

UNIVERSIDAD DE DEUSTO



Tercer Ciclo

Programa de Doctorado de Psicopedagogía

**EL PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO
(PCI): CONCEPTUALIZACIÓN, APLICACIÓN E
IMPACTO EN CENTROS EDUCATIVOS DEL PAÍS
VASCO**

FERNANDO DÍEZ RUIZ

Bilbao, 2015

UNIVERSIDAD DE DEUSTO



Tercer Ciclo

Programa de Doctorado de Psicopedagogía

**EL PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO (PCI):
CONCEPTUALIZACIÓN, APLICACIÓN E IMPACTO EN
CENTROS EDUCATIVOS DEL PAÍS VASCO**

Tesis Doctoral presentada por: D. Fernando Díez Ruiz

Dirigida por el Dr. Aurelio Villa Sánchez

El Director

El Doctorando

Bilbao, 2015

Dedicatoria

A mi mujer Violeta y a mis hijos Sara e Iñigo.

Agradecimientos

Después de haber finalizado la suficiencia investigadora en el año 1993 y habiendo transcurrido 22 años desde entonces es de suponer que tenga que estar agradecido a muchas personas que han pasado por mi vida personal y profesional. Si tuviera que empezar por el principio de mi carrera profesional me vienen a la mente cinco magníficos profesores de mi titulación en Pedagogía y a los que estoy francamente agradecido por múltiples razones.

A Javier Burón, mi mentor, profesor y amigo, quien me orientó en momentos de duda y con quien aprendí a *estudiar para aprender* en vez de *estudiar para aprobar*. Disfruté con sus apasionantes clases, sus continuos retos al intelecto, la transmisión de su motivación y vocación hacia la docencia, su confianza en que los alumnos podrían hacer grandes cosas... le sigo admirando con el paso de los años y echo de menos sus clases. Gracias a sus consejos, al finalizar Pedagogía, comencé los estudios de Psicología.

A Luis Pantoja, quien me dio la oportunidad de poner en práctica la Pedagogía Social enseñándome a través de su experiencia profesional que esforzándose uno puede alcanzar aquello que se propone. Las primeras prácticas que realicé en la Universidad fueron gracias a él.

A José Ignacio Risueño, quien con su bondad y escucha me ayudó en varios momentos. Me llamó personalmente hasta en tres ocasiones para ofrecerme un puesto de trabajo. Gracias a él comencé, al finalizar las milicias universitarias y después de recorrer el camino de Santiago de una manera original (corriendo) con la División Norte, a trabajar en el Colegio Gaztelueta.

A Manuel Cuenca, quien me dio la oportunidad de entrar en la Universidad de Deusto sustituyéndole en la asignatura Didáctica General, la cual sigo impartiendo en la actualidad bajo el nombre de *General Principles of Learning and Teaching*. Manuel fue

Vicerrector de investigación en la Universidad de Deusto y, bajo su mandato, comencé a trabajar en la Fundación Deusto, de la cual soy Director Adjunto en la actualidad.

Finalmente a Aurelio Villa, profesor, educador, un profesional de referencia en los últimos 40 años en la Universidad y fuera de ella, quien me ha ayudado desde que tuve la fortuna de ser su alumno. Vicerrector durante más de 10 años y Director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Deusto durante 25 años. Gracias a él comencé la puesta en marcha de una empresa en la que estuve trabajando 7 años dedicada a materiales educativos. Posteriormente, cuando regresé a la Universidad trabajé bajo su mandato como Vicerrector de investigación. Sólo tengo buenas palabras para Aurelio, mi director de tesis desde hace 20 años y quien nunca tiró la toalla conmigo. Gracias a su paciencia e insistencia definiendo esta tesis doctoral.

Cuando finalicé los estudios universitarios de Pedagogía y Psicología, visité a tres profesores de los arriba citados y cada uno de ellos me ofreció un trabajo: el profesor Risueño en el Colegio Gaztelueta, el profesor Villa en Investigaciones y Programas Educativos, IPE, S.L. y el profesor Cuenca, años después, en la Universidad y en la Fundación Deusto. A todos ellos mi gratitud.

En la Universidad no han sido pocos los compañeros que me han apoyado y ayudado en la tesis doctoral. Quisiera mencionar a las siguientes personas:

A Arantza Arruti, compañera de despacho y amiga personal. Gracias por la ayuda, ánimos y consejos que me ha dado durante la realización de la tesis. Me ayudó a preparar, desinteresadamente, todas y cada una de las clases de mi primera asignatura en la Universidad y desde entonces somos compañeros y amigos personales.

A José Luis Ávila, Catedrático de Derecho. Trabajamos varios años juntos cuando fue Vicerrector de investigación y afrontamos varios retos ilusionantes en los que los aprendizajes fueron continuos. José Luis depositó su confianza en mí poniéndome al frente de Deiker (OTRI), donde sigo en la actualidad y le estoy profundamente agradecido por la oportunidad que me brindó.

A Ioseba Iraurgi, compañero de Psicología que me ayudó enormemente en la tesis en un momento en el que me encontraba atascado, apoyándome de manera decidida. Descubrí un gran profesional, riguroso y metódico, y disfruté de todas y cada una de las sesiones de trabajo que tuvimos. Guardo un grato recuerdo tanto de los avances que realicé en la tesis como de las sesiones que compartimos juntos. Gran parte del mérito de la tesis se lo debo a su ayuda y consejos, por lo que le estoy muy agradecido.

A Marcos Sarasola, Patricio Troncoso y Juanjo Gómez, quienes me han proporcionado siempre ayuda en todas las cuestiones que les he solicitado desde la lejanía. Especialmente a Marcos y Patricio, que desde Uruguay y Manchester me han atendido a todos y cada uno de los correos enviándome puntualmente cuanta información he necesitado.

Y en general, a todas las personas que se han interesado por el avance de la tesis, como Juan Francisco López, María José Bezanilla, Josu Solabarrieta, Elena Auzmendi, Itziar Eléxpuru, Lourdes Villardón, Ana Casas, Ane Miren Uribe, Pablo Gómez de Maintenant, Begoña Matellanes, José Luis del Val, Esther Calvete, Cristina de la Cruz, Garbiñe Henry, Jesús Marauri, Conchi Yániz y Ana García Olalla, entre otras.

Al equipo Innova, del que soy miembro y cuyos compañeros me han apoyado. Especialmente a Itziar Urkijo, Ana Luisa López, Lucía Campo, Sonia Arranz, Nerea Sáenz y Ángela García.

Al personal de Deiker y de la Fundación Deusto, con quien llevo trabajando muchos años y compartiendo el día a día.

Sin la ayuda y el ánimo de todas estas personas y de alguna más, que seguro me dejo, no hubiera podido finalizar esta tesis.

Contenido

INTRODUCCIÓN

PARTE I - MARCO TEÓRICO

EL CONCEPTO DE CALIDAD EN EDUCACIÓN 1

1.1. El concepto de calidad..... 3

1.2. Calidad y Educación en España 12

1.2.1. Ley General de Educación, LGE, 1970 18

1.2.2. Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares, LOECE, 1980..... 19

1.2.3. Ley Orgánica del Derecho a la Educación, LODE, 1985 20

1.2.4. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990..... 21

1.2.5. Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE, 2002 23

1.2.6. Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006 24

1.2.7. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, 2013 . 24

PRINCIPALES MODELOS Y NORMAS DE CALIDAD..... 29

2.1. Introducción..... 31

2.2. Principales expertos precursores de calidad en EE.UU. 32

2.2.1. Phillip B. Crosby..... 33

2.2.2. Edwards Deming..... 36

2.2.3. Joseph Juran 41

2.2.4. Malcolm Baldrige 44

2.3. Principales expertos precursores de calidad en Japón.....	49
2.3.1. Kaoru Ishikawa	50
2.3.2. Shigeo Shingo	53
2.3.3. Genichi Taguchi.....	55
2.4. Calidad Total y diferentes técnicas para la mejora de la calidad	57+
2.4.1. Kaizen	60
2.4.2. 5S	61
2.4.3. Kaikaku	62
2.4.4. Kakushin	64
2.4.5. Genba	64
2.5. Normas ISO (International Organization for Standarization)	65
2.6. Modelo EFQM	67
2.6.1. Composición del Modelo.....	71
2.6.2. Enfoque REDER.....	76
2.7. Principales premios de calidad	78
2.7.1. Premio Deming	79
2.7.2. Premio Baldrige	81
2.7.3. Premio Europeo (EFQM).....	84
2.7.4. Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión.....	85
2.8. Principales modelos y normas españolas de calidad	87
2.8.1. Modelo EFQM en educación	88
2.8.2. Normas ISO 9000	91
2.9. La calidad en los países latinoamericanos.....	93

ESTUDIO DEL IMPACTO DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD: EFQM Y PCI.....	101
3.1. Variables asociadas a la calidad	103
3.1.1. Comunicación	104
3.1.2. Planificación educativa	105
3.1.3. Reconocimiento y apoyo del profesorado.....	106
3.1.4. Clima organizacional	106
3.1.5. El proceso de enseñanza-aprendizaje.....	108
3.1.6. Relaciones con el entorno	108
3.2. La medición del impacto	110
3.2.1. Los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC)	111
EL PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO	113
4.1. Concepción y desarrollo del PCI	115
4.2. Antecedentes del modelo	119
4.3. Movimientos Educativos de investigación en Calidad	121
4.3.1. El Movimiento de la Eficacia Escolar (centrado en resultados).....	122
4.3.2. El Movimiento de la Mejora de la Escuela (centrado en procesos)	128
4.3.3. Fusión de dos movimientos en uno: Mejora de la Eficacia Escolar (Effective School Improvement-ESI)	130
4.4. Nacimiento del PCI.....	132
4.5. Validación del modelo (estructura): 7 dimensiones y 3 ejes	136
4.5.1. Ámbitos, criterios e indicadores del PCI	136
4.5.2. Ámbito de los Planteamientos Institucionales	137

4.5.3. Ámbito de las Estructuras Organizativas	146
4.5.4. Ámbito del sistema relacional y de convivencia.....	166
4.5.5. Ámbito de la orientación y la tutoría	178
4.5.6. Ámbito Curricular	192
4.5.7. Ámbito de la familia y el entorno	205
4.5.8. Ámbito de la administración y servicios y gestión de recursos	215
4.6. Ejes del PCI.....	224
4.6.1. Cultura Organizacional	225
4.6.2. Resultados	226
4.6.3. Procesos	229
4.7. Metodología de trabajo.....	230
4.7.1. Personas implicadas en la implantación	231
4.8. Proyección nacional e internacional.....	233
APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PCI	237
5.1. Aplicación del PCI.....	239
5.1.1. Proceso de aplicación	239
5.1.2. Primera etapa: Integrando la Calidad	240
5.1.3. Segunda etapa: Mejorando la Calidad/Trabajando por la Calidad	242
5.1.4. Tercera etapa: constatando la Calidad/Certificando la Calidad.....	243
5.2. Evaluación del PCI	247
5.2.1. Calificación y sistema de puntuación	247
5.2.2. Verificación y reconocimiento del organismo evaluador	254
5.2.3. La selección de evaluadores	257

OBJETIVOS E HIPÓTESIS	259
6. Objetivos e Hipótesis	261
6.1. Objetivo 1.....	261
6.1.1. Hipótesis respecto al objetivo 1	262
6.2. Objetivo 2.....	262
6.2.1. Hipótesis respecto al objetivo 2	262
PARTE II - MARCO EMPÍRICO	
METODOLOGÍA	265
7.1. Introducción.....	267
7.2. Método.....	268
7.3. Muestra.....	269
7.4. Procedimiento	271
7.5. Instrumentos	272
7.6. Análisis estadísticos	274
RESULTADOS.....	277
8.1. Estudio 1 – Validez de constructo	279
8.1.1. Modelo factorial de Comunicación, Planificación y Reconocimiento ...	279
8.1.2. Modelo factorial de los procesos instructivos y relacionales configurados por el Clima del centro, el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y las Relaciones del centro con el entorno	285
8.2. Estudio 2 – Contraste de Hipótesis	287
DISCUSIÓN	299
9.1. Discusión.....	301

9.2. Futuras líneas de investigación.....	312
9.3. Limitaciones	314
CONCLUSIÓN.....	317
10. Conclusiones de la Tesis.....	319
BIBLIOGRAFÍA	323
11. Bibliografía	325
ANEXOS	357
Anexo 1: Glosario PCI.....	359
Anexo 2: Guía de Autoevaluación.....	367
Anexo 3: Carta al Director/a.....	405
Anexo 4: Cuestionario al Centro	409
Anexo 5: Cuestionario Equipo directivo y Responsable de Calidad.....	415
Anexo 6: Cuestionario de Profesores	427
Anexo 7: Carta de agradecimiento	437
Anexo 8: Artículo “Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de calidad en los centros educativos”	441

Índice de Tablas

Tabla 4.1. Indicadores misión, visión y valores del centro.....	138
Tabla 4.2. Indicadores documentos institucionales del centro.....	142
Tabla 4.3. Indicadores misión, visión y valores prioritarios.....	144
Tabla 4.4. Indicadores liderazgo Equipo Directivo.....	150
Tabla 4.5. Indicadores implicación del profesorado en el centro.....	153
Tabla 4.6. Indicadores organización proceso E-A.....	157
Tabla 4.7. Indicadores trabajo en equipo y colaboración.	160
Tabla 4.8. Indicadores de recursos suficientes para el desarrollo del trabajo....	163
Tabla 4.9. Indicadores de clima de trabajo.	167
Tabla 4.10. Indicadores de relaciones de convivencia en el centro... ..	170
Tabla 4.11. Indicadores de implicación en socialización del alumno.....	173
Tabla 4.12. Indicadores de clima de aula y calidad del trabajo.	177
Tabla 4.13. Indicadores de Plan de Acción.....	180
Tabla 4.14. Indicadores de tutoría personalizada.....	183
Tabla 4.15. Indicadores de atención al grupo desde la tutoría.....	186
Tabla 4.16. Indicadores de planificación institucional de la tutoría.	187
Tabla 4.17. Indicadores de tutorías del centro eficaces.	189
Tabla 4.18. Indicadores de itinerarios educativos.....	191
Tabla 4.19. Indicadores de planificación procesos E-A.	194
Tabla 4.20. Indicadores de implicación alumnado en aprendizaje.	198
Tabla 4.21. Indicadores de actualización del profesorado... ..	200
Tabla 4.22. Indicadores de procesos de seguimiento y evaluación... ..	202
Tabla 4.23. Indicadores de implicación familias en vida escolar.	206
Tabla 4.24. Indicadores de actividades culturales y extraescolares.....	210

Tabla 4.25. Indicadores de colaboraciones del centro.	213
Tabla 4.26. Indicadores de servicios ofertados por el centro.....	217
Tabla 4.27. Indicadores de selección de personal.....	218
Tabla 4.28. Indicadores de ingresos y gastos en PEFC.	220
Tabla 4.29. Indicadores de presupuesto y explotación de PEFC.	221
Tabla 4.30. Indicadores de programación actividades extraescolares... ..	223
Tabla 4.31. Ejes transversales de cambio y mejora... ..	225
Tabla 4.32. Implantación del PCI en el mundo y niveles de acreditación.	235
Tabla 5.1. Fases de trabajo implantación PCI.....	240
Tabla 5.2. Fases de trabajo implantación PCI y estimación de tiempo.	246
Tabla 5.3. Tabla de valoración ámbito 1.....	248
Tabla 5.4. Tabla de valoración ámbito 2.....	249
Tabla 5.5. Tabla de valoración ámbito 3.....	250
Tabla 5.6. Tabla de valoración ámbito 4.....	251
Tabla 5.7. Tabla de valoración ámbito 5.....	252
Tabla 5.8. Tabla de valoración ámbito 6.....	252
Tabla 5.9. Tabla de valoración ámbito 7.....	253
Tabla 5.10. Situación respecto a la certificación PCI	254
Tabla 8.1. Variables incluidas en el modelo factorial de comunicación, planificación y reconocimiento... ..	280
Tabla 8.2. Cargas factoriales y correlaciones entre factores del modelo factorial de Comunicación, Planificación y Reconocimiento al profesorado; y coeficientes de fiabilidad.....	283
Tabla 8.3. Variables incluidas en el modelo factorial de clima, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones del centro.....	284

Tabla 8.4. Cargas factoriales y correlaciones entre factores del modelo factorial de Comunicación, Planificación y Reconocimiento al profesorado; y coeficientes de fiabilidad.....	286
Tabla 8.5. Datos descriptivos de las Dimensiones de Calidad de Gestión en Sistemas Educativos.....	288
Tabla 8.6. Contraste de medias en las dimensiones de calidad en función del modelo de gestión	289
Tabla 8.7. Contraste de medias en las dimensiones de calidad en función de haber obtenido premios	291
Tabla 8.8. Anova entre grupos.....	292
Tabla 8.9. Matriz de correlaciones entre las 6 dimensiones de calidad.....	293
Tabla 8.10. Modelos de Regresión Jerárquica para cada una de las dimensiones y puntuación total de calidad	294

Índice de Figuras

Figura 2.1. Evolución histórica del término calidad...	32
Figura 2.2. Ciclo de Deming.....	38
Figura 2.3. Trilogía de Jurán	43
Figura 2.4. Modelo de Baldrige.	46
Figura 2.5. Modelo de Baldrige con puntuaciones.	48
Figura 2.6. Diagrama de Ishikawa	51
Figura 2.7. Esquema general de la norma ISO 9001:2000.	67
Figura 2.8. Modelo EFQM.....	70
Figura 2.9. Enfoque REDER.	77
Figura 2.10. Criterios del Premio Baldrige	83
Figura 2.11. Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión.	85
Figura 4.1. Ámbitos del Modelo PCI.....	137
Figura 8.1. Diagrama del análisis factorial confirmatorio realizado para las dimensiones "Comunicación", "Planificación" y "Reconocimiento y apoyo al profesorado".....	281
Figura 8.2: Diagrama del análisis factorial confirmatorio realizado para las dimensiones "Clima", "Proceso de Enseñanza-Aprendizaje" y "Relaciones en el entorno".. ..	285

INTRODUCCIÓN

Objetivos

La presente Tesis doctoral pretende realizar una aportación sobre los Sistemas de Gestión de Calidad y su impacto en los centros educativos preuniversitarios. Concretamente analiza dos modelos: el EFQM tiene su origen en la empresa y posteriormente se ha transferido a la educación. Consta de nueve factores que se aplican traduciéndolos al ámbito educativo: liderazgo, política y estrategia, personas, alianzas y recursos, procesos, resultados en las personas, resultados en los clientes, resultados en la sociedad y resultados clave de la organización. Los cinco primeros factores (los agentes o causas) examinan la forma en que se realiza y mejora esa actividad y los cuatro últimos se centran en los resultados, los efectos de la actividad de la organización. Esta mejora se consigue mediante el aprendizaje y la innovación. El Proyecto de Calidad Integrado (PCI) es el otro modelo, de clara inspiración humanista, nace de la investigación educativa y el movimiento de las Escuelas Eficaces y el Enfoque de la Mejora, y la fusión de ambos en el modelo Effective School Improvement (ESI). Consta de siete ámbitos que son: ámbito de planteamientos institucionales, de estructuras organizativas, de relación y convivencia, orientación y tutoría, ámbito curricular, familia y entorno y, finalmente, administración y servicios (Villa & Alvarez, 2001).

El PCI es un modelo de autorevisión con intervención externa al centro educativo que pretende incidir en el cambio de su cultura de manera que se consiga un cambio en la forma de trabajar del profesorado así como una mejora cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de orientación y de socialización de los alumnos a partir del conocimiento del contexto y del funcionamiento integral del centro. El objetivo operativo del modelo de formación es crear equipos de mejora capaces de responder de forma reflexiva y constructiva a la problemática del centro haciendo propuestas al equipo directivo (Villa, 2001).

La investigación realizada examina el impacto de la implantación de un sistema de calidad (EFQM o PCI) en los centros educativos.

Se han planteado dos objetivos en la presente tesis:

1. Evaluar las características psicométricas del instrumento de valoración de la calidad de gestión educativa (IVCGE) en sus dimensiones de validez de constructo y precisión de medida (fiabilidad).

Para este primer objetivo se han propuesto 3 hipótesis de trabajo:

- a. El modelo de gestión de calidad PCI propone dos grandes ejes de la calidad de un centro: la política de calidad y los procesos de calidad. El primer eje viene determinado por tres dimensiones de la política: *Comunicación, Planificación y Reconocimiento*. El segundo eje, referido a los procesos de calidad, está configurado por otras tres dimensiones: *Clima, Proceso de enseñanza-aprendizaje y Relaciones con el entorno*, las cuales muestran asociación entre sí. A partir de este a priori, se hipotetiza que los datos se ajustarán al modelo conceptual definido dando, así, evidencia de la validez de constructo.
 - b. En cada modelo probado, se espera que los pesos factoriales alcancen valores superiores a .50 y que, en consecuencia, muestren adecuados índices de fiabilidad de constructo (valores superiores a .70) y de varianza extractada (alrededor del 50%).
 - c. La consistencia interna, valorada a través del coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach, de cada una de las seis dimensiones que conforman el instrumento de medida ofrecerá un criterio de adecuación alto (superior a .70).
2. Valorar a través del IVCGE la percepción de la calidad alcanzada en un conjunto de centros educativos participantes en los cuales se hayan implementados dos sistemas de gestión diferentes: el EFQM y el PCI, y para ello, se formulan las siguientes hipótesis nulas:

- a. No existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de calidad valorada mediante el IVCGE cuando es explorada en centros que han implementado el modelo EFQM y/o en centros que utilizan el modelo PCI.
- b. No existen diferencias estadísticamente significativas entre los centros que han recibido reconocimiento o premios por su gestión acreditada y los que no han recibido dicho premio.
- c. No existen diferencias estadísticamente significativas en relación a los factores expuestos en las hipótesis anteriores (modelo de gestión y la recepción de acreditación o premio) en ninguna de las seis dimensiones ni en el total de todas ellas del IVCGE.
- d. No existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la calidad debida a los factores asociados a la implementación del modelo de calidad tales como el tamaño de los centros, el tiempo que llevan desarrollando el modelo, el desarrollo del plan de mejora.
- e. No existen efectos estadísticamente significativos en ninguno de los factores considerados (modelo de gestión y de la acreditación o recepción de premios así como ningún efecto secundario del conjunto de factores) evaluado mediante un modelo de regresión jerárquica.

Metodología

Se ha realizado una revisión del concepto de calidad a lo largo de la historia para, a continuación, centrarnos en el término calidad en educación, analizando cómo y en qué aspectos se traducen en las últimas siete leyes educativas que se han promulgado en España incidiendo en las distintas aportaciones que han ido surgiendo en cada una de ellas hacia el fomento de la calidad.

Los expertos pioneros de calidad, en Estados Unidos y Japón impulsan en el ámbito empresarial una serie de normas que contribuyen a la mejora del producto y a la eficiencia de las empresas. Surgen los premios de calidad y con ellos, se van a ir extendiendo la emisión de certificados a nivel mundial. Algunos de los premios de calidad más prestigiosos se empiezan a otorgar en el ámbito educativo, siendo el comienzo de una apuesta de la educación por lograr las acreditaciones.

El modelo EFQM ha sido la clara apuesta de Europa por impulsar la calidad, realizando los Gobiernos Autonómicos un esfuerzo por implantar y reconocer su uso por medio de las mencionadas acreditaciones.

Para la realización del estudio se utilizará una muestra compuesta por 14 centros escolares del País Vasco y 316 profesores. Estos centros educativos estaban llevando a cabo un Sistema de Gestión de Calidad (PCI o EFQM) desde hace varios años. En el trabajo se recogerán las opiniones de 316 profesores/directores, mediante la utilización de un cuestionario de elaboración conjunta entre el equipo Innova de la Universidad de Deusto y la Universidad Complutense de Madrid de tipo Likert compuesto por 128 ítems, para comprobar si existen diferencias en los modelos que han sido implementados. Para ello se realizarán dos estudios:

1. En el primer objetivo del trabajo trata de examinar las dimensiones del impacto de los sistemas de gestión de la calidad implementados (EFQM y PCI) en dos ejes estratégicos: las políticas de calidad llevadas a cabo en el centro en tres dimensiones clave (*Planificación, Comunicación y Reconocimiento*) y un segundo eje centrado en los procesos (*Clima, Procesos de enseñanza-aprendizaje y Relaciones con el entorno*). Se examinará la consistencia interna de cada una de las dimensiones (una vez comprobada su validez de constructo) a través del alpha de Cronbach con un índice aceptable mayor de .70.
2. Una vez analizada y validada la estructura dimensional del instrumento de medida y definidas las seis dimensiones de la gestión de calidad en el ámbito educativo, se

procederá en un segundo apartado de resultados a su utilización como indicador(es) o variable(s) dependiente(s) principal(es). Para ello se obtendrá un indicador único (Indicador Total de Calidad) que suponga una síntesis de la contribución de cada una de las seis dimensiones mediante la realización de un análisis factorial exploratorio. Finalmente se valorará la influencia de otras variables que estén asociadas tanto al modelo de gestión como a las características propias del desarrollo de las implementaciones de los modelos de calidad (Modelo de Gestión, Tamaño del Centro, N° de Premio recibidos, los Años desde que recibieron la primera acreditación y un indicador que haría referencia a los procesos que se han llevado a cabo para el Desarrollo del Plan de Mejora).

Estructura

La estructura de la tesis se encuentra dividida en 10 capítulos que paso a resumir en el siguiente apartado.

En el capítulo uno, *El concepto de calidad en educación*, se aborda la evolución que ha tenido el concepto de calidad a lo largo del tiempo hasta nuestros días. Dependiendo del enfoque desde el que se realice la aproximación al mismo nos encontraremos ante distintas acepciones, no existiendo una definición única. En lo que sí hay acuerdo es en su importancia, de tal manera que ha estado presente en las Leyes y Reformas educativas de los últimos años y constituye un tema central de los centros educativos y Universidades, cobrando cada día más importancia.

En el capítulo dos, *Principales modelos y normas de calidad*, se procede a analizar el papel fundamental que han jugado Estados Unidos y Japón en el impulso de la calidad, donde una serie de expertos pioneros en la calidad realizaron importantes mejoras en la competitividad de las empresas. Crosby, Juran, Deming, Ishikawa, Shingo o Taguchi realizaron importantes aportaciones clave que fueron respaldadas posteriormente con los premios de calidad: Deming, Baldrige, etc. hasta llegar a los modelos de calidad europeos reconocidos, como el EFQM o las normas ISO. La calidad se introducirá en el ámbito

educativo, implicando al centro, a las familias así como a otros agentes que velan por su mejora a través de la implantación de Sistemas de Gestión de Calidad.

En el capítulo tres, *Estudio del impacto de los Sistemas de Gestión de Calidad: EFQM y PCI*, se analizarán las variables asociadas a la calidad para centrarnos en las que son objeto de estudio: comunicación, planificación, reconocimiento, clima, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones con el entorno.

A continuación en el capítulo cuatro, *El Proyecto de Calidad Integrado (PCI)*, se presenta el PCI, el cual constituye el esfuerzo de una serie de profesionales de la educación por la creación de un Sistema de Gestión de Calidad que pueda ser aplicado a cualquier centro educativo utilizando un lenguaje alejado del mundo empresarial y basado en la terminología pedagógica y por tanto más cercano al profesorado. El PCI proviene del mundo educativo y nace de la investigación educativa y el movimiento de las Escuelas Eficaces y el Enfoque de la Mejora, y la fusión de ambos en el modelo Effective School Improvement (ESI). Consta de siete ámbitos que son: ámbito de planteamientos institucionales, de estructuras organizativas, de relación y convivencia, orientación y tutoría, ámbito curricular, familia y entorno y, finalmente, administración y servicios.

Después de haber visto la parte teórica y operativa del PCI, en el capítulo cinco, *Aplicación y Evaluación del PCI*, vamos a abordar la aplicación y evaluación del modelo. Constituyen ambos dos apartados fundamentales que garantizan, por un lado, el deseo y compromiso del centro por implantar el sistema de calidad, llevando a cabo una formación para ello y, por otro, la evaluación del trabajo desarrollado que posibilitará la acreditación del centro educativo.

En el capítulo seis, *Objetivos e hipótesis*, se presenta la formulación de objetivos e hipótesis de trabajo.

En el capítulo siete, *Metodología*, se aborda la parte metodológica de la tesis. Para la realización del estudio se utilizará una muestra compuesta por 14 centros escolares del País Vasco en los que intervinieron 316 profesores. Estos centros educativos estaban

llevando a cabo un Sistema de Gestión de Calidad (PCI o EFQM) desde hace varios años. En el trabajo se estudiará, mediante un cuestionario tipo Likert de 128 ítems, si existen diferencias en los modelos que han sido implementados.

Se intentarán confirmar las dimensiones teóricas que configuran el impacto en la implantación de un modelo de gestión de la calidad en los centros educativos a través de dos análisis confirmatorios. Se tratará de demostrar la consistencia interna (fiabilidad) de cada una de las seis dimensiones que definen el modelo de gestión de la calidad en centros educativos. Y, finalmente, se propondrá un sistema de análisis para evaluar el impacto de los sistemas de calidad en los centros educativos que permita discriminar su funcionamiento.

En el capítulo ocho, *Resultados*, se analizarán las principales estrategias de análisis desarrolladas en el estudio atendiendo a los objetivos e hipótesis a contrastar. Expone, a su vez, los principales hallazgos encontrados.

El capítulo nueve, *Discusión*, se abre un debate en torno a los resultados encontrados, incluyendo las limitaciones del estudio e indicando algunas líneas futuras de investigación.

Finalmente, finalizaría la tesis con el capítulo diez, *Conclusiones*, donde se hará referencia a los objetivos de la tesis y el grado en el que se cumplen o no las hipótesis planteadas.

Además de los diez capítulos mencionados, se incluye la *Bibliografía*, los *índices de Tablas y Figuras* y los *Anexos*.

EL CONCEPTO DE CALIDAD EN EDUCACIÓN

Resumen

El concepto de calidad ha ido sufriendo diversos cambios según el momento y el contexto en que se entiende tomando diferentes enfoques según las distintas circunstancias y necesidades. Analizaremos las distintas acepciones e interpretaciones que del mismo se han hecho a lo largo de la Historia. En lo que ha educación se refiere, ha estado presente en las últimas 7 Leyes y Reformas educativas de los últimos 30 años, siendo uno de los retos de los países a nivel mundial. En el informe Delors, la calidad de la educación se equipara con la equidad y se indica que una “sociedad educativa” sólo podrá ser plena si todos pueden poseer todos los elementos de una educación básica de calidad.

1.1. El concepto de calidad

El concepto de calidad ha ido sufriendo cambios según el momento y el contexto en que se entiende tomando diferentes enfoques según las distintas circunstancias y necesidades (egipcios, fenicios, Edad Media...). Es un concepto inherente a la misma esencia del ser humano, puesto que desde los orígenes el hombre ha sido consciente de la importancia de hacer bien las cosas y la ventaja competitiva que esto produce sobre él y sobre el entorno sobre el que interactúa (Constanza & Rozo, 2009). Es un concepto vivo que se encuentra en constante evolución y construcción, el cual va adquiriendo nuevas acepciones a lo largo del tiempo. No obstante, su significado ha ido avanzando de una concepción dirigida exclusivamente a productos a una concepción orientada a los servicios, incluyendo conceptos relacionados con la propia organización y gestión de la empresa (Alonso, Barcos, & Martín, 2006).

En la época antigua se relacionaba con “excelencia”, con “lo mejor” y prácticamente ha intentado dar en cada momento histórico una respuesta adecuada a diferentes contextos: socioeconómicos, industriales, culturales o tecnológicos, incluyendo las demandas del mercado hasta convertirse hoy en día en un aspecto clave de la estrategia y competitividad de las empresas en todo el mundo.

Etimológicamente, calidad (Real Academia Española, s.f.) viene del latín *qualitas*, formada por:

- El interrogativo *quae* (qué), asociado a la raíz indoeuropea *know (interrogación).
- El sufijo - *alis* (relativo/a).
- El sufijo – *tat* (denota cualidad).

Todo ello indica junto cualidad -(tat-) relativa (-alis) a qué (*quae*).

La Real Academia de la Lengua Española (RAE) indica las siguientes definiciones de calidad:

1. (Del lat. *qualitas*, -*ātis*, y este calco del gr. *ποιότης*).
2. f. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Esta tela es de buena calidad.
3. f. Buena calidad, superioridad o excelencia. La calidad del vino de Jerez ha conquistado los mercados.
4. f. Carácter, genio, índole.
5. f. Condición o requisito que se pone en un contrato.
6. f. Estado de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad.
7. loc. adj. Dicho de una persona o de una cosa: Que goza de estimación general.

Hemos seleccionado algunas de las definiciones de la RAE que hacen referencia a superioridad y excelencia, que son algunas de las acepciones que van a ir apareciendo a lo largo de la presente tesis.

Siguiendo la explicación sobre el origen del concepto de calidad, podemos decir que el concepto más antiguo y utilizado de calidad es el de excelencia, es decir, lo mejor, que se remonta a los filósofos griegos. Por ejemplo, para Platón la excelencia era algo absoluto, la más alta idea de todo (Gould, 1997). Algunos autores recuperaron esta concepción de calidad en los ochenta, este es el caso de Tuchman (Tuchman, 1980) para el que calidad es no conformarse con un segundo lugar, siendo una condición de excelencia; o Zeithaml, que lo define como superioridad o excelencia (Zeithaml, 1988).

Otros autores han vinculado el concepto de calidad al concepto griego de *areté* (*αρετή*) que viene a equivaler a excelencia, perfección, fuerza, valor, virtud, generosidad u honor. En este sentido podemos decir que la calidad viene a ser la excelencia y la altura de miras en el cumplimiento o desarrollo de las funciones. Hace referencia a la dimensión ética, carácter o personalidad moral (Wilson, 1992).

Otros enfoques han destacado a la calidad como algo real y tangible, vinculado con el término griego de *tekne* (τέχνη), y viene a significar arte, saber, instrumento, obra, creación, oficio, industria, profesión, habilidad o manera de hacer. Desde esta perspectiva la calidad viene a ser la habilidad ingeniosa que sabe actuar en una realidad dada transformándola mediante la guía de la experiencia y del conocimiento. En cualquier caso, no ha de quedar duda de que “la calidad es un término muy relativo; se pueden hacer muchas definiciones, y cada persona puede entenderla de una forma diferente” (Alcalde, 2009, p. 6).

Varios autores han analizado las diferentes fases o etapas que ha atravesado el concepto de calidad en la historia (Constanza & Rozo, 2009; Defeo & Juran, 2010; Soria, 2012). Según ellos, se puede hablar de seis fases claramente diferenciadas en la evolución del concepto de calidad. Cada una de ellas ha puesto el énfasis en diferentes aspectos.

1. Etapa artesanal

Podemos decir sin temor a equivocarnos que desde el origen de los tiempos el ser humano comenzó a preocuparse por la adquisición de aquello que le reportaba mayor utilidad. De hecho, ya en la época egipcia o fenicia se introdujeron actividades de medición e inspección e incluso la imposición de penas por falta de calidad en la ejecución de obras atendiendo a determinadas especificaciones establecidas de antemano y que no se cumplían.

Podemos indicar que la calidad se ha ido desarrollando de varias formas según las necesidades y circunstancias (Lugo, 2015). En la Edad Media, con la aparición de los primeros gremios, se observan ejemplos de lo que denominamos calidad. Son los artesanos los que elaboran de forma manual en sus pequeños talleres una serie de productos limitados dirigidos al mercado local centrados en una relación con el cliente o consumidor pudiendo elaborar un producto que se ajustara a los requisitos exigidos por los mismos. En este sentido, un producto o servicio sería de calidad cuando satisfaga o exceda las expectativas del cliente (Claver, Molina, & Tarí, 2005). El artesano perseguía

la satisfacción personal del cliente y la suya propia, sin tener en cuenta el tiempo y el esfuerzo que le llevara la realización del producto. Los aprendices, oficiales y maestros adquirirían una función de garantía de la capacitación de sus miembros de forma que imponían un sistema de control para garantizar la conformidad de los productos.

En esta época, calidad equivale a un alto estándar, elevado y difícil de alcanzar, ofreciendo lo mejor al cliente, lo cual implicaba hacer las cosas bien a cualquier precio.

2. Etapa de industrialización

En lo que a la elaboración de un producto se refiere, el paso de la producción artesanal a la producción industrial redujo sensiblemente los costes de la producción artesana, con un alejamiento entre el artesano y el comprador (Membrado, 2002). El concepto de calidad se sustituye por el de producción, siendo lo importante hacer muchas cosas y de forma rápida, quedando relegada la calidad a un segundo plano. Nos encontramos en los comienzos de la revolución industrial y la producción en serie. El objetivo era satisfacer la demanda de bienes y aumentar los beneficios, siendo la cantidad y el tiempo los conceptos importantes. A modo de ejemplo, *revólveres Colt* (a principios del siglo XIX) diseñó un producto estándar, con piezas estándares, que se podían utilizar indistintamente con independencia de la unidad que se empleara (Grima & Tort-Martorell, 1995). Igualmente, en el sector automoción asistimos a la producción en cadena de vehículos, como el famoso Ford T, de Henry Ford, quien afirmaba: “Yo daré a cada americano el automóvil del color que él prefiera con tal que sea negro” (citado por Köhler & Martín, 2007, p. 389). En este momento la calidad se concentra en el proceso productivo y en el cumplimiento de los requisitos especificados para los productos, sin prestar atención a las necesidades del cliente.

3. *Etapa de Control Final*

Sucede a la etapa anterior la Etapa de Control Final, en la que la cantidad de producto fabricado propio de la etapa anterior ya no es lo importante, lo fundamental es que cumpla las especificaciones del cliente.

La producción en cadena de la etapa anterior llevó a producir una serie de fallos en el producto derivados de la necesidad de maximizar la producción, descuidando la calidad de la misma y produciendo un descontento en el cliente final. El cliente comienza a demandar que el producto cumpla con lo especificado, no conformándose con cualquier cosa dando así lugar al nacimiento del *Control de Calidad* entendido como *Control Final* (Berga & Alé, 2008). Es en la Segunda Guerra Mundial cuando el concepto de calidad adquiere un profundo desarrollo (Zabala, 2015), poniendo el énfasis en garantizar la máxima producción posible de armamento en el menor tiempo y sin tener en cuenta el coste, poniendo el énfasis en el control estadístico de procesos.

El papel que juega la calidad es la de velar por que el producto sea óptimo cumpliendo con los requisitos establecidos en el pedido, desechándose o introduciendo de nuevo los productos defectuosos en la cadena de producción para su recuperación. Esto supuso un coste añadido al producto y un incumplimiento de los plazos establecidos. De hecho, la exigencia del *Control Final* incidía directamente en el % de producto defectuoso enviado al cliente.

4. *Etapa de Control en Proceso*

Otro factor importante en los defectos de fabricación tuvo que ver con la calidad de la materia prima utilizada en el proceso. Se producen nuevos puntos de inspección en el proceso con el objetivo de detectar cuanto antes un producto defectuoso desde el principio para evitar darle valor añadido. Esto tiene dos derivadas: una detección de la propia materia prima defectuosa y otros puntos de detección en la cadena de producción para detectar productos defectuosos en el lugar y momento en que estos se producen.

No obstante, el papel de las inspecciones no era óptimo, reduciéndose a constatar el número de fallos que se producían y que éstos no llegaran al cliente. Sin embargo esto no evitaba que el fallo se produjera y se tenía que hacer frente a los costes de producción y de inspección, por lo que no resultaba del todo satisfactorio. El cliente acaba estando descontento porque el producto no le llegaba bien y tenía que esperar a uno nuevo. Ante este problema surgió el *Control en Proceso* (Constanza & Rozo, 2009), que permitía realizar acciones preventivas actuando sobre cada fase del proceso detectando fallos y tomando las acciones correctoras oportunas, si bien no eliminaba la inspección.

5. *Etapas de Control en Diseño.*

Si bien había un control del proceso, realizando las acciones correctoras y preventivas necesarias, se seguían detectando problemas de calidad que no tenían relación con la materia prima ni con la inspección. El problema estaba en el diseño del producto, siendo la especificación irrealizable con los medios disponibles. La calidad se empieza a programar en el diseño del proyecto para que el producto tenga una vida útil garantizada (fiabilidad del producto) simplificando las tareas de control.

La calidad ya no se centra exclusivamente en el producto, sino que pasa también a las personas (García, Quispe, & Ráez, 2014). En estos momentos todos los integrantes de la organización intervienen directa o indirectamente en cómo salga el producto final. De esta forma se exige una coordinación y organización de todos los que intervienen en el proceso para que el resultado sea lo que se pretende.

6. *Mejora Continua*

Esta sexta fase nos acerca al mercado actual en el que se hace hincapié en lograr la excelencia, lo cual sólo es posible a través de un proceso de *Mejora Continua* de productos y servicios (Yenque, García, & Ráez, 2014). El objetivo de la Mejora Continua es conseguir que lo que el cliente busca, lo que se programa y lo que se fabrica sea lo mismo. En el capítulo dos se expondrán los principales autores de la *Mejora Continua* y

la *Calidad Total*, los grandes expertos de la calidad, como son Crosby, Ishikawa, Taguchi, Jurán y Deming (Bendell, Penson, & Carr, 1995; Rico, 2001).

Llegados a este punto podemos afirmar que el concepto de calidad ha ido evolucionando con los tiempos y se ha ido igualmente diversificando a distintos sectores como la educación, la medicina, la empresa y las instituciones públicas, adoptando diferentes acepciones (Beltrán & Seinfeld, 2011; Muñoz & Sarasúa, 2005): calidad de producto, calidad de proceso, calidad de percepción del cliente, inspección de calidad, etc. “Pocos conceptos se utilizan en nuestro tiempo con tanta frecuencia y ambigüedad como el de calidad; el término "calidad", en efecto, se aplica tanto a la vida, a las personas o a las relaciones humanas como a los bienes y servicios o a los procesos y productos”. (Pérez, 2012, p. 12)

Tal y como refleja la literatura existente, el mayor reto reside en la medición de la calidad. Hay que tener en cuenta atributos como el precio, la duración, la excelencia, etc. Para una empresa el concepto calidad supone alcanzar tanto la eficiencia interna como externa.

En cualquier caso, podemos afirmar que no existe una definición específica que pueda considerarse la más completa o la mejor (Lloréns & Fuentes, 2001). Al mismo tiempo, podemos decir que no es un concepto fácil de definir.

En esa línea, en el caso de Jurán (1951) la calidad puede ser de dos tipos:

- Calidad de diseño
- Calidad de conformidad

Por *calidad de diseño* se entiende las características que potencialmente tiene que tener un producto para satisfacer las necesidades de los clientes y por *calidad de conformidad* el modelo en que el producto final adopta las especificaciones diseñadas. Los objetivos de la calidad se pueden establecer en relación con el logro o no de la conformidad con unas especificaciones.

En el caso de la sociedad norteamericana y el resto de economías occidentales, a medida que éstas se han convertido en economías de servicios, el concepto de calidad ha experimentado una considerable transformación, se ha ampliado a los servicios y se ha incluido el punto de vista del consumidor. Del concepto de conformidad con las especificaciones se ha pasado a un concepto basado en el cliente. En este sentido, la calidad de un producto o servicio se refiere al grado en que se igualan o exceden las expectativas de los consumidores.

Actualmente la definición de calidad ha llevado a la mayoría de los investigadores a aceptar la definición de que calidad de servicio depende exclusivamente de los juicios de los consumidores. En dicho sentido, Grönroos (Grönroos, 1990) sostiene que se debería de recordar siempre que lo que cuenta en calidad es lo que percibe el consumidor.

El caso es que existe confusión entre calidad y satisfacción. Según los autores (Moreno-Luzón, Bonet, & Cruz, 2000) la calidad no es ni mente ni materia, sino algo independiente de las dos, algo que conocemos, pero sobre lo que es difícil establecer un juicio objetivo. De hecho, cuando hablamos de calidad nos solemos referir al objeto al que se atribuye esa cualidad, que puede ser un producto, un servicio, un proceso, una empresa, etc. Algunos de los autores más conocidos del ámbito de la calidad, como son Deming, Juran, Feigenbaum o Crosby, realizan las siguientes divisiones (Benavides & Quintana, 2003; Corma, 2012; Navaridas, 2013) sobre el concepto en cuestión:

- *Conformidad*, centrada en la producción, se encuentra relacionada con el ámbito industrial de los talleres y fábricas, en donde la importancia del cliente marca la eficiencia de la producción.
- *Expectativas*: un producto o servicio será de calidad cuando satisfaga o exceda las *expectativas* del cliente. Éstas últimas son susceptibles de medición, aunque a veces es difícil de detectar, medir o ponderar. Si una empresa descubre los factores que conforman las expectativas de sus diversos clientes y es capaz de

monitorizarlos, puede afirmarse que habrá conseguido una ventaja competitiva importante.

- *Valor con relación al precio:* En lo que al *precio* se refiere (aplicable a productos y servicios), se trataría de obtener la mejor calidad posible a un precio dado.
- *Excelencia*, hace referencia a no admitir, en la realización de cualquier tarea, todo aquello que no sea lo mejor.

Por su parte, la evolución del concepto de calidad en el tiempo nos permite establecer cuatro enfoques básicos (Reeves & Bednar, 1994):

- Calidad es excelencia: superioridad o bondad del producto. En este caso la excelencia es un término abstracto o subjetivo, difiriendo de un cliente a otro al emitir un juicio de valor diferente cada consumidor.
- Calidad es valor: atendiendo a la relación entre la utilidad del producto o nivel de satisfacción con el precio.
- Calidad es conformidad con las especificaciones: cumplir con una serie de valores ideales y tolerancias.
- Calidad es igualar o exceder las expectativas de los clientes.

Con Henry Ford surgió la definición de calidad de un producto como conformidad con la especificación. Es en la época industrial cuando se diferencian cuatro etapas que son: la Calidad mediante inspección, el Control estadístico de la calidad, el Aseguramiento de la calidad y la Calidad como estrategia competitiva.

Garvin, en cambio, propuso en 1988 cinco enfoques de calidad (Pyzdek, 2003):

- Trascendente: calidad como excelencia.
- Basadas en valor: calidad basada en producto.
- Basado en cliente: expectativas de cliente.
- Producción: conformidad con especificaciones.

- Valor: calidad como valor.

En el caso de Zeithaml, el autor distingue entre calidad objetiva y calidad percibida (Zeithaml, 1988):

- Calidad objetiva: aquella que deriva de la medición y verificación de la superioridad de un estándar. Describe la actual superioridad técnica o excelencia de los productos.
- Calidad subjetiva: se basa en las evaluaciones de las personas. Es un alto nivel de abstracción más que un hábito específico de un producto.

La Asociación Española de Calidad propone que para alcanzar la satisfacción plena del cliente deben coincidir la calidad programada, la calidad realizada y la calidad necesitada por el cliente.

Gloria Zaballa (Zaballa, 2000) indica que en el caso de la empresa la calidad está relacionada con “cero defectos”, es decir, conseguir la satisfacción del cliente externo e interno y el trabajo bien hecho. La necesidad de atraer y ganar al cliente hace que se produzca una necesidad de supervivencia en el ámbito de la empresa.

Tal y como podemos observar, si bien los enfoques de calidad son muy diversos y están centrados principalmente en el ámbito de la empresa, el sector educativo se encuentra más alejado de esta mentalidad tan centrada en el cliente y el mundo empresarial, tal y como veremos a continuación; pasamos a analizar la calidad y la educación en España a través de sus Leyes.

1.2. Calidad y Educación en España

En las últimas dos décadas la categoría de calidad educativa se ha situado en el centro del debate internacional. Como prueba de ello baste tener en consideración las diversas acciones que se han llevado a cabo desde diferentes organizaciones internacionales, el gran número y variedad de simposios, y la implementación de políticas locales, cuyo

principal objetivo es el de dirigir las acciones educativas al logro de la calidad. No en vano “la calidad está en el corazón de la educación, y lo que sucede en las clases y en otros entornos de aprendizaje es fundamentalmente importante para el bienestar futuro de los niños, los jóvenes y los adultos” (World Education Forum of Dakar, citado por Marchesi, Tedesco, & Coll, 2012, p. 115).

La preocupación por la calidad de la educación surgió en paralelo a la generalización de la escolarización básica. El logro en la expansión de la educación fue dando paso a un nuevo discurso político, con una demanda de los países desarrollados hacia una mejora de la calidad. En noviembre de 1990, en París, se reunieron los ministros de educación de la OCDE para abordar la educación y la formación de calidad para todos. El objetivo para la década de los 90 de las políticas educativas de los países más desarrollados consistió en combatir la exclusión y aprovechar la reserva de talento de toda la población. Para ello se facilitó el acceso de todos a la educación, añadiendo un matiz fundamental que consistía en que no debería tratarse de realizar una oferta educativa y formativa cualquiera, sino caracterizada precisamente por su calidad (OCDE, 1992).

La calidad en Europa emerge con fuerza cuando la sociedad demanda calidad en los productos y servicios y se buscan organizaciones que posean el sello de calidad inicialmente a través de las Normas ISO 9000. Las instituciones educativas se suman a la tendencia de las certificaciones de calidad reconociendo a la Norma ISO 9000 como un rótulo de calidad que proyecta a la institución posicionándola dentro del mercado al que pertenece, cogiendo auge la certificación en los centros educativos en los años 80.

Entender la calidad en educación, significa que cumpla con los fines cualitativos que en cada momento se le asignen, todo ello con independencia de que estos fines remitieran a unos valores determinados y, en consecuencia, tuvieran una inevitable carga ideológica.

Se plantean dos planos diferentes:

- Calidad como problema.
- Calidad como ideología.

Como podemos comprobar, el término calidad sigue careciendo de un significado unívoco. Al haber distintos intereses, el mismo término tiene planteamientos diversos y, a veces, contradictorios. Se trata de un término polisémico: no hay un concepto universal de calidad, válido para todos los países y aceptado por todos.

El concepto de calidad incluso admite grados: la calidad puede ser buena, óptima o excelente o, por el contrario, podemos hablar de calidad mediocre, mala o pésima.

Para un sector de autores y de la sociedad, la calidad radica en el producto, es decir, en el resultado logrado que se mide a través del rendimiento escolar, por ello se dice que una escuela o que un sistema educativo es de calidad en función de los resultados obtenidos. Este enfoque ha dado luz a todo un movimiento que buscaba los factores que incidían y favorecían el rendimiento escolar, y su afán se centra en determinar los factores clave.

Con el fin de llevar a cabo la evaluación educativa, los organismos internacionales instauraron la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), etc. así como varias pruebas internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) o SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), dando lugar a los rankings.

De hecho, los distintos países son analizados desde el año 2000 a través del informe PISA, una iniciativa impulsada por la OCDE a finales de los noventa que analiza el rendimiento educativo de alumnos de 15 años de todo el mundo. Este estudio se realiza cada tres años (desde el año 2000), siendo el último el realizado en 2015 (Cordero, Cebada, & Pedraja, 2013).

En cualquier caso, podemos hablar de “una educación de calidad en la medida en que seamos capaces de alcanzar los objetivos propuestos, siendo estos además coherentes con las metas últimas que nos hemos marcado y con las necesidades sociales detectadas,

haciendo un uso eficiente de los recursos disponibles y satisfaciendo las expectativas de los diversos agentes implicados” (Marchesi et al., 2012, p. 117).

El concepto de calidad, tal y como hoy se está imponiendo en el mundo occidental, proviene del mundo de la empresa privada. En los años sesenta del siglo XX, dentro de la llamada ciencia de las organizaciones, es cuando se empieza a hablar de calidad, aludiendo con ello a un nuevo espíritu de empresa, a la autonomía de las unidades que componen la empresa, a la flexibilidad de la organización, a la excelencia del producto, al control de los procesos, etc. Todos estos son factores que surgen en el mundo de la empresa y que penetran con extraordinaria rapidez en el mundo de la educación. Es por tanto, un fenómeno relativamente reciente. La traslación de esta concepción de la calidad al mundo de la educación se produce alrededor de los años ochenta del pasado siglo.

Se trató de una traslación puramente mimética del mundo de la empresa a la escuela y que dio lugar a una concepción economista de la educación (una alteración, por otra parte, de la legítima relación que debe existir entre los sistemas económicos y educativos). Algunos autores no están de acuerdo con ello y afirman que “además, parece propio de una cierta locura, que lo que han sido criterios para otorgar un premio a la Rank Xerox o a Texas Instruments, se transfieran –con la necesaria adaptación– a la gestión de centros educativos «de calidad».” (Bolívar, 1999, p. 2).

Dentro de esta perspectiva, la calidad de la educación se identifica con el rendimiento escolar, medido cuantitativamente, como una consecuencia más de una visión excesivamente sesgada de la educación como inversión.

La delimitación conceptual de la idea de calidad en la educación no es una tarea fácil. El término incluye varias dimensiones o enfoques y se analiza desde ámbitos disciplinares muy diversos como la sociología, pedagogía y psicología. Las dimensiones:

- Eficacia: obtención de resultados deseados.
- Lo que se aprende en el sistema y a su relevancia.

- Calidad de los procesos y medios

Podemos decir que será de calidad lo que produzca la mayor satisfacción de los usuarios. No obstante, aunque la calidad (González, 2005) está buscada en la percepción de cada usuario, presenta algunos elementos objetivos. Dentro de calidad, podemos diferenciar los siguientes conceptos:

- Control de calidad es comprobar que se ha hecho bien.
- Sistema de calidad es poner medios para hacerlo bien.
- Gestión de calidad es estudiar el funcionamiento interno de la escuela en aras de la mejora continua.
- Aseguramiento de la calidad es demostrar el buen funcionamiento de la escuela, fuera de la escuela.

Al realizar un análisis de la situación internacional de la Gestión de la Calidad en Centros de Enseñanza nos encontramos con numerosas Asociaciones de calidad, con una fuerte implantación especialmente en USA, donde se ha trabajado en el capítulo de personas (en comunicación interna y formación), en liderazgo (como guía), en los procesos (ISO 9000) y en las Universidades (Modelo Europeo de Excelencia).

En lo que a sistemas de calidad se refiere, se abordan tres aspectos:

- Evaluación de la calidad
- Gestión de la calidad ISO-9000
- Gestión Total de la Calidad

Hay una clara diferencia entre USA y Europa, centrándose la primera en los sistemas de Gestión Total de Calidad y la segunda más en la Evaluación de la calidad y aseguramiento de la calidad (ISO 9000, concretamente). Ambas parten de la definición de producto y cliente.

El control de calidad es introducido en USA a principios del siglo XX mientras que en Japón surgen los modelos de Deming, Malcon Baldrige. En Latinoamérica el Modelo Iberoamericano de Excelencia de la gestión y en Europa el modelo EFQM. Todos estos modelos los explicaremos en profundidad en el siguiente capítulo.

Hay que tener en cuenta que la calidad educativa constituye una exigencia de nuestra integración en Europa. Ya en el año 1992, en el ámbito de la educación se introduce por primera vez en el tratado de Maastricht definiendo la acción comunitaria como contribución a una educación de calidad, poniéndose de manifiesto desde entonces en los documentos europeos.

Existe un creciente interés en los últimos años (y un aumento en las últimas décadas) por la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas a todos los niveles. La razón principal puede que sea (Seijas, 2002) no sólo por la contribución positiva que la inversión en capital humano tiene sobre el crecimiento económico, sino también por los efectos sociales beneficiosos que la formación adquirida en la escuela genera sobre el conjunto de ciudadanos de un país. Podemos decir que invertir en calidad en educación redunda en un beneficio para la sociedad (Bello, 1999). En el Informe Delors la calidad y la equidad vienen equiparadas de manera que en una “sociedad educativa” sólo podrá ser plena cuando todos puedan poseer los elementos de una educación básica de calidad.

Para algunos autores el concepto de calidad educativa tiene dos caras complementarias (Sammons, Thomas, & Mortimore, 1997):

- La de los fines: incidiendo en el sentido de la educación, en el para qué y para quién se educa y en los resultados que se quiere lograr.
- Los medios: cómo y con qué recursos se puede llevar a cabo la mejor educación.

Ambas caras se complementan y forman parte de lo que se entiende por calidad. Al fin y al cabo lo que se juega en el concepto de calidad educativa es la definición misma de la educación.

La calidad en educación es un tema estrella en nuestros tiempos (Barca & Santos, 2009). Todos parecen coincidir en que debe ser la principal preocupación de los sistemas educativos modernos. La educación actual tiene poco que ver con la que recibieron nuestros padres, produciéndose una serie de avances que tienen como base la búsqueda de una mayor calidad que repercuta en un valor añadido a los centros educativos. Es más, el descenso generalizado de la natalidad y el alcance de la plena escolarización hacen necesaria la búsqueda de una mayor calidad en la educación (Buendía, 2003; Fullan, 2002). También la exigencia de la sociedad por la transparencia y eficacia de los sistemas educativos va en la dirección de la cantidad hacia la calidad. “Casi todas las instancias que tienen algún tipo de responsabilidad educativa se plantean cómo posicionarse ante estos retos que se manifiestan de muy distintas maneras en todo el mundo occidental. La palabra mágica que engloba todas las respuestas es calidad” (Villa & Álvarez, 2001, p. 97).

En España se ha ido produciendo una descentralización y autonomía de los centros educativos, que ha permitido implantar su propio ideario educativo a líneas y proyectos particulares y diferenciados, lo cual ha generado una mayor responsabilidad en la gestión, innovación y en los propios procesos (Sallán & Marcos, 2008).

Si hacemos un rápido repaso de los distintos movimientos en materia de legislación que se han llevado a cabo en España sobre calidad, podemos percatarnos de la importancia de la misma. En los últimos 30 años hemos sido testigos de 7 Leyes educativas que se han marcado como objetivo la mejora de la calidad en la educación. Tal y como indica el Rector de la Universidad de Deusto, Jose M^a Guibert, en una entrevista concedida al Diario El Correo, “lo grave es que tengamos siete leyes educativas en 30 años y no se alcance un consenso” (Fernández, 2015).

1.2.1. Ley General de Educación, LGE, 1970

El punto de partida fue el año 1970 con la entrada en vigor de la “Ley General de Educación” (LGE). Son los años de la dictadura y la enseñanza tiene un marcado carácter

religioso y político-patriota. Fue impulsada por el Ministro de Educación José Luis Villar Palasí. Se trata de una Ley (Ley General 12/1970) que permitió abrir el camino en España a la educación erradicando el déficit de plazas escolares por la apertura de la educación a todas las clases sociales (Egido & Valle, 2015). La Ley estableció una educación general basada en la no-discriminación y que iba desde los 6 hasta los 14 años de edad (Educación General Básica-EGB), realizando una separación del Estado de forma que la educación no fuera subsidiaria de éste. Se pretendía dotar al país de un sistema educativo que fuera más justo, más eficaz y más en consonancia con las necesidades de los españoles. Esta Ley consiguió modernizar los estamentos educativos en España.

En este momento hemos de tener en cuenta tres datos importantes: que en 1920 el analfabetismo alcanzaba al 20% de la población en España, que sólo el 10% de los alumnos que iniciaron Educación Primaria en 1951 terminaron Bachillerato Superior en 1967 (hasta 1982 no se alcanzó la plena escolaridad a los 14 años y hasta el año 2000 no se logró que todos los alumnos estudiaran hasta los 16 años) y que el porcentaje de personas adultas que obtuvieron el título de Educación Secundaria postobligatoria o superior se situaba en el 54% en 2011 (Marchesi & Martín, 2014).

La LGE respondía a un deseo de evolución y su promulgación representaba la intención de crear un modelo que correspondiera o se adaptara a los nuevos cambios de la sociedad española.

Los principios de descentralización, democratización y participación se ponen en práctica con la Constitución de 1978 (Constitución Española, 1978), en la que el sistema educativo español (uno de los más centralizados de Europa) delega la responsabilidad de la Educación entre las 17 Comunidades Autónomas.

1.2.2. Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares, LOECE, 1980

La LOECE, 1980, fue la reforma del partido político Unión de Centro Democrático (UCD) (Ley Orgánica 5/1980) y estuvo marcada por la Constitución y el golpe de Estado.

Se trata de la primera Ley elaborada plenamente en democracia y con la Constitución de 1978 recién estrenada. Jamás entró en vigor por la oposición del PSOE (al no respetar el espíritu de la democracia) y el posterior golpe de Estado y subida al poder del PSOE. Esta Ley abrió un período de confrontación para desarrollar legalmente el acuerdo en educación alcanzado con la Constitución. Al ser tan ambiguo, permitía que según quien gobierne se proteja más a la escuela pública o a la privada. Entre los aspectos más criticados figuraban los siguientes:

- Artículo 5: libertad de elección de centro de acuerdo con las convicciones religiosas y filosóficas de los padres.
- Artículo 15: se subordina la libertad de expresión docente de los profesores al ideario educativo del centro.
- Artículo 34: reconoce al titular del centro el derecho a poder establecer el ideario educativo y amplias facultades de dirección al mismo tiempo que remite al reglamento interno del centro la regulación de la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.

Se otorgaban varios privilegios a los colegios privados con dinero público y sin ninguna contrapartida, por lo que fue muy controvertida.

1.2.3. Ley Orgánica del Derecho a la Educación, LODE, 1985

En el año 1985 se promulga la “Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación” (LODE), una Ley que no afecta a la estructura del sistema educativo, sino que regula la dualidad de los centros docente, el derecho a la educación y la participación en la enseñanza de la Comunidad Educativa (Ley Orgánica 8/1985). Esta Ley determina la dirección democrática frente a la tecnocrática de la Ley General de Educación de 1970. Como novedad esta Ley introduce el Concierto, incorporando a los colegios concertados pero a cambio de contrapartidas. Se estableció que la actuación de los centros docentes fuera conforme a los principios constitucionales, con una garantía de neutralidad

ideológica y respeto a las distintas opciones morales y religiosas; poder escoger centro docente o el derecho de los titulares de los centros privados a establecer el carácter propio de los mismos, entre otros.

1.2.4. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, 1990

La siguiente Ley que se promulga es la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990). Es el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) quien la promulga y sustituye a la “Ley General de Educación de 1970”, poniendo fin a la LGE y otorgando un gran peso educativo a las Comunidades Autónomas. El nivel educativo de España no estaba tan avanzado como en otros países europeos, por lo que se regula la instrucción pública como institución que posibilite una educación global de la persona. Es en la LOGSE donde las Comunidades Autónomas no sólo gestionan sus centros educativos, sino que pueden redactar una parte importante de los contenidos curriculares. Cabe destacar que se desarrolló la calidad de la enseñanza estableciendo la formación permanente del profesorado. La educación pasará a ser obligatoria hasta los 16 años, entre otras medidas.

El concepto de calidad en la LOGSE se encuentra muy unido a la capacidad del sistema educativo en general y de los centros docentes en particular (Marchesi & Martín, 1998). Aparecen 7 medidas de calidad que tendrán continuidad en 1994 con la aparición del documento “Centros educativos de calidad de la enseñanza”, publicado por el MEC al que le seguirán más tarde 77 medidas para la calidad de la enseñanza. Los 7 factores identificados por la LOGSE que favorecían la calidad y la mejora de la enseñanza (Marchesi et al., 2012) fueron los que listamos a continuación:

- La formación y cualificación del profesorado.
- La programación docente (desarrollo del currículum por parte de profesores y centros educativos).
- La función directiva y los recursos educativos.

- La innovación e investigación educativas.
- La orientación profesional y educativa.
- La inspección educativa.
- La evaluación del sistema educativo.

El Ministerio de Educación de España diseñó un Plan (1996-1997) que contenía un conjunto de medidas centradas en la institución escolar como referente de la mejora de los resultados del sistema educativo. Entre ellas se observan algunas como la puesta en marcha de los Planes Anuales de Mejora, el uso del modelo EFQM (European Foundation for Quality Management), la formación en gestión de calidad y su puesta en marcha en la administración educativa o la elaboración de una guía de autoevaluación dirigida al profesor.

Las fuertes críticas a la LOGSE unidas a los cambios económicos, sociales y tecnológicos hacen necesaria una nueva Ley que fomentará la cultura del esfuerzo, la disciplina en el aula y una perspectiva más actual del uso de las Tecnologías de la información y comunicación en el aula.

La LOPEG, en 1995 (PSOE) fue una Ley que nació con la oposición del profesorado (Ley Orgánica 9/1995). Se trata de la “Ley Orgánica de Participación, Evaluación y gobierno de los Centros Docentes”, rechazada por los sindicatos de profesores al considerar que abría la puerta a la privatización de la enseñanza pública. Esta ley intentaría plasmar iniciativas evaluadoras en los centros educativos para conseguir su mejora y destacar la importancia que adquiere la calidad, la innovación y la mejora de la educación.

Es en este momento cuando el Ministerio de Educación trabajó en la adaptación del Modelo Europeo de Calidad Total (EFQM), realizando en 1997 una primera adaptación del cuestionario y del formulario del evaluador, realizando una segunda adaptación desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) en 2001 pasando a denominarse

“Modelo Europeo de Excelencia”, introduciendo la lógica REDER basada en el Ciclo de Deming (véase capítulo 2).

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte “la educación española tendrá serias dificultades para adaptarse a los nuevos tiempos si no se lleva a cabo una reconceptualización de los centros escolares como organizaciones, así como de sus prácticas de gestión. Lograr los mejores estándares de calidad para todos será la vía para conseguir, de modo visible, el progreso social y económico” (MECD, 2001, p. 5).

1.2.5. Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE, 2002

En el año 2002 el Partido Popular (PP) promulgó la “Ley Orgánica de Calidad de la Educación” (LOCE) (Ley 10/2002), que recogía el testigo de las Leyes anteriores (LOGSE y LOPEG). Principalmente va a potenciar y poner en marcha para ello una serie de mecanismos para la evaluación, innovación y calidad de los centros educativos (Ley Orgánica 10/2002). Esta Ley establecerá como objetivo una educación de calidad para todos incluyendo en su ‘Capítulo I’ los principios de calidad, incluyendo premios y reconocimientos al esfuerzo, rendimiento académico y la excelencia del alumnado y profesorado de los centros docentes por su labor y calidad de los servicios que presten.

La Ley se estructuró con base a cinco ejes en los que desarrollan los principios y medidas de calidad propuestos (Villa, 2003):

- Una cultura de esfuerzo y responsabilidad.
- Orientación del sistema educativo a resultados ampliando los controles, eliminando la promoción automática e implantando una Prueba General de Bachillerato.
- Refuerzo del sistema de oportunidades de calidad para todos, ofreciendo itinerarios para atender la diversidad e intereses de los alumnos.
- Consideración de la condición profesional del profesorado.
- Autonomía de los centros y refuerzo del papel del Director.

Con la llegada al Gobierno del PSOE se paralizó el calendario de aplicación de la LOCE por medio de un Real Decreto aprobado con el Consejo de Ministros del 28 de mayo de 2004. Posteriormente la Ley fue derogada el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Nunca se llegó a aplicar.

1.2.6. Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006

La “Ley Orgánica de Educación” (LOE), de 3 de mayo, de Educación (Ley Orgánica 2/2006) partía del hándicap de que España se situaba en el puesto 26 de desarrollo educativo por debajo de casi todos los países de la Unión Europea según el informe “Educación para todos” de la UNESCO. La LOE, al igual que las Leyes anteriores, ha entrado con varios aspectos no libres de polémica, como fue la desaparición en un país católico de la asignatura de religión de todos los colegios de Educación Primaria, a excepción de los colegios católicos: todos los centros la tienen que ofrecer pero sólo la cursarán aquellos alumnos que lo deseen. Surge una nueva asignatura de “Educación para la Ciudadanía y derechos humanos” y la Educación infantil de 0 a 3 años pasa a no ser gratuita, aunque es obligatoria, entre otras modificaciones. Quizás la más destacable fuera el poder pasar de curso con asignaturas suspendidas (menor exigencia al alumnado). Las notas no serán tenidas en cuenta para competir entre los alumnos (por ejemplo, para conseguir becas, entrar en un colegio, etc.), y aquellos alumnos que suspendan tres asignaturas en la ESO tendrán que repetir curso, salvo que los profesores indiquen lo contrario.

1.2.7. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, 2013

Finalmente nos encontramos con la más reciente reforma, la “Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa” (LOMCE) de 2013 (Ley Orgánica 8/2013). La presente Ley ha sido muy contestada y controvertida por ciertos sectores sociales y políticos. Recupera muchos puntos de la frustrada LOCE de 2002, como es el caso de las reválidas al final del Bachillerato y los itinerarios.

Entre los cambios que introduce en el sistema educativo español podemos destacar los siguientes (MECD, 2013):

- Realización de pruebas de evaluación final para la obtención del Graduado en ESO y el título de Bachiller.
- Escoger dos opciones en cuarto curso de ESO.
- Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en la ESO.
- Mayor importancia a las “asignaturas troncales” diseñadas por el Gobierno.
- Obligación de ofertar enseñanzas cuya lengua vehicular sea el castellano.
- Educación plurilingüe.
- Retorno de la asignatura de religión.
- Nuevas modalidades de Formación Profesional, como son la Formación Básica y la Formación Profesional dual.
- Ampliación de las competencias del director del departamento en detrimento del Consejo Escolar.
- Institutos de Educación Secundaria con especialización curricular.
- Libertad de enseñanza.
- Nueva relación en la oferta de plazas entre la enseñanza pública y la privada concertada.
- Posibilidad de construir y gestionar colegios privados concertados en suelo público.
- Conciertos para colegios que separan a los alumnos por sexos.

Esta Ley propuesta por el PP nace con una amplísima oposición y constituye la propuesta de reforma para la LOE y la LOGSE. Se vuelve a dar validez a la asignatura de

Religión, se recuperan las pruebas externas de evaluación o reválida, recorta las becas universitarias y establece Concierto con los colegios que separan por sexo a los alumnos.

Han sido muchas Leyes en pocos años, por lo que los expertos claman por un gran pacto de Estado que de estabilidad al sistema, algo imprescindible para la mejora. Éste casi fue posible en la última etapa del Gobierno socialista con Ángel Gabilondo como ministro de Educación, pero finalmente no se materializó.

La implantación de la calidad institucional es un fenómeno reciente si bien se pueden observar vestigios desde la Ley General de Educación de 1970. No obstante no es mucho el recorrido que tiene en nuestro país en comparación con los Estados Unidos, donde existe una larga tradición sobre este tema. En nuestro país, aun siendo reciente su implantación, queda claro el interés manifiesto de todos los partidos en este tema: “lo que parece claro es que la referencia a la calidad a la enseñanza es el lema de unos y de otros, de los conservadores y de los progresistas, de las familias y de los profesores, de los ministerios de Educación y de los organismos internacionales” (Marchesi & Martín, 2014, pp. 59-60).

A modo de resumen podemos indicar que la calidad está cada día más presente, tanto en la industria como en otros sectores, entre ellos la educación. La preocupación en todos los países del mundo en ofrecer una educación de calidad que permita contar con una sociedad cada día mejor formada, con un país con un mayor nivel de educación (con las repercusiones que ello conlleva) y con una mayor riqueza económica, han puesto el énfasis en este tema.

En España, hemos tenido en los últimos 30 años 7 Leyes educativas y todas ellas incluyen la calidad, como un objetivo, una prioridad para el Estado. El peso de los rankings que miden el nivel educativo de los países preocupa a los líderes, potenciando acciones que ayuden a la mejora de la calidad. Hay que entender que uno no tiene calidad porque lo diga él, sino porque lo dicen los demás. O, al menos, porque esa es la percepción que tienen. Podemos poner los ejemplos de Finlandia o Singapur, utilizados

frecuentemente como ejemplo por los altos niveles de calidad obtenidos y refrendados con altas puntuaciones en criterios de medición externa.

Existe una clara preocupación por tener una educación de calidad. En la última cumbre de los líderes mundiales en julio de 2015 en Oslo, sobre Educación para el Desarrollo, se constató que en una economía global basada en el conocimiento el futuro de los países depende cada vez más de la educación y de las capacidades de las personas. Asimismo se confirmó la importancia del aprendizaje para la creación de capital humano productivo y el reto de ofrecer una educación de alta calidad a todos desde ahora a 2030. El cuarto punto de las recomendaciones dice así: “los gobiernos y las agencias de ayuda deben abandonar los experimentos de mercado y comprometerse con una auténtica reforma de todo el sistema” (Watkins, 2015).

Esta estabilidad deseable del sistema educativo unido a una apuesta por una educación de calidad producirá a un progreso del país y de sus habitantes, proporcionando riqueza y bienestar para nuestras futuras generaciones. Y la calidad es el camino.

PRINCIPALES MODELOS Y NORMAS DE CALIDAD

Resumen

El impulso a la calidad surge en Estados Unidos y Japón, donde una serie de expertos, que realizaron avances significativos. Crosby, Juran, Deming y Baldrige en EE.UU. y Ishikawa, Shingo o Taguchi en Japón que llevan a cabo importantes aportaciones y mejoras en la competitividad de las empresas. Las herramientas o técnicas de calidad (kaizen, 5S, kaikaku, kakushin, genba, etc.) se implantan en las empresas produciendo mejoras en la producción. Los premios de calidad (Deming, Baldrige, EFQM, etc.) van a dar notoriedad a las empresas mediante un reconocimiento público a su labor. Las Normas de calidad (ISO) empiezan a ser un requisito en las empresas. Y, finalmente, los modelos de calidad (EFQM, Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, etc.) se imponen y extienden a otros ámbitos, como es el educativo, implicando al centro, a las familias así como a otros agentes que velan por su mejora a través de la implantación de Sistemas de Gestión de Calidad.

2.1. Introducción

“Si usted no puede definir calidad tampoco podrá medirla, y, si no puede medirla, tampoco podrá lograrla. Y si no puede lograrla, el costo de la mala calidad continuará erosionando las posibilidades...”

T.H. Berry

Como hemos visto en el capítulo anterior, el concepto de calidad ha experimentado un cambio muy profundo desde sus inicios hasta lo que conocemos hoy en día por calidad total o excelencia. Ha evolucionado su filosofía hacia una concepción global involucrando a todos los miembros de la organización y centrándose en la satisfacción del cliente tanto interno como externo.

Por su parte, el nacimiento y desarrollo de los modelos de calidad y excelencia se produce en EE.UU. y Japón durante la década de los años treinta del siglo XX como consecuencia del interés por ser más competitivos en el ámbito empresarial, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Si bien el enfoque inicial viene marcado por la definición de calidad en el ámbito empresarial con un claro consenso sobre el mismo marcado por los resultados de la empresa, en el ámbito educativo los movimientos de calidad surgen hacia los años setenta (siglo XX) y se reflejan en distintos movimientos o tendencias bajo el epígrafe común de *Effective School*, entendiendo la eficacia como éxito académico.

En la década de los ochenta en EE.UU. y los noventa en Europa nacen nuevos modelos dirigidos a la mejora de la escuela y cuya inspiración viene de la TQM (Total Quality Management) o de la EFQM (European Foundation Quality Management), ambos del mundo empresarial.

La mayoría de los grandes impulsores y creadores de modelos de calidad son americanos y japoneses, incorporándose los europeos tardíamente (década de los años ochenta). No obstante, la revolución de la calidad se produce en Japón tras la Segunda

Guerra Mundial al revivir un impulso definitivo con las conferencias sobre gestión y control de la calidad que imparten reconocidos expertos americanos y que son conocidos como los “expertos de la calidad”.

El concepto de calidad es un concepto que ha ido evolucionando con el tiempo (Figura 2.1) hacia la excelencia o calidad total y ha sido posible gracias a las aportaciones de estos grandes “expertos de la calidad”, como son Crosby, Stewart, Isikawa, Taguchi, Deming o Juran, entre otros (Sallis, 2008; Zairi, 2013). La relevancia e impacto directo en la gestión empresarial de sus contribuciones han marcado un antes y un después en la industria y en las organizaciones.

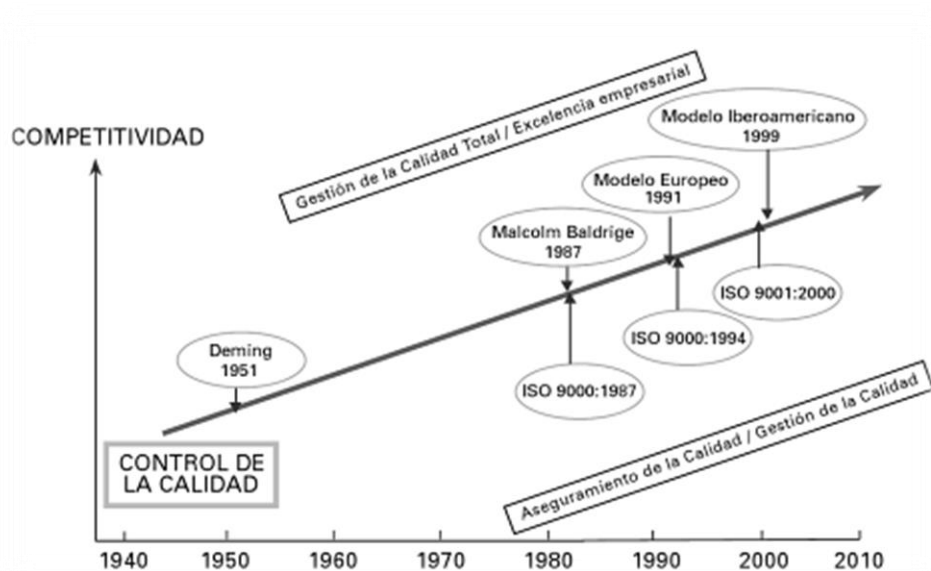


Figura 2.1. Evolución histórica del término calidad. Fuente: (Membrado, 2002, p. 8).

2.2. Principales expertos precursores de calidad en EE.UU.

Es en el período entre guerras, antes y después de la gran depresión, cuando se crean en EE.UU. los primeros departamentos de calidad en las empresas. La mejora de la calidad del producto era la preocupación fundamental en este período, perfeccionando los procesos de producción. En estos momentos en los que no se tenía en consideración la implicación de los trabajadores ni la satisfacción del cliente, Western Electric fue la primera empresa que se planteó de forma seria técnicas de control de calidad.

2.2.1. Phillip B. Crosby

“La calidad empieza en la gente, no en las cosas”

Phillip B. Crosby

Phillip B. Crosby (1926-2001) puso en marcha la norma “cero defectos” (Crosby, 1990) en una planta que tenía la compañía Martin en Orlando, Florida. En aquellos momentos Crosby era gerente de control de calidad del Programa de misiles Pershing, donde obtuvo un gran éxito acreditando un 25 por ciento de reducción en el ROI (Retorno de la inversión) y un 30 por ciento de reducción de costos. Es de destacar que en estos años los productos defectuosos costaban a las empresas entre el 20 y el 40 por ciento de los ingresos.

Es en el año 1979 cuando Crosby crea su propia consultoría, Phillip Crosby Association, Inc., organizando cursos formativos sobre gestión de calidad en Florida y en otros ocho centros en el extranjero. El libro “Quality is Free” (Crosby, 1979) le hizo muy popular (vendió más de un millón de ejemplares), debido a la crisis de calidad en EE.UU. en la que los empresarios norteamericanos perdían cuota de mercado frente a la superioridad de los productos japoneses.

La idea central de Crosby es que la calidad no cuesta, es gratis, siendo las cosas que no tienen calidad lo que cuesta (acciones que resultan de hacer las cosas bien la primera vez). Los productos defectuosos costaban en estos momentos a las empresas entre el 20 y el 40% de sus ingresos. Frente a la crisis de calidad, Crosby responde con el principio “doing it right the first time” (DIRFT) (hacerlo bien la primera vez) (Harvey & Green, 1993; Piqueras, 2013), enfatizando la importancia de cumplir los requisitos.

Según Crosby, los cuatro pilares que tiene que tener un programa de calidad son los siguientes:

- Plena participación de la dirección.
- Administración profesional de la calidad.

- Programas originales.
- Reconocimiento.

Además de los cuatro pilares, Crosby enumera los cinco principios de la dirección por calidad (Gaya, Navas, & Pérez, 2013):

- Calidad quiere decir cumplir los requisitos de funcionamiento del producto.
- No existen problemas de calidad. Los problemas surgen por mala calidad o falta de ella.
- No existen ahorros al sacrificar la calidad.
- La única medida de desempeño es el costo de calidad.
- El único estándar de desempeño es “cero defectos”.

La norma “cero defectos” de Crosby es una norma para su desempeño. Su lema es hacer las cosas bien desde la primera vez, concentrándose en evitar los defectos más que en detectarlos y corregirlos. Si bien es cierto que “errare humanum est” (errar es humano) existe un límite en el que cometer errores no es tolerable. Crosby implementa la palabra prevención como una palabra clave en la definición de calidad total. En muchas ocasiones los errores se deben más a la falta de atención que a la falta de conocimiento, por lo que si se logra el compromiso de la persona desde el primer momento se daría un gran paso hacia la disminución y eliminación de los mismos.

Con el fin de asegurar la administración de la calidad Crosby propone 14 puntos a tener en cuenta (Adhwarjee, Majumder, & Banerjee, 2013; Dale, Van Der Wiele, & Van Iwaarden, 2013):

1. Compromiso de la dirección, que debe definir y comprometerse en una política de mejora de la calidad.
2. Equipos de mejora de calidad, juntando representantes de los distintos departamentos y con fácil comunicación con la dirección.

3. Medidas de calidad, reuniendo datos y estadísticas para analizar las tendencias y problemas en el funcionamiento de la organización.
4. El coste de la calidad, que es el coste de hacer las cosas mal y no hacerlo bien a la primera.
5. Tener conciencia de la calidad, enseñando al personal el coste de hacer mal las cosas y los resultados que se obtienen con la mejora de la calidad.
6. Acciones correctivas, que se aplicarán sobre posibles desviaciones.
7. Planificación de cero defectos, definiendo actuaciones para la prevención de errores que puedan llegar a suceder.
8. Entrenamiento de supervisores, en los que la dirección recibirá la preparación sobre cómo elaborar y llevar a cabo el programa de mejora.
9. Día de cero defectos (día CD), se considera una fecha en la que la organización experimenta un cambio real en su funcionamiento.
10. Establecer las metas, fijando objetivos para reducir los errores.
11. Eliminación de la causa error, eliminando barreras que impidan el cumplimiento óptimo del programa de cero defectos.
12. Reconocimiento, determinando recompensas para aquellos que ayuden a cumplir las metas establecidas.
13. Consejos de calidad, reuniendo a todos los profesionales de la calidad para compartir experiencias.
14. Empezar de nuevo, puesto que la mejora de calidad es un ciclo continuo que no termina nunca.

Según Crosby, *la vacuna* de la calidad, para Crosby consiste en representar la necesidad que tienen las organizaciones de prevenir la falta de conformidad con las especificaciones del producto, y consta de los siguientes elementos:

- Todas las personas de la organización deben dedicarse a la búsqueda de los requisitos y necesidades de los clientes (integridad).
- La administración de calidad, la educación de calidad y la prevención de los defectos son lo que tiene que marcar a la compañía (sistemas).
- Es necesario contar con un suministro continuo de información que ayude a identificar y eliminar errores y desperdicios (comunicación).
- Es preciso definir unas políticas de calidad claras (políticas).

2.2.2. Edwards Deming

“Deberíamos de trabajar en el proceso, no en el resultado del proceso”

W. Edwards Deming

Edwards Deming (1900-1993) fue uno de los difusores más importantes de la época del concepto de calidad total y además, su nombre está asociado al desarrollo y crecimiento de Japón después de la Segunda Guerra Mundial. En EE.UU. fue el encargado de mejorar la calidad de las fábricas de armamento nacional durante la guerra, consiguiendo que tanto el armamento como el material bélico fuera de una calidad superior a la de los alemanes. En lo que a la empresa se refiere, su objetivo es permanecer en el mercado, proteger la inversión, ganar dividendos y asegurar los puestos de trabajo. La forma de alcanzar este objetivo es mejorando la calidad. Si bien, tradicionalmente se pensaba que el aumento de la calidad iba aparejado a una disminución de la productividad, Deming proporcionará argumentos para afirmar lo contrario.

El modelo de Deming se puso en marcha en Japón en 1951 a través de la JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers) y recoge la aplicación práctica de las teorías japonesas de Control Total de Calidad (TQC-Total Quality Control) o Control de la Calidad en toda la empresa (CWQC-Company-Wide Quality Control).

Deming formó a cientos de ingenieros, directivos y estudiantes japoneses en control estadístico de los procesos (SPC) así como en conceptos de calidad, rechazando los derechos de autor de sus conferencias, en favor de la creación de un premio de calidad, el Premio Deming, considerado como el número uno de los premios de calidad. En Japón Deming está considerado como “el padre de la tercera revolución industrial”, demostrando que cuando se persigue sin descanso la calidad, se logra una optimización de recursos, se bajan los costos y se conquista el mercado.

En los años 50 Deming presentó en Japón el ciclo PDCA (planear, hacer, verificar y actuar) (Sokovic, Pavletic, & Pipan, 2010), si bien el creador de este concepto fue W.A. Shewart, quien lo hizo público en 1939. Es por este motivo que se le denomina indistintamente “Ciclo de Shewart” o “Ciclo de Deming” (Rahman, Sahibuddin, & Ibrahim, 2011). Posteriormente, esta metodología de mejora continua que es usada por los japoneses para todo tipo de situaciones la recuperan los americanos en la figura de Deming y su discípulo Malcome Baldrige, en quien profundizaremos más adelante.

El ciclo de Deming propone seguir una serie de fases para solucionar cualquier problema ante el que nos encontremos (Figura 2.2):

- Planificar (Plan): individualizar el problema, recoger datos sobre el mismo, estudiar las relaciones causa-efecto y analizar las distintas hipótesis para la solución del mismo.
- Realizar (Do): llevar a cabo los cambios propuestos.
- Controlar (Check): seguir evaluando nuevos problemas.
- Actuar (Act): implementar los cambios corrigiendo los problemas encontrados, previendo los futuros problemas que pudieran aparecer y establecer las condiciones que permitan mantener el proceso de manera estable e iniciar nuevos procesos de mejora.

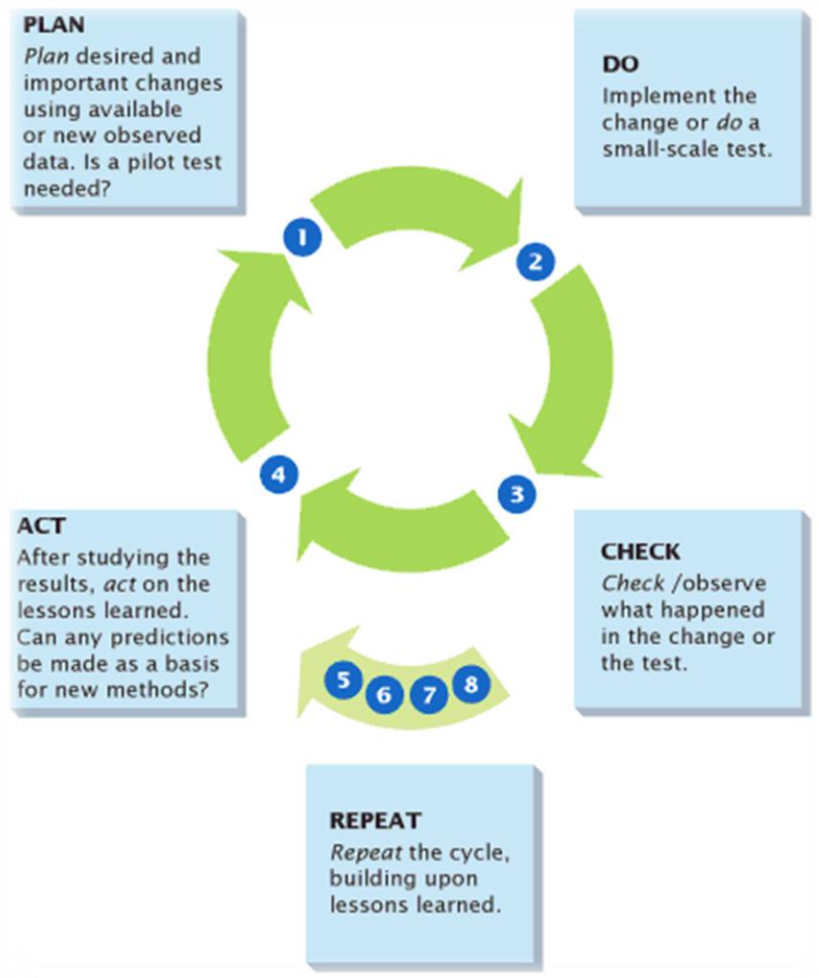


Figura 2.2. Ciclo de Deming. Fuente: (Kreitner, 2009, p. 482).

Se trata de un ciclo interminable, puesto que, una vez que finaliza, vuelve a repetirse partiendo de los conocimientos anteriores, dando lugar a un modelo de mejora continua.

Concretamente, este ciclo se basa en cuatro pasos:

1. Diseño del producto partiendo del conocimiento de las necesidades del cliente.
2. Fabricación del mismo mediante ensayos en la línea de producción y en el laboratorio.
3. Ventas, o puesta en el mercado.
4. Investigación, o ensayo de la postventa. Se trata de averiguar qué piensa el usuario del producto y por qué no lo han comprado los potenciales consumidores.

Para Deming (Deming, Orsini, & Cahill, 2013) la calidad no es otra cosa que una serie de cuestionamientos hacia la mejora continua, planteando que la calidad se logra cuando disminuyen los costos al producirse menos errores, mejor utilización de la maquinaria, del equipo y los materiales y menos demora en la fabricación y en la entrega de los pedidos. Las bases de la filosofía de Deming son las siguientes (Mann, 1989):

- El descubrimiento de mejoras en los productos o en el servicio.
- La reducción de la incertidumbre y variabilidad de los procesos.
- La propuesta de ciclo para evitar variaciones.
- La idea de que a mayor calidad mayor productividad.
- La responsable de la calidad es la administración.

La estrategia de Deming se basa en catorce puntos clave, denominados los 14 puntos de Deming que fueron la base para la modificación de la industria americana. Fueron presentados por primera vez en su libro “Out of the Crisis” (Deming, 2000). Con estos puntos, Deming pretende demostrar la importancia del papel de las personas y, en especial, de la importancia que tiene la dirección en la competitividad de las organizaciones. Los 14 puntos de Deming son los que pasaremos a listar a continuación:

1. Ser constantes en la mejora de los productos y servicios, con el objetivo de ser más competitivos y mantener la empresa y crear puestos de trabajo.
2. Adoptar la nueva filosofía para afrontar el desafío de una nueva economía y liderar el cambio.
3. Evitar la dependencia de la inspección para conseguir calidad: la calidad no proviene de la inspección sino de la mejora del proceso.
4. Realizar la compra por calidad, no por precio. Acabar con la práctica de la adjudicación de contratos basándose exclusivamente en el precio: un proveedor único para cada producto, estableciendo una relación de lealtad y confianza.

5. Mejorar continuamente los sistemas de producción y servicio. La mejora no es un esfuerzo de una sola vez, sino que la administración está obligada a buscar constantemente maneras de reducir el desperdicio y mejorar la calidad.
6. Aplicar métodos de entrenamiento en el trabajo, logrando la capacitación permanente de los trabajadores y supervisores en sus propios procesos, de manera que les ayude a mejorar.
7. Adoptar un modelo de liderazgo que fomente el trabajo en equipo logrando una mayor productividad.
8. Eliminar el miedo y fomentar la confianza para que se trabaje con efectividad.
9. Romper las barreras entre los departamentos de la organización. Todos forman parte del mismo equipo y tienen que trabajar en la misma dirección.
10. Eliminar los lemas y las metas dirigidas al incremento de la productividad si no se proporcionan medios adecuados para ello.
11. Eliminar las cuotas numéricas. Si la principal meta es la cantidad, entonces la calidad se verá afectada.
12. Eliminar las barreras que impiden que el trabajador se sienta orgulloso por el trabajo bien hecho.
13. Establecer programas de formación para mejorar las capacidades.
14. Crear una estructura en la organización que garantice que se toman las 13 medidas anteriores.

Es durante esta primera fase de impulso de la calidad, en el año 1946, cuando en EE.UU. se crea la primera institución dedicada a la promoción del control de la calidad, la “American Society for Quality Control”. Años más tarde, en 1951 se crea en Japón el “Premio a la Calidad Deming” (que desarrollaremos en el apartado sobre Premios de Calidad), otorgado a dos categorías: a personas con conocimientos en teoría estadística y a empresas por los logros obtenidos en la aplicación estadística.

Además del Premio a la calidad Deming, para las aportaciones de calidad y fiabilidad de los productos, en 1960 el Emperador de Japón le concedió la Medalla de la Segunda Orden del Tesoro Sagrado. Así mismo, Deming recibió muchos otros reconocimientos, incluyendo la Medalla Shewhart de la Sociedad Americana para el Control de Calidad en 1956.

2.2.3. Joseph Juran

“La calidad no se da por casualidad, debe ser planeada”

Joseph Juran

Joseph M. Juran (1904-2008), ingeniero eléctrico de origen rumano, fue un experto en gestión de calidad, aunque es más conocido por ser el creador del “Principio de Pareto” que viene a decir que el 20% del esfuerzo produce el 80% de los resultados (Bensen, 2013; Sarkar, 2013).

Después de la Segunda Guerra Mundial, y con el fin de reconstruir un país castigado por los efectos de la guerra, los empresarios japoneses se interesaron por los métodos americanos de calidad. Así es como entran en escena Deming y Juran, como expertos en el tema y con el objetivo de desarrollar una cultura de la calidad.

Entonces Deming, Juran e Ishikawa crean el Instituto para la Calidad, que se basa en la investigación y en la puesta en práctica de una serie de métodos que, posteriormente, se convertirían en principios de calidad. Estos son: los trabajadores tienen que implicarse en los procesos de producción organizándose en círculos de calidad y la calidad debe entenderse como un proceso de mejora continua.

Para Juran la calidad se refiere a la adecuación al uso, es decir, la calidad del diseño del producto y la calidad de la fabricación o conformidad al diseño (Juran, Gryna, & Bingham, 1993). Para este autor es también muy importante en la calidad la formación de los trabajadores, entendida esta como “cero defectos”. Su manual de calidad que

publica en esta época, servirá como referencia para la formación de los responsables de calidad en las empresas (Juran & Godfrey, 1999).

De Juran destaca su “trilogía de Juran” (Figura 2.3), un enfoque compuesto de tres procesos de gestión:

1. Planificación de la calidad: actividad dirigida al desarrollo de productos y procesos requeridos con el objetivo de satisfacer las necesidades de los clientes que sigue una serie de pasos:
 - Identificar los clientes.
 - Determinar las necesidades de los clientes.
 - Trasladar las necesidades de los clientes al lenguaje de la empresa.
 - Desarrollar el producto.
 - Optimizar el diseño del producto.
 - Desarrollar el proceso.
 - Transferir a la fabricación.
2. Control de calidad: proceso de seguimiento durante la elaboración de servicios y productos asegurando el cumplimiento de los objetivos de calidad, realizando las correcciones oportunas para corregir las desviaciones que se produzcan.
 - Evaluación del comportamiento real de la calidad.
 - Comparación del comportamiento real con los objetivos de calidad.
 - Actuación sobre la diferencias.
3. Mejora de la calidad: conseguir un nivel de calidad superior a los niveles precedentes.
 - Toma de conciencia por parte de los directivos.
 - Formación de todo el personal, directivos y empleados.

- Proyectos, puesto que las mejoras tienen lugar en proyectos.
- Reconocimiento mediante publicaciones, certificados, etc.
- Comunicación promocionando los logros conseguidos.
- Institucionalización del proceso anual de mejora.

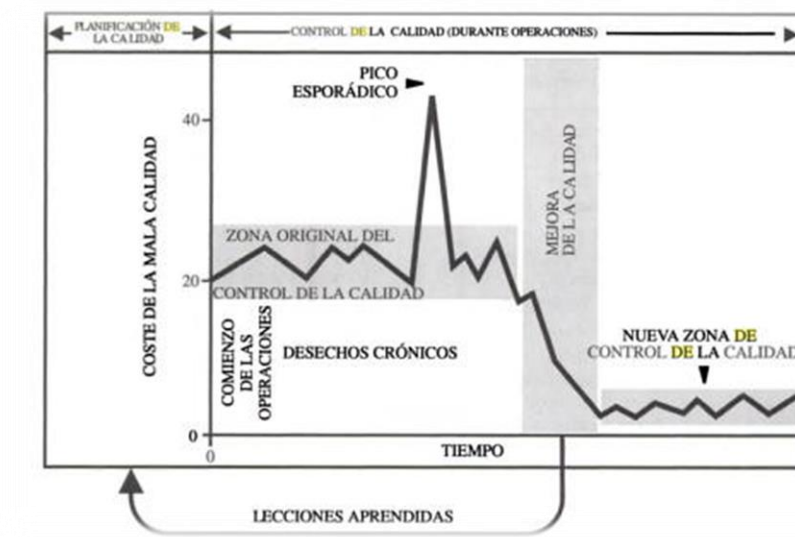


Figura 2.3. Trilogía de Juran. Fuente: (Juran, 1996, p. 18).

Para Juran la planificación de la calidad, el control de la calidad y la mejora de la calidad son los instrumentos de los que dispone el directivo en la gestión de la Calidad.

También Juran, al igual que Crosby y Deming, aportaría el modelo de 10 pasos (Juran, 1990) para la Mejora de la Calidad:

1. Crear la conciencia de la necesidad y de la oportunidad de la mejora.
2. Fijar los objetivos de mejora.
3. Organizarse para lograr los objetivos.
4. Capacitar.
5. Ejecutar proyectos para resolver problemas.
6. Informar de los progresos.
7. Dar reconocimiento.

8. Comunicar los resultados.
9. Llevar la cuenta de éxitos y fracasos.
10. Mantener el compromiso de mejora como parte integral de sistemas y procesos.

Tanto Juran como Deming contribuyeron a la puesta en marcha de un sistema integral de calidad denominado “Company-Wide Quality Control”. Éste sistema implica a todo el personal de la empresa en la mejora continua de productos y servicios, siendo un pilar fundamental la participación de los trabajadores en la mejora de la calidad (López, 1994b).

En la década de los setenta cobraría auge y se daría un nuevo impulso en EE.UU. a la gestión de la calidad ante los avances de los mercados japoneses. El principio de “satisfacción del cliente” va a ocupar un lugar predominante como criterio básico de calidad. En este sentido son fundamentales los estudios de mercado desarrollados por Armand Feigenbaum, (Feigenbaum, 1956, 1994) especialista en calidad de General Electric, en los que demuestra que el cliente es el que define la calidad por encima del precio (Feigenbaum, 1998; Huggins, 1998). En sus estudios demuestra que ocho de cada diez compradores anteponen la calidad al precio. Destacará sobre todo por sus estudios de los costes de la no calidad.

Al mismo tiempo van surgiendo nuevas asociaciones y premios en EE.UU. para la promoción de la calidad. Entre otras destacaremos las siguientes:

- National Advisory Council for Quality (NACQ) en 1982.
- National Productivity Advisory Committee (NPAC) en 1983.
- Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige

2.2.4. Malcolm Baldrige

Malcom Baldrige (1922-1987) fue un político estadounidense nombrado secretario del Departamento de Comercio de EE.UU. por el Presidente Ronald Reagan. Fue

discípulo de Deming y, en vista de la trascendencia que tuvo el Premio Deming japonés, a principios de los años ochenta los dirigentes económicos de EE.UU. crearon el *Premio Malcom Baldrige*. Hasta este momento los premios de calidad estaban enfocados exclusivamente a las empresas y a la industria. El Premio Malcom Baldrige constituye un hito al ser el primero abierto a otro tipo de organizaciones, entre ellas, los Centros educativos.

Nos encontramos en un momento, a principios de los ochenta, en que existe una gran preocupación por la pérdida de productividad y competitividad de la economía norteamericana y se apuesta por relanzar las empresas americanas a niveles altos de calidad. A raíz del fallecimiento de Baldrige en 1987 se crea la *Ley de Mejora de Calidad Nacional Malcom Baldrige* para mejorar la competitividad de las empresas estadounidenses.

El *Malcom Baldrige National Quality Award* es otorgado por el *National Institute of Standards and Technology* y es entregado por el Presidente de los Estados Unidos a organizaciones de los siguientes sectores: originalmente fabricación, servicios y pequeñas empresas y, posteriormente, amplió la elegibilidad a educación y cuidado de la salud (1998) y finalmente a organizaciones sin ánimo de lucro (2005). En total 18 premios que se pueden otorgar anualmente.

Estas empresas u organizaciones deben de ser excelentes en siete puntos clave (Figura 2.4) que son los que sirven para evaluar el sistema de gestión de calidad (Brown, 2013; Gaspersz & Fontana, 2011):

- Liderazgo.
- Planificación estratégica.
- Orientación al cliente y al mercado.
- Información y análisis.
- Orientación a los Recursos Humanos.

- Gestión por procesos.
- Resultados del negocio.

Estos siete puntos se repiten en la literatura sobre la gestión de calidad total y excelencia en el desempeño (Hutton, 2000; Sousa & Voss, 2002) y representan una “herramienta” eficaz para examinar estos siete componentes los *Criterios Baldrige para la Excelencia del Desempeño*.

El objetivo de este premio es, por un lado sensibilizar al país y a la industria, dando promoción a la puesta en marcha de la Calidad total o excelencia como método competitivo para la gestión empresarial y, por otro lado, disponer de un medio para el reconocimiento formal y público de los méritos de las firmas que los hayan implantado con éxito en el país.

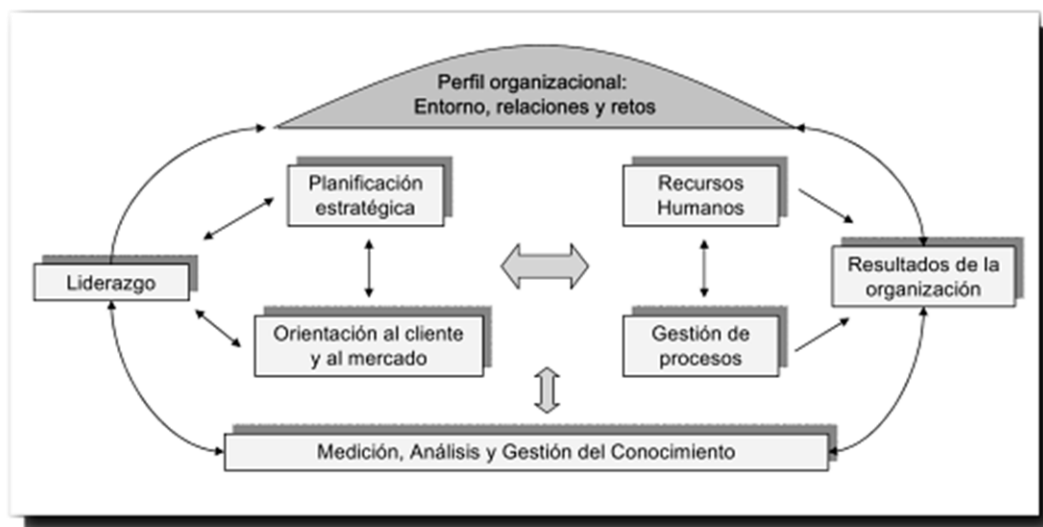


Figura 2.4. Modelo de Baldrige. Fuente: (Miranda, Chamorro, & Rubio, 2007, p. 219).

El programa de premios Baldrige tiene por objetivo la identificación y reconocimiento de las empresas modelo, el establecimiento de criterios de evaluación de los esfuerzos de mejora y la difusión de las mejores prácticas.

El *Premio Nacional de Calidad Malcom Baldrige* constituye el más alto nivel de reconocimiento nacional por excelencia en el desempeño que puede llegar a recibir una

organización estadounidense. Es el responsable de hacer de la calidad estadounidense una prioridad nacional.

Los puntos que una institución u organización podrían obtener en cada una de las categorías y subcategorías del *Premio Baldrige* (Figura 2.5) son los que se detallan a continuación:

1. Liderazgo (125 puntos).

Tiene en cuenta cómo la Alta Dirección pone en marcha y mantiene un sistema claro y visible de objetivos y valores, centrándose principalmente en los intereses de los clientes y de los accionistas, además de contar con un estilo de dirección participativa que oriente y guíe todas las actividades de la empresa hacia la excelencia. En este criterio la evaluación se centra en cómo la empresa integra sus responsabilidades públicas con otros elementos importantes, como son los valores de la empresa y las prácticas de calidad.

2. Planificación estratégica (85 puntos).

En esta segunda categoría se evalúa la planificación estratégica y de negocio, el despliegue de los planes estratégicos y la evaluación que se hace del seguimiento de los mismos.

3. Enfoque al cliente y al mercado (85 puntos).

Se evalúan las relaciones de la empresa con los clientes. También el conocimiento que posee la empresa de los requerimientos de los clientes así como de los factores clave del sector al que pertenece la empresa en el mercado.

4. Información y análisis (85 puntos).

Se evalúa la gestión y utilización que se hace de los datos y el alcance de los mismos.

5. Desarrollo y dirección de los recursos humanos (85 puntos).

La eficiencia de la compañía para conseguir el pleno desarrollo del potencial de los trabajadores es evaluado, de manera que puedan conseguir los objetivos operativos y de calidad que tiene marcados la empresa.

6. Gestión de procesos (85 puntos).

Los aspectos clave de la gestión de procesos son examinados, además del diseño orientado a la satisfacción del cliente, los procesos productivos y de entrega del servicio, el servicio de soporte y, finalmente, la gestión de suministros de todas las unidades.

7. Resultados empresariales (450 puntos).

Este apartado tiene como meta la evaluación de los resultados que tiene la empresa así como las mejoras en las áreas clave del negocio: la satisfacción del cliente, los recursos humanos, los proveedores, empresas asociadas, los resultados operativos, financieros o de penetración en el mercado y los resultados propios y de los competidores.

El resultado del modelo de Baldrige con puntuaciones sería el siguiente:



Figura 2.5. Modelo de Baldrige con puntuaciones. Fuente: (Membrado, 2002, p. 20).

En lo que al sector educativo se refiere, podemos encontrar algunos artículos (Valenzuela & Rosas, 2007) que explican los motivos por los que algunas instituciones

del sector educativo han adoptado la *Gestión por Calidad Total y la Excelencia en el Desempeño* (criterios Baldrige) como un modelo muy útil y que aporta prestigio a la entidad. En el caso de las universidades podemos destacar como elementos decisivos el surgimiento de los rankings, las acreditaciones para el profesorado (Villa & García, 2014), la alta competencia existente en el mercado o la necesidad de una mayor eficiencia de los recursos asignados entre otros. Algunos estudios señalan incluso a los sistemas de garantía de calidad como un factor clave para la movilidad de los universitarios y la cooperación entre instituciones de educación superior (Rodríguez, 2011).

Por su parte, en el caso de los centros educativos de primaria o secundaria, destaca la necesidad de conseguir centros eficaces y de calidad a través de un sistema que permita controlar, valorar y tomar decisiones en un proceso continuo y sistemático, facilitando el logro de objetivos y la construcción de una educación de calidad.

No obstante, en educación se han venido utilizando modelos que han tenido éxito en el mundo empresarial, pero que no necesariamente son convenientes para el mundo de la educación (Díaz, 2013). También se ha estudiado la tradicional preocupación y aportaciones de educadores y pensadores de la educación en torno a la naturaleza, su sentido y su esencia, es decir, calidad de educación, que necesita y tiene que ser compatible con las propuestas y modelos de Calidad total, ISO o EFQM (Pérez, 2012).

El modelo Baldrige en el sector de la educación proporciona a los centros educativos una manera integral para lograr y mantener un alto rendimiento en toda la organización en su conjunto, abordando todas las áreas clave de funcionamiento de una organización educativa.

2.3. Principales expertos precursores de calidad en Japón

Japón fue un país precursor de la calidad, para quienes la calidad equivalía a “hacer bien las cosas a la primera”, minimizando los costos, logrando la satisfacción del cliente y aumentando la competitividad de las empresas. Recordemos que después de la Segunda

Guerra Mundial Japón se encontraba frente a la reconstrucción del país, apoyándoles los estadounidenses en la reconstrucción de su economía para evitar que recuperara su capacidad bélica.

Shewart y Deming forman a los japoneses, logrando que la competencia con respecto a la industria americana se base en la calidad y no en los precios. Deming introduce varios conceptos del Control de Calidad moderno, del Control de Calidad Estadístico y el PHVA (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar) de Shewart. Juran es invitado a Japón y ayuda a la transición gradual desde el Control de Calidad Estadístico hasta el Control de Calidad Total.

Japón se acerca al concepto de calidad desde un enfoque más humano y adopta el Sistema de Gestión Total de Calidad junto con teorías orientales de eficacia del trabajo en grupo y motivación del ser humano. Para ello crean los Círculos de Calidad Total, buscando el aprovechamiento de las capacidades de todos los trabajadores en beneficio de la persona.

Los principales expertos de la calidad en Japón son Ishikawa, Shingo y Taguchi.

2.3.1. Kaoru Ishikawa

*“Ninguna empresa puede ser mejor o peor que las personas que
la integran”*

Kaoru Ishikawa

Kaoru Ishikawa (1915-1989), químico industrial japonés, fue experto en control de calidad siendo su máxima aportación la implementación de sistemas de calidad adecuados al valor de procesos empresariales y discípulo de Deming y Juran.

Ishikawa tuvo un papel relevante en el movimiento por la calidad en Japón siendo muy innovador en sus ideas sobre calidad. Es considerado el padre del análisis científico de las causas en procesos industriales y uno de los creadores de los famosos círculos de

calidad en Japón (Ishikawa, 1997). Los círculos de calidad son grupos de trabajadores voluntarios y estables en el tiempo, cuyo objetivo principal es la mejora de la calidad de los procesos y del entorno de trabajo.

Para Ishikawa la calidad es un proceso continuo el cuál fluye a través de las personas, por lo que es fundamental la implicación de los trabajadores en los procesos de producción.

Una de sus metas fue formar en técnicas estadísticas a todo el personal de la empresa, desde el nivel más bajo hasta la dirección. Enseñaba técnicas como los diagramas de Pareto, el histograma o el diagrama de causa-efecto, también conocido como diagramas de “espinas de pescado” o “diagrama de Ishikawa” (Miranda et al., 2007).

El Diagrama de Ishikawa (diagrama de espina de pez) es un método gráfico (Figura 2.6) en el que se refleja la relación entre el efecto y su potencial causa.

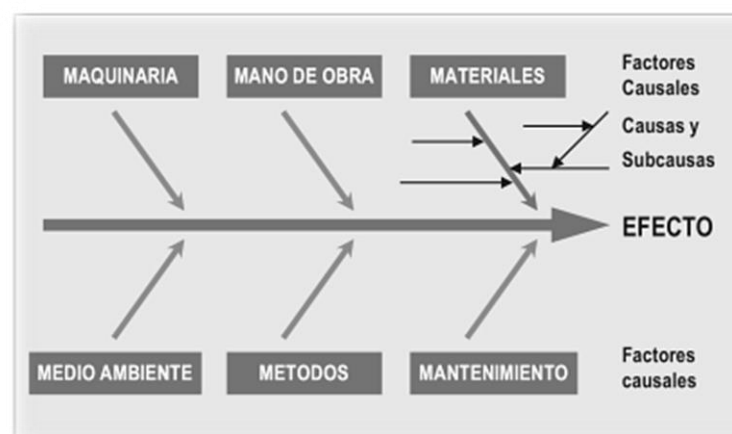


Figura 2.6. Diagrama de Ishikawa. Fuente: (Villa & Marauri, 2004, p. 38).

La realización del propio diagrama es en sí un aprendizaje, buscando las causas del problema activamente; éstas, a su vez, quedan reflejadas en el diagrama. El diagrama sirve para señalar todas las causas posibles de un problema y la relación existente entre las mismas, por lo que la solución a los problemas se constituye en un reto en sí mismo de manera que se motiva el trabajo por la calidad.

Según Ishikawa, las siete herramientas básicas para la administración de la calidad son:

1. Las hojas de control.
2. Histogramas.
3. Análisis de Pareto.
4. Análisis de causa y efecto o Diagrama de Ishikawa.
5. Diagramas de dispersión.
6. Gráficas de control.
7. Análisis de Estratificación.

Por último, los principios básicos de calidad de Ishikawa (Miranda et al., 2007; Zairi, 2013) son los siguientes:

- La calidad empieza con la educación y termina con la educación.
- El primer paso hacia la calidad es conocer las necesidades de los clientes.
- El estado ideal de control de calidad ocurre cuando ya no es necesaria la inspección.
- Es preciso eliminar la causa raíz y no los síntomas.
- El control de calidad es responsabilidad de todos los trabajadores en todas las áreas.
- No hay que confundir los medios con los objetivos.
- Hay que poner la calidad en primer término y dirigir su vista hacia las utilidades a largo plazo.
- El marketing es la entrada y salida de la calidad.
- La alta dirección no debe mostrar enfado cuando sus subordinados les presenten los hechos.

- El 95% de los problemas de una empresa se pueden resolver con simples herramientas de análisis y solución de problemas.
- Aquellos datos que no tengan variabilidad son falsos.

2.3.2. Shigeo Shingo

“Una de las principales barreras para optimizar la producción es la existencia de problemas de calidad”

Shigeo Shingo

Shigeo Shingo (1909-1990) fue un ingeniero industrial japonés líder en prácticas de manufactura en el sistema de producción de la empresa Toyota. Fue autor de “Zero Quality Control” (Shingo, 1986), libro centrado en la mejora y prevención de los errores de calidad, basado en la idea de que solo puede obtenerse la calidad cuando el proceso de manufactura está diseñado y desarrollado con unos estándares ideales.

De todos los expertos de la calidad japonesa quizás sea Shigeo Shingo el menos conocido en Europa, pero su impacto en la industria japonesa y en algunas industrias de Estados Unidos ha sido muy importante, teniendo un gran impacto principalmente por sus contribuciones a las técnicas modernas de manufactura. Fue el creador de un método denominado Poka-Yoke (a prueba de errores) que tuvo gran éxito en Japón (Shimbun & Magazine, 1988). Parte de la idea de que muchos errores tienen un origen humano (distracciones, olvidos, inexperiencia, etc.) por lo que desarrolla técnicas y métodos que eviten este tipo de errores. Entre sus aportaciones más importantes destacan las siguientes:

- Inventor, junto con Taiichi Ohno, del sistema “Just in Time” (JIT) y un ejemplo a seguir por muchas empresas occidentales desde los años 70. Este sistema aportaba mejoras en la calidad de los productos, reduciendo al 0% los defectos de la producción, al detenerse ésta en el caso de aparecer algún defecto. Los materiales y productos intermedios llegaban a la fábrica en el momento que se necesitaban. Esto beneficia a los desperdicios y otros materiales consumibles que quedan a

cero, a los espacios de las fábricas, al no tener que almacenar productos defectuosos y, finalmente, ayuda a trabajar sin errores (Monden & Hillers, 1996; Vázquez, 1992). Para Shigeo Shingo desperdicio es cualquier elemento que consume tiempo y recursos, sin que agregue ningún valor al servicio.

- Inventor del sistema de producción de la empresa Toyota (TPS-Toyota Production System) con Taiichi Ohno, que quiere decir hacer más con menos: menos espacio, menos tiempo, menos máquinas, menos esfuerzo, recibiendo los clientes lo que quieren (Amasaka, 2011) .
- Creador del sistema de manufactura esbelta, compuesto por varias herramientas que eliminan todas las operaciones que no agregan valor al producto, al servicio y a los procesos, aumentando de esta manera el valor de la actividad realizada y eliminando lo que no se requiere. Este sistema fue creado por los grandes expertos de la calidad: Deming, Ohno y Shingo, entre otros. Este sistema está basado en la eliminación de desperdicios, el respeto al trabajador (Kaizen¹) y la mejora continua de la productividad y la calidad. Es el espíritu y la práctica de los principios de mejora continua aplicados a la empresa y la principal razón por la que las empresas japonesas son tan competitivas (Yenque et al., 2014).
- Inventor del cambio rápido de instrumento (SMED-Single Minute Exchange of Die). Este concepto quiere decir que cualquier máquina o inicio de un nuevo proceso no debería de durar más de 10 minutos, haciendo referencia al tiempo que transcurre desde la fabricación de la última pieza válida de la serie hasta la primera pieza correcta de la siguiente. Recientes estudios han demostrado que empresas que han desarrollado el SMED han logrado un ahorro del 2% del volumen de ventas de la empresa (Moreira & Pais, 2011).

¹ Kaizen quiere decir en japonés “mejora continua”

Para Shigeo Shingo el éxito japonés se basa en la lealtad de los empleados así como de las buenas relaciones existentes entre los empleados y la dirección, basadas en el empleo de por vida.

2.3.3. Genichi Taguchi

“Una forma de ser, orientada a la mejora continua de personas, procesos, productos y servicios en toda la organización, para crear valor al cliente y a la sociedad”

Genichi Taguchi

Genichi Taguchi (1924-2012), ingeniero textil japonés, obtuvo en cuatro ocasiones el Premio Deming. El sistema integrado de Ingeniería de Calidad del Dr. Taguchi es uno de los grandes logros de la ingeniería del siglo XX, que son métodos para el diseño y el desarrollo de los procesos de industrialización con el máximo de eficiencia.

Taguchi introdujo el concepto de “función de pérdida” realizando aportaciones importantes dentro del diseño experimental, Trabajó en la compañía de telefonía Nippon Telephone and Telegraph Co., en Toyota y en Fujifilm y fue el iniciador del movimiento denominado “Diseño Robusto” (Wu & Wu, 1997), basado en exceder las expectativas de calidad del cliente para lograr la satisfacción del mismo. Para Taguchi todo desperdicio, reproceso o falta de calidad tiene un costo para la sociedad.

Cuando se diseña un producto se hace pensando en que éste va a cumplir con las necesidades de los clientes dentro de un estándar, que es lo que se denomina “calidad aceptable”. Taguchi propone hacer un mayor énfasis en aquellas necesidades que interesan al consumidor, ahorrando dinero en las que no le interesen.

Las etapas del “Diseño Robusto” son las siguientes:

- Diseño del producto, siguiendo las expectativas de los clientes.
- Diseño del proceso, en la que se define cómo se va a fabricar el producto diseñado.

- Proceso de producción, donde se fabrica el producto sin posibilidad de tomar medidas contra las distintas causas de variabilidad.

Su pensamiento está basado en conceptos fundamentales de calidad total, los cuales se concretan en siete puntos:

1. La pérdida total generada por un producto a la sociedad es un aspecto importante de la calidad de un producto manufacturado.
2. La mejora continua y la reducción de costes son dos pilares fundamentales para la subsistencia de las empresas en una economía competitiva.
3. Un programa de mejora de la calidad del producto incluye una reducción de la variación de sus características de diseño respecto a su valor objetivo.
4. La pérdida ocasionada por una variación del diseño del producto es proporcional al cuadrado de la desviación de las características de diseño respecto a su valor objetivo.
5. La calidad y el coste final de un producto están determinados en gran medida por el diseño y por su proceso de fabricación.
6. Una variación del diseño puede reducirse aprovechando los efectos no lineales de los parámetros del producto sobre las características del diseño.
7. La ingeniería de calidad, mediante experimentos estadísticos planificados, se puede utilizar para determinar los parámetros del producto.

Taguchi no habla de mejorar la calidad, sino de minimizar la pérdida de calidad. En la medida que nos separamos del objetivo que hemos prefijado mayor será la pérdida de calidad, lo cual nos llevará a unos mayores costes (pérdida de imagen, costes de garantía, etc.). Taguchi desarrolla una técnica para mejorar el diseño del producto, realizando un número reducido de experimentos, creando para ello las “matrices de Taguchi”.

2.4. Calidad Total y diferentes técnicas para la mejora de la calidad

A raíz de la salida de la Segunda Guerra Mundial, Japón se encontró ante un panorama muy complicado y necesitaba impulsar la recuperación de su economía puesto que los únicos recursos propios de los que disponía eran las personas. Por ello es por lo que, por ejemplo, Taiichi Ohno (Ohno, 1991), directivo de Toyota, impuso una serie de limitaciones en la empresa japonesa de automoción:

- Rigidez laboral, no pudiendo despedir a nadie del trabajo.
- Falta de dinero, siendo un bien escaso, lo cual impedía comprar maquinaria moderna.
- Limitación del mercado, no pudiendo exportar.

Ante esta situación se forzó la búsqueda de soluciones creativas, centrando la actividad en la formación de las personas, las cuales asumían responsabilidades a todos los niveles, y en la búsqueda de la calidad mediante el enfoque de la empresa al cliente, esto es, buscando de manera sistemática y exhaustiva aquello que no añade valor al cliente y eliminándolo.

El desarrollo posterior fue espectacular y las empresas japonesas lograron situarse entre las más competitivas a nivel mundial.

Dentro de las evoluciones y transformaciones que ha tenido el término calidad en el tiempo, Calidad Total es el estadio más evolucionado. Cada etapa que se ha ido pasando no ha implicado la extinción de la anterior, sino su integración como una parte más de la nueva etapa, hasta llegar al concepto de Calidad Total, el cual hace hincapié en el mercado y en las necesidades del cliente. Inicialmente se habla de Control de calidad, que sería una primera etapa en la gestión de la Calidad fundamentada en las técnicas de inspección y control aplicadas a la producción. En una segunda etapa se persigue mantener un nivel continuo de Calidad en el producto y en el servicio, hasta llegar a la Calidad Total que

sería un sistema de gestión empresarial muy relacionado con el concepto de Mejora Continua, incluyendo las dos fases anteriores.

Las metodologías y herramientas aplicadas inicialmente al entorno de la producción han trascendido a todos los entornos de la empresa y han dado lugar al modelo de gestión que conocemos como Calidad Total (Falconi, 2012).

La Calidad Total viene referenciada como TQC (Total Quality Control) o Control de Calidad Total y TQM (Total Quality Management) o Gestión de Calidad Total. Se puede definir como una estrategia de gestión que tiene como objetivo que la organización pueda satisfacer de una manera equilibrada las necesidades y expectativas de los clientes, de los empleados, de los accionistas y de la sociedad en general (Membrado, 1999).

El concepto de Calidad Total (TQC-Total Quality Control) fue creado por el empresario estadounidense y experto en control de calidad, Armand Vallin Feigenbaum (1922-2014) destacando que las actividades de control de calidad no eran responsabilidad del área de calidad, sino de toda la organización. Tras ser contratado en 1944 por General Electric en Nueva York para trabajar en el área de Calidad. Feigenbaum introduce por primera vez en 1956 la frase “Control de Calidad Total”, un concepto que abarca toda la organización involucrada en la puesta en práctica de actividades orientadas al cliente. Por Calidad Total se entiende que todos los trabajadores de una empresa tienen que formarse, practicar y participar en el control de calidad de la empresa en la que trabajan, esto es, que cada trabajador aplique y promueva el control de la calidad, repartiendo la responsabilidad entre todos.

Por su parte, el TQM o Gestión de Calidad Total es un proceso continuo de mejora de la calidad de la producción mediante la eliminación de los residuos y de las actividades que no añaden valor al sistema. Desde el punto de vista organizativo, un producto de calidad proviene de un proceso de calidad, lo que significa que la calidad debe estar incorporada en el proceso. Por lo tanto, el proceso debe ser gestionado con el fin de tener una producción de calidad. Algunos elementos clave de la Gestión de Calidad Total serían

la mejora continua, la capacitación de los empleados, la orientación al cliente, el uso de herramientas de calidad (Villa & Marauri, 2004), el diseño del producto, la gestión de procesos y la gestión de la calidad de los proveedores. El objetivo es cumplir con el cliente e identificar las necesidades primordiales de los clientes. Un producto único no es valioso si no es lo que quiere el cliente, por lo que es el cliente el que determina la calidad.

Los principales aspectos de la metodología TQM son las siguientes (Lloréns & Fuentes, 2001):

- El TQM considera la mejora de la calidad como una prioridad de la organización, algo vital para la supervivencia de la empresa a largo plazo.
- La calidad es lograr el deleite o satisfacción del cliente.
- El TQM hace que las organizaciones externas a la empresa pasen a considerarse parte de ella (proveedores y clientes).
- El rol del directivo es tener constancia en la mejora del producto o del servicio así como desarrollar un sistema que pueda dar resultados de calidad.
- Es necesario el fortalecimiento de los empleados en la toma de decisiones, la construcción de relaciones y de aquellas acciones necesarias para la mejora de la calidad.
- La organización se reorganiza a modo de un conjunto de procesos horizontales que comienzan en el proveedor y finalizan en el cliente.
- Se promueve el cambio, la formación y la mejora continua.

Adoptar el Modelo TQM presenta varias ventajas, tal y como se reflejan algunas investigaciones. Vinod Singhal (Instituto Tecnológico de Georgia) y Kevin Hendricks (Universidad de Western Ontario) en el año 2000, presentaron una investigación en la que participaron durante 5 años 600 empresas ganadoras de premios de calidad así como un grupo de control integrado por empresas del mismo sector y de tamaño similar obteniendo las empresas ganadoras mejoras en la rentabilidad de las acciones, ingresos

operativos, ventas, margen neto, número de empleados y total de activos (Hendricks & Singhal, 2000).

Tanto el TQM como el TQC están relacionados con la calidad, si bien el TQM está más centrado en la mejora continua de los procesos mientras que el TQC se refiere a mantener los estándares de calidad en todo el proceso.

El TQC o Control de Calidad Total consiste en la aplicación de los principios de gestión de la calidad a los procesos de las empresas desde la fase de diseño hasta la entrega del producto al usuario final. Para ello, se incluyen varias *técnicas japonesas de gestión de calidad* como son Kaizen, Kaikaku, Kakushin, 5S y Genba, indicadas para aumentar la productividad en la organización. A continuación pasamos a exponer brevemente estas técnicas, muy conocidas en el mundo de la industria.

2.4.1. Kaizen

“Un viaje de mil millas comienza por el primer paso”

Lao Tsé

Kaizen es un término japonés que hace referencia a la mejora continua o innovación incremental en procesos. Se trata de un sistema que busca la mejora continua de toda la empresa, incluyendo a gerentes y trabajadores. Kaizen (“Kai” y “Zen”) quiere decir mejora progresiva implicando a todos, lo que supone una forma de vida (Yenque et al., 2014) basada en la mejora continua. La frase “un largo camino comienza por un primer paso” simboliza a la perfección la filosofía del sentido de Kaizen: “cuanto más simple y sencillo mejor”. Todo proceso de cambio comienza por una decisión y debe de ser progresiva en el tiempo. El Kaizen debe de trabajarse diariamente. Los problemas de calidad se han de atacar de raíz, realizando mejoras pequeñas y grandes diariamente, mejorando los procesos antes de esperar que se obtengan resultados mejorados.

Según (Suárez-barraza, 2009; Yenque et al., 2014) el Kaizen plantea una serie de características importantes:

- Un enfoque hacia el cliente.
- Realización de mejoras continuas.
- Apertura en el reconocimiento de los problemas.
- Promoción de la apertura.
- Creación de equipos de trabajo.
- Equipos interfuncionales para atender a los proyectos.
- Fomento de las relaciones interpersonales.
- Desarrollo de la autodisciplina.
- Información continua a los empleados.
- Fomento del desarrollo de los empleados de la empresa.

El Kaizen cuenta con una serie de herramientas que se utilizan para poder desarrollar sus procesos como "*Just in time*", la gestión de la Calidad Total, los sistemas de sugerencias o los Círculos de Calidad, entre otros.

2.4.2. 5S

Para obtener los resultados deseados, una de las herramientas que utiliza el Kaizen son las 5S, cinco palabras japonesas que ofrecen el "step by step" (paso a paso) para lograr la mejora continua. El método de las 5S se inició en Toyota en los años 60 con el objetivo de lograr lugares de trabajo que estuvieran mejor organizados, más limpios y ordenados para conseguir una mayor productividad así como un entorno laboral mejor.

Las 5S, que corresponden a la inicial de 5 vocablos japoneses, son las siguientes (Scotchmer, 2008):

- Seiri (clasificar, subordinar, descartar): diferenciar entre lo útil y lo inútil. Eliminar del espacio de trabajo aquello que sea inútil o innecesario y que no se requiere para realizar la labor.

- Seiton (ordenar, sistematizar): ordenar lo útil y decidir sobre lo inútil. Organizar el espacio de trabajo de forma eficaz, de forma que aquellos elementos considerados necesarios puedan encontrarse con facilidad.
- Seiso (limpiar, sanear): vigilar el orden y la limpieza siempre. Mejorar el nivel de limpieza de los lugares, eliminando el polvo y la suciedad de todos los elementos de la fábrica.
- Seiketsu (estandarizar, simplificar): cuidar la higiene y el aseo personal realizando acciones de autocontrol y de inspección, como forma de prevenir la aparición de suciedad y desorden.
- Shitsuke (disciplina, seguir mejorando): generar el hábito de la autodisciplina.

En el ámbito educativo, las 5S tienen aplicaciones claras, puesto que permiten fomentar los hábitos de limpieza y orden del alumnado y profesorado así como al resto de personal del centro. Así mismo, puede relacionarse con mantener el orden en las clases y en el centro educativo en general, mantener los lugares de trabajos limpios, ordenados y solamente con lo necesario y estandarizar lo que se hace con el alumnado, profesorado, equipo directivo, familias, etc., promoviendo la disciplina y los nuevos métodos de trabajo, y permitiendo una mejora de los resultados de aprendizaje.

2.4.3. Kaikaku

A diferencia el Kaizen, más utilizado para procesos de mejora a largo plazo y basado en un sistema gradual y sistemático, el Kaikaku es muy rápido y está orientado principalmente a la mejora radical (breakthrough) a través de la eliminación de pérdidas significativas en la empresa o en la industria. Se trata de un cambio radical o innovación disruptiva en procesos. La principal diferencia respecto al Kaizen es que la mejora se produce en poco tiempo implicando en la solución de los problemas a distintas áreas y departamentos que cooperan entre sí. El Kaikaku es una práctica habitual de la empresa Toyota, que lo combina con ciclos Kaizen (Gåsvaer & Axelson, 2012; Yamamoto, 2013).

Kaikaku puede definirse como un sistema de innovación, puesto que pretende un cambio en la forma de trabajo en muy poco tiempo. Las soluciones nacen de los equipos de mejora, de las personas, de concentrar la atención en la búsqueda de soportes tecnológicos para la innovación del proceso. En este proceso, la participación está abierta a todas las personas que tengan algo que aportar. Esta es la principal diferencia con respecto a la reingeniería de procesos americana. Requiere un liderazgo diferente, puesto que los directivos implicados tienen que buscar soluciones rápidas e innovadoras logrando resultados y transformando la forma de trabajar. El directivo que hace “más de lo mismo” y no innova en su forma de trabajar, difícilmente podrá promover acciones Kaikaku.

Si bien Kaizen tiene que ver con más con la estrategia emergente (down-top), Kaikaku tiene que ver más con la estrategia deliberada (top-down).

Los 10 mandamientos del Kaikaku (Hiroyuki Hirano) son los siguientes (Salinas-Coronado, Aguilar-Duque, Tlapa-Mendoza, & Amaya-Parra, 2014):

1. Rechaza el concepto tradicional de métodos de producción.
2. Piensa cómo funcionará el nuevo método, no cómo no va a funcionar.
3. No aceptes excusas; rechaza por completo el ‘status quo’.
4. No busques la perfección. Una tasa de implementación del 50% está bien mientras esté bien enfocada.
5. Corrige los errores en el mismo momento que se detectan.
6. No te gastes dinero en Kaikaku.
7. Los problemas te dan la oportunidad de emplear tu cerebro.
8. Pregunta “por qué” cinco veces.
9. Las ideas de diez personas son mejores que el conocimiento de una sola.
10. El Kaikaku no conoce límites.

2.4.4. Kakushin

Término aplicado al desarrollo de productos, Kakushin (“kaku”, cambio importante y “shin”, renovación) quiere decir que se ha logrado diseñar algo realmente nuevo que ofrecer al mercado y, por lo tanto, es una innovación radical. Por lo tanto, Kaizen y Kakushin representan la búsqueda de una innovación radical en el producto como resultado de los avances tecnológicos que se producen a lo largo del tiempo. El Kaizen lo que pretende es la mejora de las prestaciones de los productos mediante la elevación gradual del nivel de los mismos esperando que se produzca un nuevo Kakushin o innovación radical.

Varios autores citan como ejemplo el caso de Apple, cuya estrategia se basa en conseguir el éxito gracias a una innovación radical usando una tecnología disruptiva, Kakushin, para mantener a continuación la ventaja competitiva mediante el Kaizen, es decir, introduciendo nuevas mejoras en el producto. Esto es lo que vendría haciendo la empresa Apple en la última década (Barba, 2011; Shang, Wu, & Yao, 2010) y, por lo tanto, su estrategia con el iPod (2001), iPhone (2007) o iPad (2010).

2.4.5. Genba

Genba significa “el sitio de la acción” o “el lugar real”. Los detectives lo denominan “la escena del crimen”. En el ámbito de la calidad hace referencia al “lugar donde se crea valor”, o lo que es lo mismo, el “lugar de trabajo”. Es el lugar real, el sitio donde tiene lugar la acción real. En el lean manufacturing (producción sin desperdicios o producción limpia) la idea de Genba es que los problemas son visibles y las mejores ideas del “Kaizen” deben surgir del Genba. Concretamente, el Gemba-Kaizen sería la mejora continua desde la práctica.

Cuando un reportero japonés está cubriendo una noticia en el lugar donde se produce, se dice que está en el Genba. Si un fabricante quiere mejorar la calidad de sus productos debería ir al área de producción, esto es el Genba. Viene a ser el lugar donde se añade valor al cliente, de ahí que muchas empresas japonesas tienen el secreto de su éxito en la

prioridad que le dan al Gemba. Allí se encuentran las oportunidades de crecimiento y mejora (Condry, 2013).

Hemos desarrollado algunas técnicas o herramientas japonesas para la gestión de la calidad. A continuación abordaré las normas, modelos y premios de calidad más conocidos. Para diferenciarlos, un modelo de calidad es una referencia que una organización utiliza para la mejora de su gestión y que no contienen requisitos que tienen que cumplir sino directrices a llevar a cabo, a diferencia de las normas. Así, nos encontramos con los modelos Deming, Baldrige, Iberoamericano o EFQM y con las normas ISO. El modelo es de autoevaluación (a menos que se presente a la acreditación) y permite comparar las organizaciones en base a los resultados obtenidos.

2.5. Normas ISO (International Organization for Standardization)

Las normas son una serie de pautas internacionales de aseguramiento de la calidad que garantizan, en las organizaciones y empresas que las cumplen, ciertos niveles, estándares de calidad, ciertas formas de operar. Cualquier organización puede comenzar a utilizar estas normas, sin ayuda externa, si bien se recomienda la ayuda de un consultor externo. Una vez las empresas implantan el sistema de calidad (el tiempo mínimo suele ser de un año) pueden optar a certificación.

Es en los años 50 cuando las normas de calidad adquieren su apogeo por su aplicación en la industria del armamento. Aparecen, junto con estas, otras no militares de control y sistemas de aseguramiento de la calidad. Como consecuencia de ello, cada país establece distintos estándares para garantizar la calidad de sus servicios y productos. Al necesitarse criterios y mecanismos comunes de certificación surgen una serie de normas avaladas por el “Organismo Internacional de Normalización” (ISO) que desde el año 1987 han sido adoptadas por varios países ayudando a la construcción de los sistemas de aseguramientos de la calidad en las empresas. Lo más habitual es adoptar las normativas internacionales “ISO serie 9000” puesto que cuenta con una aceptación generalizada (Puig-Durán, 2011).

“El Organismo Internacional de Normalización” (ISO) (International Organization for Standardization) fue creado en Ginebra (Suiza) en 1947. Es una red de los institutos de normas nacionales de 161 países sobre la base de un miembro por país. A nivel europeo se encuentra el Centro Europeo de Normalización (CEN), creado en 1961 para cubrir las normas no desarrolladas por la ISO. En España, AENOR es la entidad reconocida en 1986 por el Ministerio de Industria y energía para desarrollar funciones de normalización y certificación (Murphy & Yates, 2009).

Cuando las empresas aseguran que tienen calidad en sus productos, lo dicen porque cumplen con las normas referidas a las características técnicas específicas de un producto o proceso. Las normas que recogen los elementos que tiene que tener un sistema de aseguramiento de la calidad son las normas ISO de la serie 9000:

- ISO 9000. Gestión de calidad y normas de aseguramiento de la calidad.
- ISO 9001. Modelo para el aseguramiento de la calidad en el diseño, el desarrollo, la producción, la instalación y el servicio postventa.
- ISO 9002. Modelo de aseguramiento de la calidad en la producción y la instalación.
- ISO 9003. Modelo para el aseguramiento de la calidad en la inspección y los ensayos finales.
- ISO 9004. Gestión de la calidad y elementos del sistema de la calidad.

En la Figura 2.7 podemos ver el esquema general de la norma ISO 9001:2000, norma internacional aceptada por muchas organizaciones y empresas y que define los requisitos mínimos que tiene que cumplir un sistema de gestión de calidad para obtener la certificación.



Figura 2.7. Esquema general de la norma ISO 9001:2000. Fuente: (Corma, 2012, p. 3).

Son de destacar algunos estudios que han comprobado experimentalmente la experiencia de la implementación de la ISO 9000 en centros de educación superior de Taiwan obteniendo un impacto positivo en la calidad de la educación (Bae, 2007; Cheng, Lyu, & Lin, 2004).

2.6. Modelo EFQM

Un modelo viene a ser una descripción simplificada de la realidad que trata de comprender, analizar y modificar. En Calidad Total han aparecido varios modelos a nivel internacional preparados para servir como instrumentos de autoevaluación a las organizaciones respecto a un modelo elegido. En Europa es el modelo EFQM la referencia principal para las organizaciones. Vamos a analizarlo.

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (European Foundation for Quality Management, EFQM) fue fundada el 15 de septiembre de 1988 por los presidentes de las catorce organizaciones europeas (Bosch, BT, Bull, Ciba-Geigy, Dassault, Electrolux, Fiat, KLM, Nestlé, Olivetti, Philips, Renault, Sulzer y Volkswagen), junto con el apoyo de la Comisión Europea. Se trata de una organización sin ánimo de lucro cuyo ámbito es Europa y con sede en Bruselas. En la actualidad cuenta con más de

500 empresas y organizaciones entre sus socios, repartidos en más de 55 países. Además de importantes multinacionales y compañías se incluyen Universidades e Institutos de Investigación, entre los que figura la Universidad de Deusto. En la actualidad es el modelo más utilizado de evaluación de la excelencia por las organizaciones empresariales europeas.

El modelo EFQM (Fernando & Granero, 2008; Maderuelo, 2002; Martínez, 2008) surge en la década de los 80 constituyéndose en un referente en el ámbito de la Unión Europea. Se desarrolló en 1991 en consonancia con los modelos de Malcolm Baldrige en EE.UU. y el Premio Deming, en Japón, como un marco para la autoevaluación de las organizaciones y, a su vez, como base para evaluar las solicitudes al Premio Europeo a la Calidad, que fue concedido por vez primera en el año 1992, año en el que se presenta el “Premio Europeo de Calidad”. Es en el año 1995 cuando se adapta el modelo y se lanza el premio europeo para el sector público. Posteriormente, en 1996, se simplifica el modelo y se lanza el premio europeo para pymes y unidades operativas. Fue en el año 1999, después de un proceso de revisión, cuando fue presentada la actual versión del modelo, que pasó a denominarse Modelo EFQM de Excelencia.

En 1997 el representante oficial en España del EFQM, el Club Gestión de Calidad (CGC), junto con el Instituto de Técnicas de Estudio de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (ITE-CECE) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) adaptaron el modelo EFQM para su aplicación en los centros educativos, con diversas revisiones en años posteriores (Martínez & Riopérez, 2005). Es también entonces cuando la Comisión Europea promueve la utilización del Modelo EFQM para la evaluación de instituciones educativas.

En el año 2000 el número de miembros del EFQM asciende hasta 700. El Modelo vuelve a ser revisado en 2003 y en 2005 se lanza el sistema denominado 2005+ para la presentación de memorias y evaluación para el Premio EFQM a la Excelencia (EEA).

Su Premio Europeo de Calidad (*EFQM Excellence Award, EEA*) es un referente para muchas empresas públicas de la Unión Europea. Este premio reconoce la Excelencia en Gestión en las organizaciones. Desde los inicios ha mostrado eficacia como sistema de gestión en las organizaciones, como instrumento de autoevaluación y como marco para la valoración de los Premios Nacionales de Calidad en España.

Al ser éste un modelo de referencia en el País Vasco y, además, ser el modelo utilizado por los centros educativos de la muestra de este estudio para comparar con aquellos centros educativos que han desarrollado el modelo PCI, vamos a profundizar en este modelo referente para los centros educativos.

El modelo EFQM de Excelencia (Maderuelo, 2002) se fundamenta en los principios de la Gestión de la Calidad Total, basando su desarrollo en la autoevaluación de las organizaciones como método para lograr la mejora continua. Para ello, el modelo propone una revisión o repaso de todos los factores que pueden determinar el resultado final, identificando áreas que pueden ser potenciadas implantando para ello acciones de mejora.

El modelo que propone la EFQM está compuesto por nueve criterios o factores que interrelacionados entre sí definen a una organización, en teoría, excelente, la cual es capaz de alcanzar y mantener los más altos niveles de excelencia o, dicho de otra forma, los mejores resultados posibles. Es un instrumento práctico que ayuda a las organizaciones a establecer un sistema de gestión apropiado, dando información sobre en qué punto se encuentran dentro del camino a la excelencia e identificando carencias que pueda presentar la organización y presentando acciones para su mejora.

El Modelo EFQM sirve para ayudar a las organizaciones a desarrollar su visión y definir sus metas, identificar y entender la naturaleza de su negocio, establecer un mismo lenguaje y modo de pensar, realizar un diagnóstico para detectar los puntos de mejora e implementar acciones y, en definitiva, es la base para la concesión del Premio EFQM a la Excelencia.

La concesión del premio se basa en los 9 criterios del modelo de Excelencia Empresarial, tal y como vemos en la Figura 2.8:

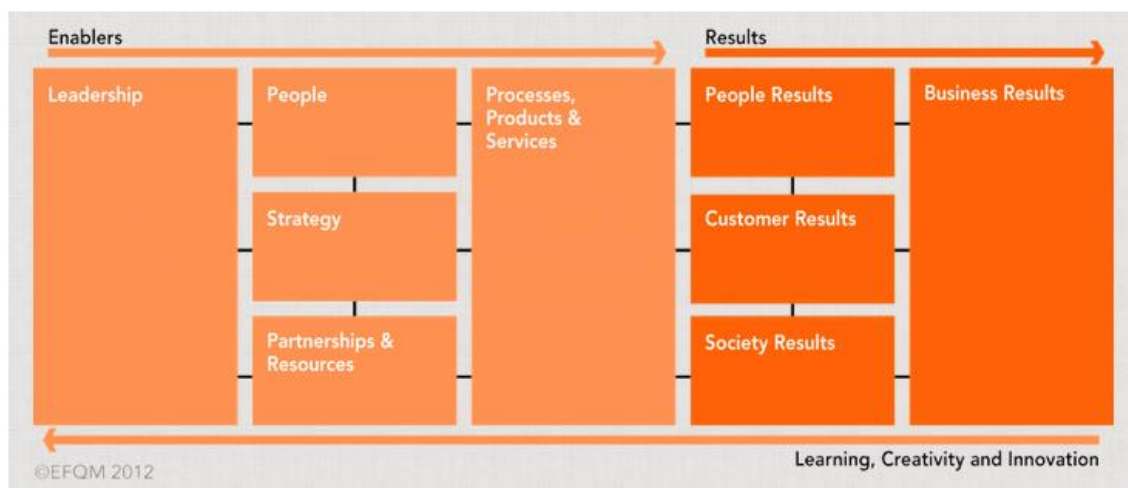


Figura 2.8. Modelo EFQM. Fuente: www.efqm.org/efqm-model/model-criteria.

Los nueve criterios están compuestos por 32 subcriterios y 298 áreas a contemplar que se dividen de la siguiente forma: cinco de ellos son “Agentes Facilitadores” y cuatro son “Resultados”. Los cinco Agentes Facilitadores están referidos a lo que la organización hace (consta de 24 subcriterios) y los cuatro Resultados están referidos a lo que la organización logra (consta de 8 subcriterios). El fundamento del modelo reside en que los resultados excelentes con respecto al rendimiento de la organización, clientes, personas y sociedad en general se logran mediante el liderazgo, un liderazgo que impulse la política y estrategia, las personas de la organización así como las alianzas, los recursos y los procesos.

Los principales conceptos del modelo EFQM son los siguientes (Martínez, 2008):

1. Orientación hacia los resultados
2. Orientación al cliente
3. Liderazgo y coherencia
4. Gestión por procesos y hechos

5. Desarrollo e implicación de las personas
6. Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora
7. Desarrollo de alianzas
8. Responsabilidad social de la organización

2.6.1. Composición del Modelo

La Composición del Modelo EFQM es la siguiente (Fundación Europea para la Gestión de Calidad, 2003; Martínez, 2008):

Criterio 1: Liderazgo

Este criterio se refiere a la manera en que los líderes excelentes desarrollan y facilitan la consecución de la misión y la visión, desarrollan los valores y sistemas necesarios para que la organización alcance un éxito sostenido y hacen realidad todo ello mediante sus acciones y comportamientos adecuados, estando implicados personalmente en el desarrollo e implantación del sistema de gestión en la organización.

Subcriterios:

- 1a. Desarrollo de la misión, visión, valores y principios éticos por parte de los líderes, que actúan como modelo de referencia de una cultura de Excelencia.
- 1b. Implicación personal de los líderes para garantizar el desarrollo, implantación y mejora continua del sistema de gestión de la organización.
- 1c. Implicación de los líderes con clientes, partners y representantes de la sociedad.
- 1d. Refuerzo por parte de los líderes de una cultura de Excelencia entre las personas de la organización.
- 1e. Definición e impulso del cambio en la organización por parte de los líderes.

Criterio 2: Política Estratégica

Este criterio se refiere a cómo implanta la Organización su misión y visión desarrollando una estrategia centrada en sus grupos de interés y en la que se tiene en cuenta el mercado y sector donde operan.

Subcriterios:

- 2a. Necesidades y expectativas actuales y futuras de los grupos de interés como fundamento de la política estratégica.
- 2b. Información procedente de las actividades relacionadas con la medición del rendimiento, la investigación, el aprendizaje y las actividades externas como fundamento de la política estratégica.
- 2c. Desarrollo, revisión y actualización de la política estratégica.
- 2d. Comunicación y despliegue de la política y estrategia mediante un esquema de procesos clave.

Criterio 3: Personas

Se refiere a cómo la organización gestiona, desarrolla y hace que aflore todo el potencial de las personas que la integran, tanto a nivel individual como de equipos o de la organización en su conjunto. También estudia los sistemas de comunicación, reconocimiento y distribución de responsabilidades.

Subcriterios

- 3a. Planificación, gestión y mejora de los recursos humanos.
- 3b. Identificación, desarrollo y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas de la organización.
- 3c. Implicación y asunción de responsabilidades por parte de las personas de la organización.
- 3d. Existencia de un diálogo entre las personas y la organización.

3e. Recompensa, reconocimiento y atención a las personas de la organización.

Criterio 4: Alianzas y Recursos

Este criterio evalúa cómo gestiona la organización los recursos más importantes (financieros, materiales, tecnológicos, información) y las colaboraciones que establece con organizaciones externas.

Subcriterios:

4a. Gestión de las alianzas externas.

4b. Gestión de los recursos económicos y financieros.

4c. Gestión de los edificios, equipos y materiales.

4d. Gestión de la tecnología.

4e. Gestión de la información y del conocimiento.

Criterio 5: Procesos

Este criterio hace referencia al diseño y a la gestión de los procesos implantados en la organización, a su análisis y a cómo se orientan a las necesidades y expectativas de los clientes.

Subcriterios:

5a. Diseño y gestión sistemática de los procesos.

5b. Introducción de las mejoras necesarias en los procesos mediante la innovación, a fin de satisfacer plenamente a clientes y otros grupos de interés, generando cada vez mayor valor.

5c. Diseño y desarrollo de los productos y servicios basándose en las necesidades y expectativas de los clientes.

5d. Producción, distribución y servicio de atención, de los productos y servicios.

5e. Gestión y mejora de las relaciones con los clientes.

Criterio 6: Resultados relativos a los clientes.

Este criterio se refiere a qué logros está alcanzando la organización en relación con sus clientes externos.

Subcriterios:

6a. Medidas de percepción.

6b. Indicadores de rendimiento.

Criterio 7: Resultados en las personas

Este criterio hace referencia a los logros que está alcanzando la organización en relación con las personas que la integran

Subcriterios:

7a. Medidas de percepción.

7b. Indicadores de rendimiento.

Criterio 8: Resultados en la sociedad.

Se refiere a qué logros ha alcanzado la organización en la sociedad.

Subcriterios:

8a. Medidas de percepción

8b. Indicadores de rendimiento

Criterio 9: Resultados clave

Se refiere a los logros que está alcanzando la organización con relación al rendimiento planificado.

Subcriterios

9a. Resultados Clave del Rendimiento de la Organización.

9b. Indicadores Clave del Rendimiento de la Organización.

Utilizando la autoevaluación del modelo EFQM se pretende una gestión más eficaz y eficiente, identificando los puntos fuertes y débiles aplicados a diferentes ámbitos de la organización como punto de partida para el proceso de la mejora continua.

Para la implantación del modelo de calidad total en una organización se requiere, en primer lugar, el compromiso y el liderazgo de su dirección, siendo fundamental la participación de todos los miembros de la organización, cada uno desde su nivel de responsabilidad (empowerment).

La aplicación del modelo EFQM permite a cualquier tipo de organización realizar un análisis riguroso, objetivo y estructurado de su actividad y de sus resultados, estableciendo un diagnóstico de su situación. Este modelo es en sí mismo una herramienta de mejora (Doeleman, ten Have, & Ahaus, 2014) ya que, después de aplicarlo, la organización puede establecer líneas de mejora continua que pueden integrarse en el plan de calidad del centro. La integración de la autoevaluación y los planes de mejora de ella derivados en el proceso de planificación del centro son muy recomendables, elaborando un único plan de gestión que incorpore ambos aspectos. Los planes de mejora tienen que tener asignados objetivos, indicadores, responsables y plazos.

Para la realización del proceso de autoevaluación existen varias formas. Una de ellas, sería la simulación de presentación al premio, en la que la EFQM concede un Premio al trabajo de calidad realizado en una organización. Exige la presentación de una memoria siguiendo los requisitos de la EFQM por lo que es muy laborioso. Otras formas más sencillas serían la matriz de mejoras, las reuniones de trabajo... si bien el que se utiliza con más frecuencia es el denominado enfoque por formularios o proforma.

La autoevaluación es un trabajo que se realiza en equipo, en un proceso en el que se reflexiona sobre las actividades y resultados de una organización, utilizando como referencia los 9 criterios anteriormente expuestos. La organización ha de identificar al menos dos puntos fuertes y dos áreas de mejora por cada uno de los subcriterios. Al

finalizar esta primera parte de análisis interno la organización debe de ser capaz de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué puntos fuertes han sido identificados que deben mantenerse y aprovecharse al máximo?
- ¿Qué puntos fuertes han sido identificados que necesitan todavía de un desarrollo mayor?
- ¿Qué áreas identificadas de mejora se reconocen y consideran como de máxima importancia a abordar?
- ¿Qué planes de mejora se van a emprender?
- ¿Cómo se van a supervisar los planes de mejora acordados?

Antes de comenzar la autoevaluación el Centro tiene que determinar quién la va a liderar y quién va a participar en ella.

2.6.2. Enfoque REDER

Aunque en el modelo EFQM aparecen por orden, primero los criterios Agentes Facilitadores y después los criterios Resultados, la base lógica del modelo se basa en que las organizaciones se centren primeramente en qué resultados les gustaría obtener o cuáles son los resultados obtenidos y, en función de este análisis, que se trabajen los criterios Agentes Facilitadores indicados para mejorar los resultados. Esto es lo que se conoce como “esquema lógico REDER” (en inglés RADAR), constituido por 4 elementos (Sokovic et al., 2010):

- Resultados
- Enfoque
- Despliegue
- Evaluación y revisión.

Cada una de las letras de la palabra REDER alude a un concepto: la “R” a Resultados, la “E” a Enfoque, la “D” a Despliegue y la “ER” a Evaluación y Revisión. Siguiendo este esquema lógico, una organización excelente debe:

1. Determinar los Resultados a lograr. Hace referencia tanto a resultados económicos como a resultados operativos y a la percepción de todos los grupos de interés de la organización.
2. Planificar y desarrollar los enfoques que puedan llevar a los resultados previstos.
3. Desplegar los enfoques de forma sistemática para llegar a una implantación completa.
4. Evaluar y Revisar los enfoques y su despliegue, esto es, identificando prioridades y planificando e implantando las mejoras.



Figura 2.9. Enfoque REDER. Fuente: (Rivera, 2010, p. 104).

Los elementos Enfoque, Despliegue, Evaluación y Revisión (Figura 2.9) se deben de abordar en cada uno de los subcriterios Agentes Facilitadores, mientras que el elemento Resultados debe abordarse en cada uno de los subcriterios Resultados.

La puntuación total que puede obtener una organización con la aplicación del modelo EFQM son 1.000 puntos, pudiendo puntuarse un centro aunque no se presente al premio

utilizando la matriz de puntuación, tanto para seguir su propia evolución en el tiempo como para compararse con otros centros a modo de ejercicio de benchmarking.

Una vez ha finalizado la autoevaluación, se procedería con las siguientes fases:

1. Identificación de puntos fuertes que se necesita consolidar y mantener.
2. Priorización de las áreas de mejora.
3. Despliegue de planes de acción para intervenir en las áreas escogidas.

Se suelen identificar, normalmente, entre 60 y 80 áreas de mejora, por lo que, ante la imposibilidad de abordarlas todas, es necesario que se priorice. Para ello es conveniente agrupar áreas de mejora similares antes de su priorización, con lo cual se puede reducir el número de áreas detectadas. Después se deben priorizar según los criterios que sean considerados más relevantes para el equipo directivo de la organización. El número de áreas de mejora priorizadas variará según el tipo y el tamaño de la organización. Tras la priorización de áreas de mejora, se deberán elaborar los correspondientes planes de mejora, los cuales deberán tener asignados objetivos, indicadores, responsables y plazos.

2.7. Principales premios de calidad

Nacen con la finalidad de impulsar y motivar la puesta en marcha de programas de calidad en las organizaciones dando a conocer las experiencias de las empresas en este campo. Los criterios de exigencia de estos premios, al mismo tiempo, son un soporte fundamental para implantar y evaluar los sistemas de calidad de las empresas.

Los principales premios de calidad tienen una serie de características comunes, si bien difieren en la estructura y dinámica del modelo. Algunas características generales de estos modelos de excelencia son las siguientes:

- Son modelos voluntarios (no prescriptivos).
- Su enfoque global es similar al modelo de Gestión de la Calidad Total (TQM).
- Giran en torno a la autoevaluación y los procesos de mejora continua.

- Están orientados a la obtención de un reconocimiento externo (premio).

Los más importantes son el Premio Deming (Japón, 1951), el Premio Malcom Baldrige (EE.UU., 1987), el Premio Iberoamericano de la Calidad (FUNDIBEQ) y el Premio EFQM (19 países europeos, 1991) (Tamayo, Rosario, Ocho, Steffanell & Arteta, 2011).

2.7.1. Premio Deming

El premio Deming (J. M. Juran, Blanton, Hoogstoel, & Schilling, 2001), creado en 1951, es el premio anual de calidad de Japón. Organizado por la JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers) en honor al Dr. Deming ha sido clave para la implantación en este país de la cultura de la Calidad Total. Este premio tiene dos modalidades:

- Premio Deming a la aplicación dirigido a grandes empresas, divisiones de grandes empresas y pequeña y mediana empresa (pymes).
- Premio Deming a personas que han contribuido al desarrollo y difusión del control total de la calidad.

Con estas premisas se evalúan los resultados conseguidos por la empresa u organización, el procedimiento utilizado y la efectividad que esperan conseguir en el futuro.

Desde 1986 existe otra categoría para empresas no japonesas.

Una comisión de la JUSE es la encargada de evaluar las candidaturas en base a los siguientes criterios (Al-Assaf, 1998):

- *Política de la empresa y planificación*: se realiza un análisis del establecimiento de políticas de dirección, calidad y control así como su transmisión a todos los sectores de la empresa. Son evaluados igualmente la adecuación de los contenidos de la política y si son presentados con claridad.

- *Organización y dirección:* en este segundo punto se evalúa la correcta definición de los campos de responsabilidad y autoridad y cómo se promueve entre los distintos departamentos la cooperación.
- *Educación y difusión del control de calidad:* se evalúa cómo se enseña lo que es control de calidad y cómo reciben los empleados este entrenamiento. También se analiza el grado en que han sido comprendidos los conceptos de control de calidad y técnicas estadísticas, además de analizar el papel que han jugado los círculos de calidad.
- *Recogida, transmisión y uso de la información sobre calidad:* son evaluados los sistemas utilizados y la rapidez de recogida de la información, su transmisión, evaluación y utilización.
- *Análisis o utilización de herramientas estadísticas:* se evalúan los procedimientos llevados a cabo para el establecimiento, la revisión y derogación de estándares así como la forma en la que se controlan y sistematizan.
- *Estandarización:* se evalúa cómo se ha llevado a cabo la estandarización de las variables medidas.
- *Control:* se evalúa cómo se realizan las revisiones periódicas de los procedimientos que se han empleado de cara a el mantenimiento y a la mejora, además de analizar si están bien definidas la autoridad y las responsabilidades sobre las distintas materias. Se evalúa también la utilización de gráficos de control así como otras técnicas estadísticas.
- *Garantía de calidad:* es importante cómo se han seleccionado y analizado los problemas críticos (relativos o no a la calidad) y el uso que se hace de los análisis. Los métodos empleados y el uso de las herramientas estadísticas son igualmente evaluados.

- *Resultados:* se evalúan los resultados que se producen en la calidad de los productos o de los servicios como consecuencia de la implantación del control de calidad. También se evalúa la calidad de lo que se produce y vende o, en su caso, de los servicios. Se realiza una comprobación de la mejora que se haya producido.
- *Planes futuros:* se evalúan los puntos fuertes y débiles, si están identificados y cómo se realiza la planificación para la mejora de la calidad.

Las empresas que quieren participar en este premio tienen que enviar un informe que contenga una descripción general sobre cómo realiza el control de calidad y otro informe para cada departamento de la empresa en los que se haga referencia a los criterios arriba citados. Si el informe es satisfactorio, entonces se visita a la empresa. Si, finalmente, la empresa no recibe el premio, se le entrega un informe de auditoría con recomendaciones sobre las áreas que tienen deficiencias.

2.7.2. Premio Baldrige

Ante la creciente pérdida de productividad y competitividad de las empresas norteamericanas, el gobierno americano fomenta iniciativas de mejora de la calidad a principios de los ochenta. La necesidad de las empresas de competir en el mercado internacional hace que surja el proyecto del “Premio Nacional de la Calidad Americano”, con el objetivo de sensibilizar a la industria y al país, mediante la promoción de la utilización de la gestión de Calidad Total.

En 1987 se crea el premio Baldrige, que posee tres categorías: fabricación, servicios y pequeñas empresas, pudiendo otorgar hasta dos galardones en cada una de las categorías. Este premio establece que los líderes de la organización tienen que estar orientados a la dirección estratégica y a los clientes.

Los criterios del modelo de Malcom Baldrige (Brown, 2013) están basados en unos conceptos y valores fundamentales:

- Liderazgo visionario.

- Excelencia impulsada por el cliente.
- Aprendizaje organizacional y personal.
- Valoración de las personas y de los asociados.
- Agilidad.
- Orientación hacia el futuro.
- Gestión para la innovación.
- Gestión basada en hechos.
- Responsabilidad social.
- Orientación a la obtención de resultados y creación de valor.
- Perspectiva del sistema.

Estos valores del modelo de Baldrige están comprendidos en una serie de criterios de cara a la evaluación de las empresas candidatas, que se agrupan en 7 categorías que a su vez se subdividen en 28, entre la cuales se reparten un total de 1.000 puntos. Los criterios son:

- *Liderazgo:*
- Planificación estratégica de la calidad.
- Desarrollo y administración de los recursos humanos.
- Gestión de los procesos de calidad.
- Calidad y resultados operativos.
- Satisfacción del cliente.

El criterio más importante es el que hace referencia a la satisfacción del cliente (300 puntos) seguido de los resultados de calidad (180). Las empresas candidatas tienen que presentar un informe haciendo referencia a las citadas categorías para su evaluación. Si ésta es alta se procede a una visita de comprobación a la empresa. Son 9 los jueces que

evalúan a los ganadores del premio recibiendo las empresas no ganadoras (al igual que el premio Deming) un informe como resultado de la auditoría con los puntos de mejora.



Figura 2.10. Criterios del Premio Baldrige. Fuente: (Charantimath, 2011, p. 39).

Siguiendo el esquema que aparece en la Figura 2.10, de arriba abajo tenemos, primeramente, el “Perfil Organizacional”, que determina el contexto en el que opera la organización: entorno, relaciones de trabajo, retos, etc.

La parte central es el “Sistema”, compuesto seis de los Criterios del Modelo de Excelencia (los que definen los procesos) y un séptimo, el Criterio de Resultados. Los criterios 1, 2 y 3 (Liderazgo, planificación estratégica y orientación al mercado y al cliente) se centran en el liderazgo y su importancia orientada a la estrategia hacia el cliente. Los criterios 5, 6 y 7 (orientación a personas, gestión de procesos y resultados) tienen relación con los resultados a través de las personas y su trabajo en la organización. Las flechas de doble punta reflejan la importancia de la retroalimentación. Finalmente, la base del sistema (criterio 4) es la medición, análisis y gestión del conocimiento, aspecto clave para la gestión eficaz de la organización.

2.7.3. Premio Europeo (EFQM)

En 1991 surge este premio por iniciativa de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), junto con la colaboración de la Comisión Europea y la Organización Europea para la Calidad (EOQ) (Juran et al., 2001). Tiene dos categorías:

- European Quality Award, para la empresa que represente el mayor exponente de la gestión de la Calidad Total en Europa.
- European Quality Prizes, premio dirigido a un conjunto de empresas que destaquen por su buena utilización de la gestión de calidad como un proceso básico de mejora.

Los criterios de valoración están agrupados en dos categorías (resultados y agentes) con una puntuación de 500 puntos que incluye estos elementos:

a) Resultados (qué es lo que ha conseguido la empresa)

- Satisfacción del personal.
- Satisfacción del cliente.
- Impacto social.
- Resultados del negocio.

b) Agentes (cómo se han logrado los resultados)

- Liderazgo.
- Gestión del personal.
- Política y estrategia.
- Recursos.
- Procesos.

Al igual que el anterior modelo, el criterio que presenta mayor valor es el de satisfacción del cliente (200 puntos). Al tratarse de un premio prescriptivo, los candidatos

al premio tienen libertad a la hora de presentar el informe. No obstante, los agentes tienen que indicar cómo entienden sus elementos, cómo los integran y estructuran en la empresa. En los resultados hay que indicar cómo los mide la empresa, su tendencia en los últimos años, objetivos y comparación con competidores de la empresa.

2.7.4. Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión

La Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBQ) se constituye en 1999 por empresas sin ánimo de lucro implantando el “Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión”, que pretende ser un punto de referencia único en el que estén reflejados los diferentes modelos nacionales de los países iberoamericanos. Su aplicación se puede llevar a cabo en cualquier organización, pública o privada, de cualquier tamaño, sector o actividad.

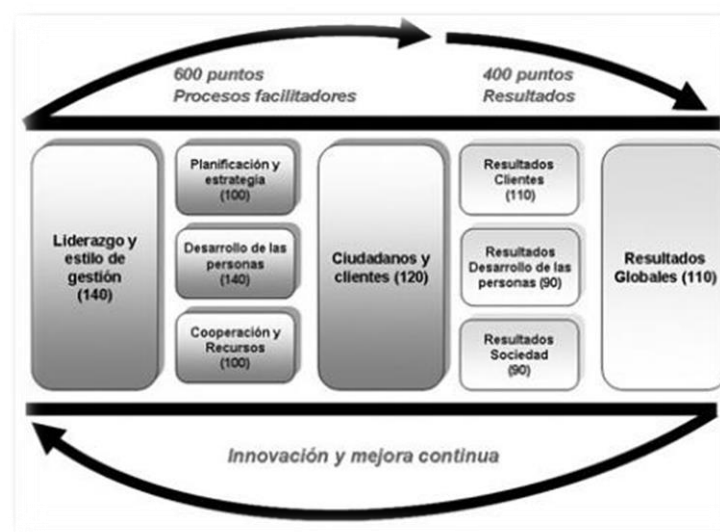


Figura 2.11. Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión. Fuente: (Navaridas, 2013, p. 144).

El Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión tiene como objetivo principal evaluar la gestión de las organizaciones, identificando puntos fuertes de áreas de mejora que permitan establecer planes de progreso. Es la referencia para otorgar el “Premio Iberoamericano a la Calidad”.

Presenta 9 criterios (Figura 2.11) divididos a su vez en subcriterios, siguiendo el modelo EFQM en el que está inspirado.

Tiene 5 criterios facilitadores:

- Liderazgo y estilo de gestión (140 puntos).
- Política y estrategia (100 puntos).
- Desarrollo de las personas (140 puntos).
- Recursos y asociados (100 puntos).
- Clientes (120 puntos).

Y, también tiene 4 criterios de resultados:

- Resultados en los clientes (110 puntos).
- Resultados del desarrollo de las personas (90 puntos).
- Resultados de la sociedad (90 puntos).
- Resultados globales (110 puntos).

En el año 2009 se aprobó una primera versión del modelo adaptado a las características de las Administraciones Públicas, y en el año 2014 se actualizaron los dos Modelos a una versión V.2014 (FUNDIBEQ, s.f.), refrendada por las Organizaciones Nacionales y Regionales.

El modelo EFQM y el modelo Iberoamericano son muy similares, ya que el segundo está basado en el primero, si bien hay algunos matices (de Nieves & Ros, 2006) que lo diferencian:

- El modelo Iberoamericano, además de tener como primer criterio el liderazgo, incluye el estilo de dirección.
- El quinto criterio es diferente puesto que el modelo Iberoamericano plantea Clientes y el Modelo EFQM, Procesos.

- En el sistema de retroalimentación, el modelo EFQM cuenta con un elemento más, *Evaluación y revisión*, si bien están en la misma dirección.
- El sistema organizativo tiene un mayor peso e importancia en el modelo Iberoamericano, siendo al revés en *Resultados*, donde tiene más importancia en el modelo EFQM.

2.8. Principales modelos y normas españolas de calidad

Existe un acuerdo bastante generalizado en considerar que la metodología más sencilla y que mejor representa la Gestión de la Calidad es el ciclo de Shewhart o de Deming (ciclo PDCA o PHVA). Todos los educadores planifican, hacen, verifican y, finalmente, actúan para mejorar lo que han hecho. Igualmente parece que hay unanimidad en señalar el modelo EFQM y la norma ISO 9000 como los dos referentes en España en educación.

La principal diferencia entre norma (ISO 9000) y el modelo (EFQM, Baldrige, Deming, etc.) es el campo de aplicación. Mientras que las normas ISO 9000 proporcionan una serie de requisitos para los sistemas de gestión de la calidad y orientación para la mejora del desempeño, con una evaluación que determina el cumplimiento de los requisitos, los modelos de excelencia se basan en la evaluación comparativa del desempeño, a través de criterios, con otras organizaciones.

Ambos modelos de calidad vienen originariamente de la industria. Un ejemplo es el modelo ISO que hace posible que cualquier maquina eléctrica que aplique las normas ISO se pueda enchufar en cualquier parte del mundo, a excepción de los países anglosajones, a modo de ejemplo. Ha habido una evolución de las normas de la serie de Sistemas de la Gestión de la Calidad ISO 9000 de la industria a otros sectores como las organizaciones que se dedican a la prestación de servicios.

Los dos modelos tienen puntos en común. Coinciden en señalar la importancia de orientar la actividad de las personas y los procesos de la organización hacia los grupos de

interés y la satisfacción del cliente. En un centro educativo los dos conceptos influyen en el alumnado, el profesorado, las familias y la sociedad en su conjunto. En los dos modelos se trata de definir los servicios que presta el centro educativo así como la cadena de valor para el cliente. Se puede apreciar una comparación entre distintos Modelos de Gestión de Calidad Total: EFQM, Deming, Iberoamericano para la Excelencia y EFQM frente a la ISO 9000 (de Nieves & Ros, 2006; Torres, Ruiz, Solís, & Martínez, 2013).

Las experiencias en la implantación de estos modelos en centros educativos se han resuelto con resultados desiguales. Para algunos autores el modelo EFQM es de mayor utilidad para centros privados, puesto que adoptan prácticas más cercanas a la empresa que los centros públicos. Veamos las características de cada uno de los dos modelos en educación.

2.8.1. Modelo EFQM en educación

Tanto las administraciones como las instituciones y sistemas educativos, públicos y privados de España, participan en el movimiento de la calidad implicando a todo el personal de los centros educativos para lograr la excelencia. La Comisión Europea, desde 1997 promueve la utilización del modelo EFQM para evaluar a instituciones educativas.

En España (Martínez & Riopérez, 2005) se adaptó el modelo para su aplicación a los centros educativos colaborando el Club Gestión de Calidad (CGC) con el Instituto de Técnicas de Estudio de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (ITE, CEDE) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

El modelo EFQM aplicado a los centros educativos tiene la finalidad de conocer la realidad del centro a través de la autoevaluación y a través de la reflexión sobre los resultados obtenidos la elaboración de planes y estrategias de mejora en el centro.

Pasos para implantar el Modelo EFQM

Para implantar el modelo EFQM en los centros educativos hay que dar los siguientes pasos (Martínez & Riopérez, 2005):

Etapas previas

- Liderazgo del equipo directivo y compromiso del centro y de las autoridades educativas con la mejora planteada.
- Sensibilización e información al profesorado, personal del centro, etc.
- Facilitación, mediante el apoyo de personal experto de la implantación del modelo en el centro.
- Constitución de un Equipo de Calidad integrando a la dirección y personal interesado.

Etapas de autoevaluación del centro

- Realización de la autoevaluación por parte del Equipo de Calidad.
- Priorización de las áreas de acuerdo.
- Presentación de resultados al Claustro y Consejo Escolar con objeto de concretar el Plan de Mejora del centro.

Etapas de elaboración del plan de mejora

- Constitución de equipos de mejora.
- Elaboración de los Planes de Mejora.
- Presentación de los Planes de Mejora.
- Determinación y planificación de recursos y procesos necesarios para la puesta en marcha.

Etapas de aplicación del Plan de Mejora

- Ejecución y seguimiento de los procesos de mejora, midiendo los resultados.
- Difusión y discusión de resultados.
- Verificación de los resultados y realización de una nueva evaluación.
- Adopción del principio de innovación, aprendizaje y mejora continua.

Cobra especial importancia en el modelo la autoevaluación del centro, que viene a ser como un examen global y sistemático de las actividades y resultados del centro en comparación con un modelo. En ella, se realiza un diagnóstico preciso de la situación en la que está el centro, determinando los puntos fuertes y débiles y las áreas de mejora, realizando a continuación propuestas de mejora. Las etapas de la autoevaluación son las siguientes:

- Evaluar para conocer con exactitud la situación actual del Centro.
- Definir las prioridades del centro.
- Identificar las áreas de mejora.
- Identificar cómo se puede realizar la mejora.

Los instrumentos para llevar a cabo la autoevaluación son: el cuestionario, el formulario y la herramienta perfil V.4.0. Después de obtener los resultados se pasaría a la elaboración de los planes de mejora.

Un hito importante para los centros educativos es la obtención del “Premio Europeo a la Calidad”, lo cual incentiva a las organizaciones, por el reconocimiento y visibilidad que le proporciona. Hay tres categorías de sellos de reconocimiento:

- Sello Bronce (de 201 a 400 puntos obtenidos en el modelo EFQM, que viene a ser equivalente al Sello Calidad Europea).
- Sello Plata (de 401 a 500 puntos en el modelo EFQM, que equivale al Sello Excelencia Europea, nivel de consolidación).
- Sello Oro (más de 500 puntos en el modelo EFQM), equivalente al Sello Excelencia Europeo nivel de Excelencia.

En el caso del País Vasco, algunas investigaciones que han analizado los resultados del modelo EFQM en centros preuniversitarios (Arrizabalaga & Landeta, 2007) han hallado que el grado de implantación del modelo EFQM en los centros del País Vasco es elevado incluyendo entre ellos a los centros más avanzados constituyendo una garantía

de validez. Ahora bien, parece que el EFQM no es igualmente apropiado para todo tipo de centros, difiriendo el éxito de su implantación en función de las características y funciones del centro. Por este motivo hay que tener cautela en la identificación automática y exclusiva de la puntuación EFQM de un centro con su nivel o grado de calidad docente y de gestión.

2.8.2. Normas ISO 9000

Tal y como hemos explicado anteriormente, las siglas ISO hacen referencia a la Organización Internacional de Estandarización (International Organization of Standardization) con sede en Suiza. Este organismo, fundado en 1947, se dedica a desarrollar estándares técnicos voluntarios para todos los sectores de negocios, industria y tecnología. Estas normas, ideadas originalmente para empresas de la industria de fabricación, desde el año 1990 se extienden rápidamente a otros sectores de la economía. Desde principios de la década de los 90 una serie de instituciones docentes de Europa han obtenido un certificado ISO 9001 o ISO 9002.

La mayor parte de las normas ISO son muy específicas y son de interés únicamente para los sectores a los que se dirigen. En el año 1987 cambian esta dinámica y sacan a la luz las normas ISO 9000, más genéricas y enfocadas a la gestión de calidad en las organizaciones.

ISO 9000 hace referencia a la gestión de la calidad, es decir, todo lo que hace la organización para asegurar que sus productos y servicios satisfacen los requerimientos de calidad del cliente y cumplen con todas las regulaciones aplicables. Estas normas centran principalmente su atención en los procesos (la forma en que la organización hace su trabajo) y no en los productos (resultados). Su premisa fundamental es que la forma como una organización gestiona sus procesos afecta a sus productos finales. Marcan las pautas que una organización debe seguir para gestionar la calidad de sus procesos o actividades de manera que sus productos o servicios cumplan con los objetivos que se ha propuesto.

Cuando se habla de normas ISO 9000, se alude a una familia de normas con el objetivo común de la gestión de la calidad pero que atienden a distintos aspectos de la misma:

- ISO 9000:2000: terminología y fundamentos en los que se basa la familia de normas ISO 9000.
- ISO 9001:2000: requisitos que debe cumplir un sistema de gestión de calidad para poder ser certificado.
- ISO 2004:2000: directrices para la mejora del desempeño de los sistemas de gestión de calidad.
- ISO 19011:2002: directrices para realizar auditorías a los sistemas de gestión de calidad.

Las normas ISO 9000 tienen tres orientaciones básicas:

- El enfoque al cliente, debemos conocer sus requisitos y necesidades para que nuestro producto o servicio obtenga su satisfacción.
- El enfoque a procesos, su principal ventaja es el control continuo sobre los procesos individuales.
- La mejora continua, la organización debe mejorar continuamente la eficacia del Sistema de Gestión de la Calidad.

De este modelo se derivan 8 principios básicos para el logro de los objetivos de la Calidad:

1. Organización enfocada al cliente y su satisfacción.
2. Liderazgo sobre el personal.
3. Participación del personal, implicándose en el logro de los objetivos.
4. Enfoque de procesos tras la mejora de la eficiencia.

5. Enfoque del Sistema hacia la gestión, mejora de la eficacia y eficiencia de la organización.
6. Mejora continua como objetivo permanente de la organización.
7. Enfoque objetivo hacia la toma de decisiones.
8. Relación mutuamente beneficiosa con el suministrador.

En el caso de una organización educativa, un certificado ISO 9000 otorga cierta garantía de que el centro tiene unos programas y cursos que responden a los objetivos y necesidades planteados por los clientes, no garantizando que los contenidos de los cursos y programas cumplan una determinada norma educativa.

Los especialistas no han llegado a un acuerdo general sobre los efectos de la aplicación de las Normas ISO en Educación. No hay que olvidar, que el objetivo estratégico de una organización educativa debería de ser la mejora continua de los procesos para la mejora de su desempeño y el beneficio de las partes interesadas.

2.9. La calidad en los países latinoamericanos

A finales de los años 50 el proceso de industrialización se acelera en América Latina, si bien hasta los 80 la calidad y la excelencia no van a ser factores críticos. En 1959 la Sociedad Americana para el Control de la Calidad (ASQC) y después la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros (JUSE) y la Organización Europea para la Calidad (EOQ) ayudan a desarrollar asociaciones en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Los modelos más importantes son:

Argentina

“Fundación Empresarial para la Calidad y la Excelencia” (FUNDECE), fundada por empresarios en 1987 con el doble objetivo de promover la mejora de la competitividad empresarial implementando esfuerzos de calidad y mejorar la calidad de vida a través de la educación, la atención sanitaria y los servicios gubernamentales. Sólo los directores

generales pueden ser miembros de la Fundación, bajo la premisa de que los directores generales escuchan mejor a otros directores generales.

Tiene tres proyectos:

- El Premio Nacional de Calidad.
- El Instituto Profesional para la Calidad.
- El Movimiento Nacional para la Calidad.

En lo que a calidad educativa se refiere, el Gobierno argentino puso en marcha la “Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa” (DiNIECE), cuyo lema es “Una educación de calidad para una sociedad más justa” (Ministerio de Educación de Argentina, 2015). Entre sus funciones figuran la información estadística educativa, la evaluación de la calidad educativa y la investigación y evaluación de los programas educativos.

Realizan un estudio evaluativo de escuelas primarias y secundarias de Argentina que se denomina Operativo Nacional de Evaluación (ONE), de participación obligatoria, y que recogen y analizan los datos de calidad educativa desde el año 2003. En el año 2013 se evaluaron 8.889 escuelas con un total de 280.000 alumnos (Ministerio de Educación de Argentina, 2013).

Brasil

En 1990 el Gobierno pone en marcha el “Programa Brasileño para la Calidad de la Productividad” (PBQP) como parte de un programa para la modernización y mejora de la economía brasileña. Participan los siguientes sectores e instituciones: negocios, sociedades profesionales, instituciones, empresas y oficinas gubernamentales.

Los subprogramas generales son:

- Notoriedad y motivación.
- Coordinación institucional.

- Formación del personal en calidad y productividad.
- Desarrollo y promoción de métodos de gestión modernos.
- Servicios tecnológicos para la calidad.

La Organización gubernamental brasileña que, junto con el Ministerio de Educación de Brasil, desarrolla y administra distintas evaluaciones es el “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais” (INEP, Brasil) (Gobierno de Brasil, s.f.). Las principales evaluaciones son:

- El Sistema Nacional de Evaluación de Educación Básica (SAEB).
- El Examen de Enseñanza Media (ENEM).
- El Examen Nacional de Cursos (ENC).

Chile

En 1995 surge ChileCalidad, una institución tripartita, conformada por el Gobierno (Ministerios de Economía y Trabajo y CORFO), por los Trabajadores (CUT) y por el Sector Empresarial (CPC). La máxima distinción que otorgan en Chile es el “Premio Nacional a la Calidad y la Gestión de Excelencia”⁹⁰ (PNC). Está dirigido a las organizaciones que demuestran haber alcanzado los más altos estándares en materias de gestión y resultados de excelencia (Chile Calidad, s.f.).

En lo que a calidad educativa se refiere, se pone en marcha la *Agencia de Calidad de la Educación*. El “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar” está compuesto por la “Agencia de Calidad de la Educación”, el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Es un servicio público, descentralizado, con consejo exclusivo, dotado de personalidad jurídica, patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la República por medio del Ministerio de Educación. El objetivo de la Agencia es la evaluación y orientación del sistema educativo de manera que lleve al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas (Gobierno de Chile, s.f.).

Colombia

El “Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación” (ICONTEC) es el Organismo Nacional de Normalización de Colombia. Destacan entre sus labores la creación de normas técnicas y la certificación de normas de calidad para empresas y actividades profesionales. ICONTEC es el representante de la Organización Internacional para la Estandarización (ISO), en Colombia. Tiene implantación en otros países, como son Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras y Perú (ICONTEC Internacional, s.f.).

En Educación, es el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES-Colombia, s.f.) la entidad que está especializada en ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles, y en particular apoyar al Ministerio de Educación Nacional en la realización de los exámenes de Estado y en la puesta en marcha de investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa.

México

La “Fundación Mexicana para la Calidad total” (FUNDAMECA) es una organización de la iniciativa privada creada en 1988, con el propósito de promover y difundir la cultura de calidad en México. Desarrolla el “Modelo de Dirección por Calidad” y un sistema de evaluación de la calidad con base en la metodología de El Caso (para homologar criterios), la cual ha sido utilizada para formar a los evaluadores que participan en el Premio Nacional de Calidad. Con base en dicha metodología se han desarrollado algunos premios estatales en el país, que han estimulado el crecimiento de organizaciones locales con principios y valores de calidad. También ha servido como base para algunos modelos internacionales de calidad (FUNDAMECA, s.f.).

En lo que a educación se refiere, México cuenta con el “Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación” (INEE – México), que es la instancia mexicana encargada de la evaluación de los sistemas educativos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior (INEE México, s.f.).

Además de los organismos de medición de calidad en los países arriba mencionados estarían:

Perú

El *Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA)* es el órgano que se encarga del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, SINEACE, tiene por objetivo definir los estándares e indicadores para garantizar los niveles óptimos de calidad educativa en las instituciones educativas de Educación Básica y Técnico-Productiva públicas y privadas, , además de impulsar las medidas que se requieran para su mejora (IPEBA, s.f.).

Costa Rica

El organismo que planifica, analiza, evalúa y divulga los aspectos relacionados con la evaluación académica y certificación de pruebas nacionales y de docentes es la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad (Gobierno de Costa Rica, s.f.).

Ecuador

El *Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Social de Cuentas* evalúa cuatro componentes:

- La gestión del Ministerio y sus dependencias
- El desempeño de los docentes
- El desempeño de los estudiantes
- El currículo nacional.

Sus objetivos fundamentales son el monitoreo de la calidad de la educación que ofrece el sistema educativo de Ecuador y la definición de políticas que permitan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gobierno de Ecuador, s.f.).

Guatemala

La *Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA)* es la Dirección del Ministerio de Educación. Se encarga de velar y ejecutar los procesos de evaluación e investigación educativa de manera que se asegure la calidad educativa por medio del acopio de información puntual y apropiada para la toma de decisiones. Se trata de una Dirección Ejecutora del Vicedespacho de Diseño y Monitoreo de la Calidad (Gobierno de Guatemala, s.f.).

República Dominicana

La República Dominicana tiene el *Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)*, un organismo público, descentralizado, adscrito al Ministerio de Educación, de carácter técnico, centrado en el campo de la evaluación y la investigación en el área educativa (Gobierno de la República Dominicana, s.f.).

Uruguay

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el organismo estatal que se encarga de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo (Gobierno de Uruguay, s.f.). Es, precisamente, ante este órgano donde se presentó en el año 2013 el PCI donde fue aprobado oficialmente.

Tal y como podemos apreciar, son muchos los esfuerzos realizados por los distintos países latinoamericanos para impulsar la calidad. En los distintos ejemplos citados hemos comprobado como el Estado ha creado numerosos organismos y agencias que velen por una educación de calidad garantizando un soporte a los centros educativos y concienciando a la sociedad sobre la importancia de contar con unos niveles de calidad en la educación.

El informe UNESCO de 2013 en el que se analiza la situación educativa de América Latina y el Caribe señala que “cada vez más los nuevos criterios con que se deben juzgar los avances en educación remiten a la calidad más que a la simple expansión de la educación” (UNESCO, 2015, p. 17). Para añadir a continuación que “los sistemas externos de evaluación estandarizada y `rendición de cuentas´ que se han comenzado a difundir debieran ser concebidos y validados en función de su contribución a mejorar dichas oportunidades de aprendizaje” (UNESCO, 2015, p. 25). Al igual que sucedió en Japón y EE.UU. y, posteriormente en Europa, en Latinoamérica hay una concienciación creciente de la importancia de la calidad y su medición.

ESTUDIO DEL IMPACTO DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD: EFQM Y PCI

Resumen

Existen varios estudios que abordan las variables asociadas a la calidad. La estimación del impacto de un programa sobre un sujeto, intenta establecer la diferencia, en alguna variable que se ha escogido como indicador de resultados del programa, entre la situación que presenta un individuo (o el cambio en ésta) después de haber participado en el programa, *versus* la situación en que se encontraría (o el cambio en ésta) si no hubiese sido beneficiario. En este capítulo se examinarán las dimensiones que hemos configurado en el modelo de impacto sobre el funcionamiento del centro en los dos ejes definidos: la política de calidad del centro (planificación, comunicación, y reconocimiento/apoyo al profesorado) y los principales procesos pedagógicos (clima, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones con el entorno).

3.1. Variables asociadas a la calidad

Existen varios estudios que abordan las variables asociadas a la calidad. Para desarrollar el presente apartado nos vamos a basar en el estudio teórico ampliado del artículo publicado en enero de 2015 (Villa, Troncoso, & Díez, 2015) en el que analizamos el impacto de los sistemas de gestión de calidad en varios centros educativos. Para ello desarrollamos el marco teórico teniendo que acortar el mismo por los requerimientos de la revista respecto al número de palabras para el artículo. En esta apartado incluimos la versión completa de las variables analizadas y su relación con la calidad.

La evaluación de impacto en educación tiene como propósitos determinar si un programa ha producido los efectos deseados en las personas, hogares e instituciones a los cuales este se aplica, es decir, obtener una estimación cuantitativa de estos beneficios y evaluar si ellos son o no atribuibles a la intervención del programa (Aedo, 2005; Bonilla, 2007). El análisis de impacto centra su análisis en los beneficios obtenidos a medio y largo plazo por la población beneficiaria del programa, es decir, que los beneficios no desaparezcan si se deja de participar en el programa.

Una evaluación de impacto debe de identificar si existen o no relaciones de causa efecto entre un programa y los resultados obtenidos y esperados, ya que pueden existir otros factores que se den durante el periodo de intervención del programa, que están correlacionados con los resultados y que no han sido causados por el programa (Baker, 2000).

La estimación del impacto de un programa sobre un sujeto, intenta establecer la diferencia, en alguna variable que se ha escogido como indicador de resultados del programa, entre la situación que presenta un individuo (o el cambio en ésta) después de haber participado en el programa, *versus* la situación en que se encontraría (o el cambio en ésta) si no hubiese sido beneficiario. En la investigación realizada se midió la calidad a través de las siguientes variables: comunicación, planificación, reconocimiento, clima, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones con el entorno.

3.1.1. Comunicación

La comunicación es inherente a la naturaleza humana (Burgonn, Hunsaker, & Dawson, 1994). En las instituciones educativas, al igual que otras organizaciones, la comunicación juega un papel muy importante (García, 1994; Grunig, 2013; Shultz, Florio, & Erickson, 1982; Terrén, 2004), constituyendo el soporte indispensable para la realización de las funciones básicas de la organización. No es posible un funcionamiento de la organización sin comunicación, haciendo posible que la gente se organice, defina objetivos, realice tareas programadas, comparta sus ideas, tome decisiones, resuelva conflictos y genere cambios en la organización. Sin embargo, los sistemas de comunicación pueden deteriorarse si no se ha establecido un sistema de evaluación y mejora (Varona, 1997). Algunos autores señalan que la comunicación organizacional facilita el intercambio de mensajes que se producen entre los miembros de una organización o entre la organización y su medio, influyendo en las opiniones, conductas, actitudes de los agentes internos y externos a la organización con el objetivo de que ésta cumpla mejor y más rápidamente sus objetivos (Fernández, 1999).

Diversos estudios han medido la calidad de la comunicación en la organización desde diferentes perspectivas: algunos a modo de autoevaluación interna llevada a cabo desde el propio centro educativo (Tuesta, 2010), otros analizando las barreras de comunicación que se generan en el proceso de calidad (Yalçin, 2012), desde la perspectiva del papel de la comunicación con los empleados en el logro de compromisos y calidad en la educación (Thornhill & Saunders, 1997), etc. Finalmente, mencionar que son muchas las investigaciones que mencionan la importancia de una buena comunicación en el centro escolar y su relación con la eficacia educativa (Ainscow, Hopkins, Soutworth, & West, 2001; Díaz, 2013; García, 1998; García, 1994; Murillo & Román, 2010; Olabarrieta & Ruiz, 1996).

3.1.2. Planificación educativa

El *International Institute for Educational Planning* de la UNESCO dedica 27 números a la planificación educativa de los 84 publicados (Martin & Stella, 2007).

Las instituciones educativas y los propios sistemas educativos deben atender a las necesidades y satisfacer las diversas demandas sociales que se van generando en cada momento, y además tienen la obligación de adecuarse a su tiempo articulando modelos que se anticipen a las demandas que vayan a surgir en un futuro inmediato. Se puede entender la planificación como una competencia que se puede definir en términos operativos: “determinar eficazmente los objetivos, prioridades, métodos y controles para desempeñar tareas mediante la organización de las actividades con los plazos y los medios disponibles” (Villa & Poblete, 2008). La planificación educativa viene relacionada por algunos autores como factor de eficacia y mejora de los centros (Bernhardt, 2013; Davies & Ellison, 2013). Tanto las instituciones educativas como los propios sistemas educativos tienen la obligación de atender las necesidades y satisfacer las demandas sociales que se van generando en cada momento, pero también tienen la obligación de adecuarse a su tiempo articulando modelos que anticipen a las demandas que vayan a surgir en el futuro inmediato. La planificación educativa queda definida por el autor como una declaración general de principios educativos, psicológicos, antropológicos y organizacionales que han de regir el funcionamiento de la institución educativa y que reflejan su identidad y modo de ser (Ander-Egg, 1996). Otros autores la entienden como el conjunto de actividades que necesitan de un tiempo, información, técnicas y organización, a modo de modelo experimental que busca orientar el manejo y aprovechamiento de los recursos de la empresa educativa, controlando al máximo el riesgo (Urzúa, 1997).

Varias investigaciones destacan la vinculación de la planificación educativa como factor de eficacia y mejora de los centros (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995). La definición de la visión, misión y valores prioritarios que sirven de guía al centro educativo aparecen en la teoría y práctica organizacional, como en el movimiento de las escuelas

eficaces (Sammons et al., 1995). También el hecho de que la planificación sea colaboradora con metas claras y expectativas comúnmente compartidas (Austin & Reynolds, 1990).

3.1.3. Reconocimiento y apoyo del profesorado

El reconocimiento es una experiencia muy gratificante para los miembros de un centro. Si nos preguntamos si realmente tiene importancia el reconocimiento, basta realizar una revisión de la investigación para obtener una respuesta positiva: los profesores que se sienten reconocidos y apreciados en su tarea tienen sentimientos positivos acerca de su trabajo (Scherer, 1983), aumentan su autoestima, renuevan la confianza en sí mismos y en su trabajo, les da autoridad frente a los demás o les inspira para trabajar duro, entre otros (Million, 2004). Esto, a su vez, produce una actitud positiva y un mayor compromiso con la organización (OCDE, 2009).

La implantación de un modelo de gestión de calidad en los centros depende de un pleno compromiso e involucración de la dirección en la que juega un papel importante el establecimiento de reconocimientos y premios por los éxitos obtenidos. El reconocimiento externo al certificado de calidad obtenido por un centro constituye un orgullo y una recompensa para los miembros del mismo, profesorado, estudiantes, equipo directivo y padres, además de la propia comunidad en la que se encuentra el centro. Los estudios realizados sobre las teorías de motivación intrínseca y extrínseca explican perfectamente el mecanismo de recompensa, que ha sido objeto de estudio desde distintos ámbitos (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009).

3.1.4. Clima organizacional

El clima se valora por la calidad de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación y de rechazo de los demás. Un buen clima escolar induce a

una convivencia más fácil y permite abordar los conflictos en mejores condiciones. Este es un factor que incide en la calidad de la enseñanza que imparte el profesor. El informe PISA estudia, en uno de sus capítulos, el impacto del clima sobre la calidad y la equidad en los centros educativos y señala que el clima escolar depende de las características de la personalidad colectiva del profesorado, ejerciendo una fuerte influencia en el clima del centro (OECD, 2000). Asimismo, el clima escolar se refiere a ciertas características relativamente estables de la escuela, reflejando las percepciones colectivas tanto de los profesores como de los estudiantes y directivos (Hoy & Feldman, 1999).

El primer informe de un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE] (Cassasus et al., 2001) organismo coordinado por la UNESCO, plantea que el clima escolar es la variable que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje y en matemáticas. Ello es corroborado con diversos estudios que no sólo muestran el impacto del clima social escolar sobre el rendimiento, sino también sobre otras dimensiones de la vida escolar, estando relacionado con el poder de retención que tienen las escuelas sobre los profesores o los alumnos, con el grado de satisfacción con la vida escolar o con la calidad de la educación (Galán, 2004).

Una buena vivencia de la escolarización constituye un fin en sí misma, tanto en lo referente a la satisfacción profesional docente como a la calidad de vida de los alumnos y alumnas. Al mismo tiempo, estos elementos son condiciones necesarias para facilitar un buen desempeño docente y el logro de buenos niveles de rendimiento escolar. Tal y como avalan reflexiones teóricas y evidencias empíricas, un buen sistema relacional y de convivencia está presente en aquellos centros percibidos con buen clima escolar (Báez de la Fé & Jiménez, 1992; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988; Sackney, 1986; Stoll & Fink, 1999). Asimismo, en particular, el clima de aula sustentado por diversos modelos entre los que destaca el propuesto por Marjoribanks (Marjoribanks, 1980) investigado en el ámbito educativo español por Villa y Villar (Báez de la Fé & Jiménez, 1992). Finalmente, otros estudios sugieren que el clima escolar está

significativamente relacionado con satisfacción escolar, el apoyo académico, las buenas relaciones profesor-alumno, pertenencia al centro, orden y disciplina y satisfacción académica (Zullig, Huebner & Patton, 2011).

3.1.5. El proceso de enseñanza-aprendizaje

De todas las variables es, sin lugar a duda, la más pedagógica y la que está teniendo más cambios y adaptaciones a los nuevos tiempos (OCDE, 2010; Riera & Civis, 2008). Concretamente en Europa el nuevo marco docente dibujado por la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior supone una reformulación de las metodologías docentes, que deben basarse en el aprendizaje del alumno, y no sólo en la enseñanza. Un nuevo enfoque docente basado en competencias (Arnau, 2009; Pérez & Acosta, 2003) centrado en los aprendizajes de los alumnos y las alumnas como objetivo fundamental para las escuelas de calidad (Castejón, 1996; Harris, 2000).

La enseñanza de calidad ha variado en los últimos años de la importancia de la figura del profesor hacia un protagonismo creciente del alumnado, de su propia actividad (de Vargas, 2006) potenciando su autonomía de actuación y pensamiento utilizando distintas herramientas para el aprendizaje autónomo como pueden ser el e-learning (Cardona, 2002; Martinez, 2008), el portafolio (Barberá, 2009; Fimia-León, Questier & Moreno, 2010), la autoevaluación formativa (Delgado & Oliver, 2009), etc.

Respecto al currículo queda patente que es un factor determinante de una educación de calidad tal y como evidencias las numerosas investigaciones que existen sobre el tema (Braslavsky, 2006; Casanova, 2012a, 2012b; Correa, 1996; Palladino, 1995).

3.1.6. Relaciones con el entorno

La dimensión de las relaciones con el entorno analiza el papel de la escuela y a las relaciones que establece no solo con los padres y madres sino con el entorno social que la rodea (Vila & Casares, 2009), una relación necesaria tal y como sostienen algunos autores (Bolívar, 2006). La escuela está vinculada al entorno en donde está ubicada, con

los habitantes que viven alrededor de ella, de tal manera que la escuela no es un espacio restringido a los niños, sino que está abierta y en relación con la comunidad y su entorno (Delval, 2013; Graffe, 2013). El género, el tipo de centro, el curso que estudia, la estructura familiar y el nivel económico y cultural-familiar muestran diferencias altamente significativas ($p < .001$) tal y como señala el estudio (Córdoba, García, Luengo, Vizuite & Feu, 2011).

Impulsar y potenciar la relación entre las organizaciones educativas y el entorno es, en cierto modo, un ejercicio de responsabilidad que debe concretarse a través de actuaciones y herramientas favorecedoras del desarrollo de organizaciones capaces de aprender y promover la participación activa del entorno para conseguir sus metas (Muñoz, Rodríguez-Gómez & Barreras-Corominas, 2013). Las escuelas existen dentro de un contexto de padres y madres, comunidad, distritos escolares, otras organizaciones e instituciones educativas, y distintos niveles de gobierno (Fullan, 1982; Stoll & Fink, 1999).

Una de las áreas de innovación organizativa que está recibiendo mayor atención en los últimos años en las prácticas organizativas de los centros educativos es la interrelación centro educativo-comunidad (Martín-Moreno, 1996). Como consecuencia de ello constituye, además, una corriente de investigación emergente en el ámbito escolar. Algunos autores ponen de manifiesto que la integración de la familia en la vida escolar es primordial para el desarrollo de la eficacia de los centros (Coleman & Collinge, 1991). Otros establecen una serie de funciones de las actividades extraescolares en la medida en que llevan a un proceso de aprendizaje más autónomo y significativo para el alumnado (Rodríguez, 1982). Por último Carbonell (Carbonell, 1995) plantea las premisas a la hora de reflexionar sobre la importancia de la integración de la escuela en el entorno. Las investigaciones corroboran igualmente como las variables familiares en alumnos de educación secundaria son primordiales a la hora de obtener buenos resultados académicos (Fajardo, Maestre, Felipe, León & Polo, en prensa).

Impulsar y potenciar la relación entre las organizaciones educativas y el entorno es, en cierto modo, un ejercicio de responsabilidad que debe concentrarse a través de actuaciones y herramientas favorecedoras del desarrollo de organizaciones capaces de aprender y promover la participación activa del entorno para conseguir sus metas (Muñoz et al., 2013).

Se confirma que los seis factores citados son buenas dimensiones para medir la calidad, siendo adecuados para poder evaluar los sistemas de gestión de las seis dimensiones contempladas en el estudio.

3.2. La medición del impacto

La definición de metas, indicadores y objetivos para proyectos de mejora, son elementos fundamentales para el establecimiento de un adecuado sistema de seguimiento, pudiéndose utilizar el resultado de la información obtenida para el éxito de su desarrollo y los logros obtenidos. La evaluación supone una valoración de resultados consecuencia de la mejora proyectada, es decir, busca cuáles son los cambios que se han operado.

El mayor desafío del seguimiento de la puesta en marcha de una innovación es identificar los objetivos y las acciones para alcanzarlos (Khandker, Koolwal, & Samad, 2010). Así mismo, es fundamental definir buenos indicadores que permitan velar por el progreso de la innovación hacia la consecución de los objetivos previstos, dicho de otra manera, establecer objetivos y cuantificar el grado en que se han de verificar los indicadores en determinado tiempo. Para ello se establecen una serie de dimensiones que lo definen y que son susceptibles de medición a través de una serie de indicadores en el tiempo.

Los sistemas de monitorización y control permiten realizar un seguimiento de la consecución de objetivos, siendo una herramienta de utilidad para recoger información útil en la gestión de proyectos, ayudando a una gestión eficaz de los mismos. Algunos autores (Kusek & Rist, 2004) han determinado los diez pasos necesarios para realizar

correctamente esta importante labor, destacando el conocimiento del proyecto, las claves de implementación o los instrumentos más adecuados para la medición del impacto. Un aspecto importante son los hitos en el tiempo en los que es importante tener información que nos permita corregir a tiempo las desviaciones que puedan producirse.

Una vez que ha finalizado el proyecto se realiza una *evaluación de resultados* con el objetivo de comprobar si la implementación de un programa se ha desarrollado según lo previsto, teniendo presente los objetivos del proyecto, sus indicadores y metas. Y, finalmente, viene la *evaluación de impacto* que es la que trata de buscar una explicación a los cambios que se han originado como consecuencia de la intervención llevada a cabo. Ambas evaluaciones son complementarias y ninguna de ellas puede sustituir a la otra. No obstante, la segunda no es obligatoria en todos los proyectos, puesto que necesita recursos y podrían poner en dificultades a la viabilidad de un proyecto.

3.2.1. Los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC)

Los Sistemas de Gestión de Calidad pretenden determinar los procesos de mejora continua de todos los elementos que componen la vida escolar (Cedefop, 2011).

En los últimos años se han implantado en muchos centros educativos (incluyendo todos los niveles de enseñanza) de varios países los denominados Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) que permiten la introducción de mejoras basadas en los resultados de procesos evaluativos que abarcan a toda la organización en sus diversos componentes. Para ello utilizan diferentes modelos de gestión como pueden ser el Modelo de Excelencia Europeo (EFQM), las Normas ISO o los modelos de Gestión de Calidad Total, entre otros. El objetivo es la incorporación de sistemas bisagra que permitan incorporar planes estratégicos y planes de mejora en los centros educativos, diseñando de esta manera los resultados que el centro pretende conseguir en un periodo de tiempo fundamentado en el análisis y diagnóstico de la realidad del centro.

La implantación de estos sistemas debería de obtener los logros pretendidos, aunque el escaso número de investigaciones existentes no permiten obtener una evidencia empírica clara de ello (Gibb, 2003; Vries, 2005).

Aunque sigue existiendo el debate en las organizaciones educativas sobre la utilidad de los SGC (ISO o EFQM principalmente), varios estudios recientes apuntan a que son más las ventajas y mejoras que aportan a los centros educativos que los inconvenientes, aunque estos también existan (Cheng et al., 2004; Detert, Schroeder & Mauriel, 2000; Johnson & Kattman, 2003; Stensaker, 2007). En una institución educativa el diseño y desarrollo de un SGC contribuye a la estandarización de sus procesos, tanto administrativos como académicos, incluyendo el proceso de enseñanza-aprendizaje (de la Torre, 2013). El impacto de los SGC en los centros educativos serían aquellos efectos observados y que se ha producido a partir de la implantación de un SGC, directa o indirectamente, y que han afectado significativamente el trabajo o “formas de hacer” de la institución educativa y sus resultados. El impacto puede ser interno (todo aquel efecto observado relacionado directamente con los objetivos del SGC implantado o como consecuencia directa de las actuaciones) o externo (aquellos efectos permanentes que trascienden los límites de la organización educativa y que son consecuencia indirecta de las actuaciones marcadas en el modelo de calidad).

Para la medición del impacto en la presente tesis vamos a presentar los resultados de dos análisis factoriales confirmatorios del SGC en el funcionamiento de 14 centros educativos (aplicación del modelo EFQM en 6 de ellos y del modelo PCI en otros 8) probando la estructura de las dimensiones definidas teóricamente. Éstas han sido descritas anteriormente y son: los procesos de política en sus dimensiones de Comunicación, Planificación y Reconocimiento y los procesos de centro en sus dimensiones de clima, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones con el entorno.

EL PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO

Resumen

El PCI constituye el esfuerzo de una serie de profesionales de la educación en la creación de un Sistema de Gestión de Calidad que pueda ser aplicado a cualquier centro educativo utilizando un lenguaje alejado del mundo empresarial y cercano al profesorado. El PCI proviene del mundo educativo y nace de la investigación educativa y el movimiento de las Escuelas Eficaces y el Enfoque de la Mejora, y la fusión de ambos en el modelo Effective School Improvement (ESI). Consta de siete ámbitos que son: ámbito de planteamientos institucionales, de estructuras organizativas, de relación y convivencia, orientación y tutoría, ámbito curricular, familia y entorno y, finalmente, administración y servicios.

4.1. Concepción y desarrollo del PCI

El Sistema PCI fue diseñado por Aurelio Villa y Manuel Alvarez, y posteriormente se llevó a cabo un estudio sobre cada una de las dimensiones que configuran el modelo por un equipo de profesionales del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto y desarrollado por la Fundación Horřeum Fundazioa. Se implementó en varios centros educativos de España y de varios países de América Latina. Constituye un Sistema de calidad educativa con un fuerte énfasis en lo pedagógico, que nace desde y para el mundo educativo.

El propósito de este modelo es contribuir a la evaluación y mejora del centro, promoviendo el cambio desde una cultura burocrático-formal a una cultura transformacional, que mejore la acción educativa al alumnado y a sus familias, a través del crecimiento personal de toda la comunidad educativa, incluido el desarrollo profesional de los docentes y del conjunto del personal de la institución. Apuesta a procesos de mejora en centros educativos procurando buenos aprendizajes en su alumnado en todas las facetas que hacen al desarrollo integral de la persona: corporal, emocional, intelectual, social y trascendental.

El PCI surgió como una alternativa pedagógica a los sistemas empresariales de gestión de la calidad. Plantea un nuevo enfoque conceptual y metodológico inspirado en la cultura escolar a la que habrá de servir. De este modo, es un modelo creado por y para el mundo educativo, lo que favorece una respuesta sensible y adaptada a las particularidades propias de los centros. Si bien se entiende que las instituciones educativas en general son organizaciones, también se reconoce que son organizaciones muy peculiares, por lo que se apuesta por un enfoque que parta desde dentro, desde el conocimiento del propio mundo educativo al que se dirige.

La experiencia acumulada en los años que se lleva aplicando permite afirmar que el origen educativo y el carácter pedagógico del PCI facilitan su integración en la vida institucional y la identificación con el mismo. Los centros educativos y los profesionales

al servicio de la enseñanza encuentran en él una propuesta de trabajo ajustada a la realidad que conocen y que desean mejorar, lo que reduce la probabilidad de que surjan resistencias o rechazos por la distancia conceptual y metodológica habitual en otros casos.

Los docentes y educadores manifiestan que el PCI ayuda a revisar, evaluar y autoevaluarse, resultando de gran aprendizaje personal e institucional. También permite sistematizar, ordenar, identificar fortalezas y socializarlas internamente. Además, posibilita una mirada global, conjunta y ordenada del centro educativo y, en base a ella, logran identificar las mejoras a realizar.

El marco conceptual del PCI se inspira en experiencias e investigaciones llevadas a cabo en el ámbito educativo. Los pilares del PCI se concentran en tres grandes núcleos fundamentalmente:

- El trabajo y profesionalidad de sus facilitadoras y facilitadores, que han experimentado el sistema en casi cien centros educativos de España y América Latina.
- Las principales investigaciones en materia de calidad (Movimiento de Escuelas Eficaces, la Mejora por la Escuela y Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela - ISIP), y la investigación educativa general. Los estándares e indicadores de calidad en los que profundiza el Sistema PCI, derivan de tales fuentes.
- El movimiento de las Organizaciones que Aprenden, que concibe al centro educativo como una comunidad de aprendizaje, inspira la estrategia de implantación del PCI.

Partiendo de este marco conceptual, el PCI toma como propios e integra los siguientes principios de calidad (Fundación Horréum, 2012, pp. 4-5):

- *Principio de orientación al alumnado de toda actividad educativa.* Se puede aplicar en centros educativos muy diversos: contextos de referencia diferentes, distinta oferta educativa, estilos organizativos y valores de referencia dispares, públicos y privados, de variedad de tamaño, etc. Sin embargo, todos ellos tienen un rasgo en común, y es que encuentran su razón de ser en el alumnado. Partiendo de esta premisa que viene

dada en la educación, todo cambio, mejora o iniciativa que se proyecte para el centro, tendrá siempre como último fin el mejor y mayor aprendizaje del alumnado.

- *Principio de satisfacción de las personas.* Desde el PCI se apuesta a la satisfacción de todas las personas de la Comunidad Educativa como resultado y, a la vez, condición para la mejora institucional y organizativa del centro. La mejora genera un incremento de la satisfacción en los diversos sectores que conforman el centro (docentes, personal de administración y servicios, familias y alumnado) pero, al mismo tiempo, es importante cuidar y reforzar la satisfacción de todas las personas para impulsar la mejora.
- *Principio de implicación.* Para que un determinado cambio o proceso de mejora se perpetúe en la vida de centro, es decir, para que cale hondo y pase a formar parte de la cultura organizativa, resulta indispensable contar con altos niveles de implicación por parte de los actores afectados. En el PCI se asume que la calidad no se construye desde una determinada célula o núcleo del centro. Si bien pueden apreciarse diferencias en el grado de implicación, la calidad y la mejora continua del centro dependerán del papel que en el mismo desempeñan los diferentes actores de la comunidad educativa, docente y no docente. Por este motivo, el PCI promueve la implicación y participación activa de todos los actores, con especial énfasis en el colectivo profesional.
- *Principio de negociación y consenso.* A mitad de camino entre el principio anterior y el que a éste sigue, desde el PCI se apuesta firmemente por la negociación y el consenso como mecanismo óptimo para la resolución de conflictos y la toma de decisión. Apoyados en técnicas y herramientas específicas, se busca que las decisiones que van jalonando el camino del centro hacia la mejora continua, se tomen con el consenso de los diferentes agentes implicados.
- *Principio de liderazgo distribuido compartido, comprometido en la mejora del centro educativo.* Todo proceso de cambio ha de sustentarse en un liderazgo distribuido que

impulse, motive y coordine para la mejora. En este sentido, el PCI tiende a promover un liderazgo compartido en el centro, de forma que se generen en todo el entramado organizativo equipos y mecanismos de apoyo a la mejora y de reducción de resistencias. Este proceso de liderazgo compartido, ha de ser apoyado y promovido desde el equipo directivo. El liderazgo colectivo, distribuido o compartido, implica que se construye una comunidad de aprendizaje. Es decir, aquella en la que se promueve y apoya la capacidad de aprendizaje del equipo docente y su liderazgo, con el fin colectivo de facilitar los aprendizajes del alumnado

- *Principio de evaluación.* Se entiende la evaluación como el principal motor para la mejora en el centro y, en este sentido, se aplica en distintos momentos del proceso de implantación, ya sea con motivación formativa (orientar el camino hacia la mejora, apoyar mediante evidencias los procesos de toma de decisión en este camino, comprobar resultados de acciones emprendidas, etc.) o sumativa (certificación). Desde el PCI se lleva a cabo una evaluación integral del centro, que abarca los siete ámbitos fundamentales de la dinámica institucional (se detalla cuáles son en el siguiente epígrafe), tratando de impulsar la cultura de la evaluación y ofreciendo técnicas y herramientas que la consoliden en la práctica.
- *Principio de eficacia y resultados.* Una de las mayores virtudes de la evaluación, es que ofrece datos y evidencias que ayudan a objetivar el avance y los logros del centro en materia de calidad y mejora continua. Para el PCI, la eficacia y los resultados van a constituir, en este sentido, un referente constante y recurrente a lo largo de todo el proceso de implantación.
- *Principio de voluntariedad.* Los integrantes de la comunidad educativa que desarrollen el proyecto deben estar convencidos del proceso de evaluación y mejora de la calidad, no pudiendo ser ésta una decisión impuesta.
- *Principio de flexibilidad frente a diversas organizaciones y contextos.* Se pretende que las herramientas planteadas sean aplicables en diferentes contextos y

organizaciones educativas con diferentes características (laicas, religiosas, pequeñas, grandes, de contexto socio cultural crítico, educación formal y no formal).

A diferencia de otros sistemas de calidad que basan su aplicación en un conjunto de criterios experimentados con éxito en la cultura empresarial, la estructura del PCI deriva, como ya ha sido señalado, de la investigación educativa general y de la investigación europea en materia de calidad educativa. A partir de estas aportaciones, el PCI se estructura en ámbitos y estándares de calidad, que se concretan en el propio contexto del centro a través de indicadores.

4.2. Antecedentes del modelo

El modelo PCI fue creado por Aurelio Villa y Manuel Álvarez. Posteriormente, dirigidos por los propios autores se llevó a cabo una extensa investigación para refrendar las dimensiones del modelo con las aportaciones y evidencias de la investigación educativa.

El proceso seguido tuvo como meta reconocer cuáles eran aquellos aspectos que contribuían a la calidad de los centros educativos. Este equipo de profesionales aportó los resultados de la investigación que ofrecen la base empírica al Sistema PCI. Como resultado se editaron varios libros sobre el modelo y sus dimensiones (Villa, Goikoetxea, Auzmendi, Solabarrieta & Gorriño, 2004) que contiene la base en la que se sostienen los ámbitos y sus factores críticos de éxito.

El sistema fue experimentado en forma piloto durante el primer año en centros educativos de Asturias, Castilla y León, Madrid y País Vasco. Con ello, en 2002 se creó la primera edición de la Guía de Autoevaluación, a la que han sucedido nuevas versiones mejoradas desarrolladas por la Fundación Horreum Fundazioa (España). A partir de 2004

se comienza a aplicar en centros educativos regularmente con el formato actual, tanto en España² como en Latinoamérica³.

En España desde el año 2000, más de 60 centros educativos han aplicado el Sistema, 57 de los cuales ha obtenido el reconocimiento en función de sus resultados. En Latinoamérica son 24 centros en Uruguay, 10 en Bolivia, 1 en Guatemala, 1 en México y 1 en Paraguay los que han experimentado el Sistema. Se ha alcanzado a trabajar con una gran diversidad de centros educativos de diferentes características: estatales y privados, de educación inicial, primaria y secundaria, de educación formal y no formal, de grandes y pequeñas dimensiones y que reciben a estudiantes de distintos niveles socioeconómicos.

En estos años, se ha ido sistematizando y enriqueciendo la experiencia. Se han escrito artículos y realizado diversidad de publicaciones en España y Uruguay, entendidos como aportes académicos al tema de la calidad educativa. Recientemente, y como resultado del proyecto de investigación de I+D+I: “Impacto de la implantación de Sistemas de Gestión de la Calidad en centros educativos” con Ref.: EDU2009-14773-C02-01 y EDU2009-14773-C02-02, dirigido por M^a José Fernández Díaz y Aurelio Villa, en un artículo

² CENTROS EN ESPAÑA: Abrente (Pontevedra), Abusu (Vizcaya), Alborada (Pontevedra), Alemán "San Bonifacio" (Vizcaya), Amor de Dios (Salamanca), Ander deuna-sopela (Vizcaya), Andra mari-etxarri (Navarra), Ángel de la guarda (Pontevedra), Ángeles custodios (Vizcaya), Arangoiti (Navarra), Argia-tutera (Navarra), Assa-labarka (Álava), Bouza Brey (Pontevedra), CEIP Los Almendros (Madrid), CEIP Príncipe De Asturias (Madrid), Discípulas de Jesús (León), Divina pastora (León), Elizalde-bermio (Vizcaya), Erentzun (Navarra), Esclavas Sagrado Corazón (Salamanca), Euskal Irakaslegoa -Universidad de Deusto- (Vizcaya), Herri-ametsa (Guipúzcoa), IES Francisco Giner De Los Ríos (Madrid), IES Mirasierra (Madrid), Íñigo Aritza-altasu (Navarra), Jaso-irruñea (Navarra), Juan XXIII (Valladolid), La asunción (León), La asunción (Málaga), La asunción Sta. Isabel (Madrid), La asunción Vallecas (Madrid), La encarnación (Salamanca), La inmaculada (Valladolid), La milagrosa (Salamanca), María madre (Burgos), Medalla milagrosa (Ávila), Mendiño (Pontevedra), Misioneras de la providencia (Salamanca), Niño Jesús (Burgos), Pasai lizeoa (Guipúzcoa), Purísima Concepción "Las Nieves" (Ávila), Rías altas (La Coruña), S. Fermin-zizur txiki (Álava), Sagrado corazón (Valladolid), San Bizente-oion (Álava), San Francisco de Asís (Valladolid), San Jerónimo (Salamanca), San José Artesano (Burgos), San Pedro y San Felices (Burgos), Santa Isabel (Salamanca), Santiago Apóstol (Pontevedra), Santísimo Rosario (Ávila), Sta. Teresa de Jesús (Valladolid), S.^{to} Tomas lizeoa-Donostia (Guipúzcoa), Txioika (Navarra), Virgen de la peña (León), Zangozako Ikastola (Navarra)

³ CENTROS EN LATINOAMÉRICA: Caif La Casilla (Montevideo - Uruguay), Carlos Medinaceli (La paz - Bolivia), Centro Juvenil La Casilla (Montevideo - Uruguay), DDI Centro de Desarrollo de la Inteligencia (Asunción - Paraguay), Centro juvenil La casilla (Montevideo - Uruguay), La Divina Providencia (Montevideo - Uruguay), Divina providencia hab. N°7 (Montevideo - Uruguay), Escuela n° 176 (Toledo - Uruguay), Español Príncipe de Asturias (Guatemala - Guatemala), Excelduc (México), Fundación Forge (Canelones / Montevideo / Paysandú - Uruguay), Hernando Siles (La paz - Bolivia), Instituto del Hombre (Montevideo - Uruguay), Irene Nava del Castillo (La paz - Bolivia), Jesús Isaso (Montevideo - Uruguay), José Santos Vargas (La paz - Bolivia), Juan Lechín Oquendo (La paz - Bolivia), La Merced (La paz - Bolivia), Liceo jubilar "Juan pablo II" (Montevideo - Uruguay), Liceo n° 2 (Rio Negro- Uruguay), Liceo n° 5 de Paysandú (Paysandú - Uruguay), Liceo n° 56 (Montevideo - Uruguay), Liceo n° 71 (Montevideo - Uruguay), Luis Espinal (La paz - Bolivia), Montserrat (Montevideo - Uruguay), Nuestra señora de Guadalupe (Canelones - Uruguay), Nuestra señora de los treinta y tres (Treinta y tres - Uruguay), Nueva Jerusalem (La paz - Bolivia), Obra social y educativa Don Bosco (Montevideo - Uruguay), Pablo Iturri (La paz - Bolivia), Perpetuo socorro (Montevideo - Uruguay), Sagrada familia (Montevideo - Uruguay), San Adolfo (Canelones- Uruguay), San francisco de Asís (Maldonado- Uruguay), San Javier (Tacuarembó - Uruguay), San José de la sagrada familia (San José - Uruguay), San Juan Bautista (Montevideo - Uruguay), Santa rosa de Lima (La paz - Bolivia)

reciente publicado en enero de 2015 analizamos el impacto de la implantación del EFQM y el PCI en 14 centros educativos del País Vasco (Villa et al., 2015), eje central del presente estudio.

Destacar también que, producto de la investigación, se han publicado en las Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), diversos estudios relacionados con la investigación y que analizan la Evaluación del impacto de la implantación del Modelo de Excelencia Europeo (EFQM) en el sistema de gestión del Centro Educativo (Carballo, Congosto, & Fernández, 2013), la Evaluación del impacto de la aplicación del Modelo de Excelencia Europeo (EFQM) en los sistemas de comunicación y relaciones externas de los centros educativos (Rodríguez, Fontana & Fernández, 2013) y la Evaluación del impacto de la aplicación del Modelo de Excelencia Europeo (EFQM) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos (Fernández, Carballo & Congosto, 2013).

4.3. Movimientos Educativos de investigación en Calidad

El PCI ha presentado un nuevo enfoque conceptual y metodológico inspirado en la cultura escolar. Es un sistema diseñado desde y para el mundo educativo, basado en la literatura educativa existente de los movimientos de las escuelas eficaces y de mejora educativa así como en las organizaciones que aprenden.

Los investigadores y docentes han tratado de buscar respuesta a dos preguntas: ¿cuáles son los elementos que hacen que el alumnado de un centro educativo obtenga mejor rendimiento académico que el de otra? ¿Qué hay que hacer para que una escuela mejore? (Stoll & Fink, 1996). La respuesta a estas cuestiones ha dado lugar a dos paradigmas o movimientos de investigación separados claramente entre sí. Son:

- el movimiento de la Eficacia Escolar (School Effectiveness), centrado en el estudio de la calidad y equidad del funcionamiento de las escuelas (Botha, 2010) para

determinar por qué algunas son más eficaces que otras en la consecución de resultados positivos y, por otro lado,

- el movimiento de la Mejora de la Escuela (School Improvement), centrado en los procesos que desarrollan las escuelas que logran poner en marcha un proceso de cambio para optimizar la calidad.

Ambos movimientos tienen un mismo objetivo: ayudar a los centros a educar mejor a sus alumnos, pero difieren entre sí en que parten de diferentes enfoques teóricos y metodológicos, prestan atención a diferentes variables y prácticas escolares, implican a diversos colectivos y poseen un cuerpo diferente de conocimientos. El primero de ellos (Eficacia Escolar) nos da información sobre qué cambiar para educar mejor, mientras que el segundo (Mejora de la Escuela) nos proporciona información sobre cómo llevar a cabo el cambio. Ambos presentan lagunas, el primero (Eficacia Escolar) es que producen muy poco conocimiento sobre los procesos vinculados al cambio, teniendo poco en cuenta las variaciones del contexto que puede influir en los distintos efectos de las escuelas (Reynolds, Hopkins & Stoll, 1993; Scheerens, 1993) y el segundo (Mejora de la Escuela) en su falta frecuente de elaboración teórica y de bases sólidas sobre las que basar el cambio.

4.3.1. El Movimiento de la Eficacia Escolar (centrado en resultados)

La eficacia escolar ha venido determinada, principalmente, por la eficacia en el aula. Para que la escuela eficaz funcione se tienen que mejorar las estrategias que van a conformar la cultura y el comportamiento del profesorado, de manera que cambie el comportamiento del propio alumno. Así es que una escuela eficaz se caracteriza por el comportamiento eficaz de sus alumnos. Tal y como sostienen los autores “successful school improvement depends on an understanding of the problem of change at the level of practice and the development of corresponding strategies for bringing about beneficial reforms” (Fullan, 1992, p. 27).

El Movimiento de la Eficacia Escolar tiene como objetivo conocer las características que tienen las escuelas y aulas que tienen éxito en el aprendizaje de sus alumnos, es decir, que consiguen que aprendan (Iglesias, 2012; Murillo, 2005).

Pero, ¿de dónde viene el Movimiento de la Eficacia Escolar? Al finalizar la segunda guerra mundial y hasta la década de los 60, predominó una visión optimista que creía en la influencia positiva de la escuela como medio para la superación o compensación de las desigualdades sociales. Es por este motivo que en muchos países desarrollados se invirtieron grandes recursos en mejorar el desempeño de sus sistemas educativos. La tendencia en la investigación educativa era el optimismo respecto al papel de la educación en el cambio social.

La Ley de Derechos Civiles de 1964 preveía en EE.UU. la realización de un estudio sobre la desigual oportunidad educativa de niños de diferente raza y status socioeconómico, con el objetivo de justificar la reforma educativa con la que pensaban afrontar el conflicto y la desigualdad social. La muestra: medio millón de alumnos y 60.000 profesores de 4.000 escuelas de todo el país.

En el año 1966 se presentó el «Informe sobre igualdad de oportunidades en Educación», más conocido como el Informe Coleman (Coleman, Campbell & Hobson, 1966), un modelo de “caja negra” donde se tenía en consideración un conjunto de factores de entrada (tipo de centro, características sociales y personales del alumnado, etc.) y otro de salida, con los resultados escolares. El informe concluyó que no existían evidencias significativas del efecto que las variables de la escuela ejercían sobre el rendimiento de los estudiantes. Dicho de otra forma, la escuela sólo reproducía las desigualdades originales de raza y clase social, independientemente de lo que hicieran los profesores en el aula o del tipo de escuela a la que asistían los alumnos. La escuela tenía poco o ningún efecto sobre el éxito del alumnado una vez que había sido considerados los efectos de las variables familiares. Este informe generó una concepción bastante pesimista de la

influencia de la educación en general y, concretamente de la influencia de la escuela y de la enseñanza, dando lugar al lema “school doesn’t matter” (Jenks, 1972).

Toda esta controversia generó una fuerte reacción en el mundo académico, dando impulso a lo que puede considerarse el nacimiento del movimiento de investigación-acción sobre lo que desde entonces se conoce como *Movimiento de la Eficacia Escolar* (School Effectiveness). Inicialmente este movimiento se centra en dos líneas de trabajo: una línea que analizará de nuevo los datos del informe Coleman en la búsqueda de incorrecciones en el mismo y otra que realiza más estudios con nuevos modelos.

En los primeros estudios se trataba de establecer una correlación estadística entre las variables de proceso (input) y los resultados académicos de los alumnos (output), no teniendo en cuenta algunos aspectos como el currículo, pero permitiendo cierto grado de comparación entre escuelas. Este modelo fallaba en su lógica economicista de correlacionar tan sólo los recursos (bibliotecas, infraestructura, etc.) con los resultados (rendimiento de los alumnos medido con pruebas estandarizadas). Las críticas a este enfoque proceso-producto indican limitaciones que tienen que ver con los criterios de medida, con los predictores y con el propio diseño de las investigaciones (Madaus, Airasian & Kellaghan, 1980; Walberg & Rasher, 1979).

En este momento es cuando surgió el movimiento de las “escuelas ejemplares” basada en el estudio de casos y estudios correlacionados (Brookover, Beady, Flood, Schweitzer & Wisenbaker, 1979; Edmonds, 1979; Mortimore et al., 1988; Reynolds et al., 1993), los cuales finalizaron con el hallazgo de 5 factores que parecían relacionados con la eficacia escolar: altas expectativas respecto a los resultados académicos del alumnado, un fuerte liderazgo educativo, un clima seguro y disciplinado, énfasis en las destrezas básicas y evaluaciones frecuentes del alumnado.

En los años ochenta los movimientos se centraron en la utilización de nuevas técnicas estadísticas, como es el caso de los modelos jerárquicos lineales (Mortimore et al., 1988) hasta los últimos años, donde los estudios sobre escuelas eficaces comenzaron a

incorporar algunos modelos más complejos de análisis, en los que interesa identificar y comprender los procesos educativos que pueden estar vinculados con el progreso académico de los estudiantes. Son los llamados “modelos comprensivos” de eficacia escolar (Muñoz-Repiso et al., 2000; Murillo, 2003a), que tienen dos características comunes: una visión sistémica del centro educativo que incluye el alumno, aula, escuela y contexto y que, además de recoger los resultados de las investigaciones empíricas recogen también factores hipotéticos aunque no se haya comprobado su incidencia. Son modelos que sirven para explicar la investigación previa, abren vías nuevas para las investigaciones futuras y ofrecen varias posibilidades de intervención (Stringfield, 1994).

Algunos de los procesos que más se han investigado son el liderazgo (Sánchez, 2012), el clima escolar (Villa et al., 2015), la cultura del centro (Murillo & Muñoz-Repiso, 2002; Murillo, 2012) o las formas de organización del trabajo docente. Es patente que este tipo de estudios utiliza métodos diferentes o complementarios a los métodos estadísticos como, por ejemplo, los estudios de caso, en los que se analiza en profundidad y con una mayor implicación del investigador en el contexto real, es decir, en la propia escuela y en sus aulas.

Entre los modelos más difundidos de eficacia educativa nos encontramos con el “Modelo Integrado de Scheerens y Creemers” (Scheerens & Creemers, 1989), donde los autores formularon un marco básico para la conceptualización de la Eficacia Escolar, incluyendo las variables aula, escuela y contexto, además de las referidas a los antecedentes del alumnado. Otros modelos han atendido a los elementos alterables de la enseñanza eficaz, como la calidad de instrucción o la adecuación a los niveles de enseñanza, incentivos y tiempo (Slavin, 1987), o han corroborado investigaciones previas demostrando que la mayor parte de los docentes que trabajan en centros eficaces muestran comportamientos propios de una Enseñanza Eficaz (Virgilio, Teddlie & Oescher, 1991). También hay diversos estudios que han aportado valor añadido a la teoría de la Eficacia Escolar desde la perspectiva de los factores que traen ineficacia escolar (Hernández-

Castilla, Murillo & Martínez-Garrido, 2013). Algunos estudios han realizado contribuciones al desarrollo de modelos dinámicos de Eficacia Escolar explicando los cambios en estados de eficacia del profesor, escuela y sistema educativo (Slavin et al., 1996). Se puede consultar como referencia el artículo firmado por Cynthia Martínez-Garrido (Martínez-Garrido, 2011) donde se resumen las 25 investigaciones más importantes en el campo de la Eficacia Escolar.

El concepto de eficacia

La eficacia se puede definir según dos dimensiones (Brandsma, 1993): la calidad y la equidad. Calidad entendida como la puntuación media de resultados mensurables corregida por las puntuaciones de partida, obteniendo el “valor añadido” de la escuela. Y equidad, como poder compensatorio de la escuela.

El concepto de eficacia escolar (Scheerens, Witziers & Steen, 2013) hace referencia al análisis de aquellos procesos que pueden explicar que se logren mejores resultados educativos que los esperados. Es por este motivo que se ha estudiado, por un lado, la influencia/efecto de los centros escolares en los resultados académicos de los estudiantes (es decir, su peso específico en comparación con otros factores determinantes como, por ejemplo, el nivel educativo de los padres o el nivel socioeconómico) y, por otra, las variables específicas o factores que se relacionan con mejores resultados educativos.

El concepto de eficacia escolar ha ido cambiando en el tiempo (Marchesi & Martín, 1998; Murillo, 2003a; Stoll & Fink, 1999). De la consideración exclusiva de las variables de entrada (input), propuesta inicialmente, se ha pasado a considerar a los procesos como variables que explican los resultados educativos. Inicialmente había una concepción de que la eficacia consideraba básicamente variables de tipo económico o economicista (Scheerens, 2013), como el gasto público o la inversión por alumno. En cambio, los modelos más complejos de eficacia incorporan los procesos de trabajo del profesorado, el clima, la colaboración entre el propio profesorado y las relaciones entre profesorado y alumnado como variables explicativas.

Posteriormente, se ha ido avanzado desde los modelos de entrada-salida (por ejemplo, gasto por alumno-resultados de pruebas) a incorporar el valor añadido. El incluir como una variable predictiva fundamental en el rendimiento la situación socioeconómica y cultural familiar (Coleman & Collinge, 1991) ha propiciado un análisis del valor añadido, controlando el efecto estadístico del nivel sociocultural del centro y las familias y obteniendo medias más acertadas que permiten conocer la influencia del centro educativo. Muchos países han manifestado su interés en las medidas del "valor añadido" para evaluar hasta qué punto la actuación de la escuela mejora a lo largo del tiempo y de qué modo esta mejora contribuye al progreso académico de los alumnos (OECD, 1995).

De esta manera, se ha ido evolucionando desde una forma de entender la eficacia como resultados exclusivamente académicos, a considerar eficaces a aquellas escuelas que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes y, por extensión, al reconocimiento de otros resultados escolares como la autoestima del alumnado, el bienestar emocional o la actitud crítica y creativa frente a la sociedad. En este momento es cuando cobran validez los auto-cuestionarios cumplimentados por el alumnado. Se busca que la escuela contribuya a la obtención de resultados educativos para todo el alumnado y no sólo para los más privilegiados, subrayando una visión de eficacia que forma parte de los principios de la educación inclusiva.

Entonces, ¿qué busca la eficacia escolar? Una escuela que esté basada en el principio de equidad, es decir que tengan en cuenta a todos los alumnos y no sólo a los alumnos más privilegiados. Porque la equidad no termina con la creación de oportunidades para que todas las personas tengan acceso a la educación. Ese es un primer paso importante, pero le deben seguir otros indispensables para conformar la equidad. La equidad exige que los sistemas educativos aseguren igualdad de condiciones en los procesos de aprendizaje de todos a fin de garantizar la permanencia de todos en la modalidad educativa correspondiente y el éxito de todos en su educación.

La complejidad creciente del estudio de la eficacia escolar ha dado lugar a diversos enfoques, métodos y modelos para su análisis, siendo en la actualidad una de las aproximaciones reconocidas más completa de eficacia escolar la que incorpora modelos multinivel (Cheng & Tam, 1997). Desde esta aproximación metodológica se trabaja con conjuntos de datos establecidos dentro de estructuras jerárquicas o en niveles (contexto escolar – escuela – aula - alumno). Las variables de contexto influyen sobre el centro, que a su vez ejerce una influencia sobre el aula, y ésta a su vez, influye en los resultados individuales del estudiante.

Entre los factores que caracterizan a las escuelas eficaces (Sammons et al., 1995; Scheerens et al., 2013) se señalan los siguientes: liderazgo profesional, visión y objetivos compartidos, un ambiente que estimula el aprendizaje, la enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar, expectativas elevadas, refuerzo positivo, supervisión del grado de progreso, derechos y obligaciones del alumnado, enseñanza hacia una meta, una organización que aprende y la colaboración de la familia en el centro educativo.

4.3.2. El Movimiento de la Mejora de la Escuela (centrado en procesos)

El Movimiento de Mejora de la Escuela (School Improvement) tiene un enfoque radicalmente diferente que cuenta con más de 40 años de experiencia (Hopkins & Lagerweij, 1997) y pretende la búsqueda de la puesta en marcha de procesos de cambio en el centro para que pueda incrementar su calidad y, por efecto, la de sus alumnos (MacBeath, 2007; Murillo & Muñoz-Repiso, 2002; Townsend, 2007). Su orientación es claramente práctica y está liderado por docentes y directivos que buscan cambiar o mejorar el centro educativo (Murillo, 2003b). Originalmente el movimiento se preocupó por la utilización de nuevos materiales didácticos en el centro, buscando la innovación curricular y asignando un papel secundario al profesorado y a su formación específica, principal motivo de su fracaso.

El interés de este movimiento se centra en transformar la realidad de la escuela, haciendo referencia al proceso de transformación del centro educativo en su conjunto.

Desde esa perspectiva, se complementa con los términos reforma e innovación, más centrados en los cambios del sistema educativo y por las modificaciones en el aula, respectivamente. Los tres se engloban en una perspectiva más general que se preocupa del cambio educativo, independientemente del nivel donde se produce (Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 1998).

Desde finales de los años sesenta, se desarrolló una fase de documentación del fracaso del movimiento de reforma para pasar a incidir en la práctica. Se constata un pesimismo hacia los enfoques dirigidos desde arriba, desde la administración, si estos no eran asumidos por los docentes y el centro educativo. Además nos ha enseñado la necesidad de tener en cuenta determinados aspectos clave para poner en marcha procesos de cambio en el aula, el centro y el sistema educativo (Fullan, 1991). En estos años se publican los primeros estudios de Eficacia Escolar estableciéndose un consenso en cuanto a las características que tienen que tener las escuelas eficaces iniciándose en este momento el movimiento de Mejora de la Escuela.

Como consecuencia de las investigaciones y la práctica del Movimiento de la Mejora de la Escuela conocemos actualmente cuáles son las fases que ha de tener un proceso de cambio (Murillo & Krichesky, 2014), o las estrategias que han resultado más y menos exitosas en estos procesos y por qué. Igualmente, hemos aprendido a diferenciar algunos de los elementos que favorecen el cambio de otros que lo dificultan, destacando entre aquellos la autonomía escolar, la existencia de presiones para el cambio (tanto internas como externas), la cultura para el cambio, las experiencias previas, el compromiso e implicación de la comunidad educativa o el liderazgo educativo. También nos ha traído conceptos tales como aprendizaje organizativo, que responde a la capacidad que las organizaciones educativas tienen para aprender (Murillo, 2004).

A mediados de los 80 y hasta la actualidad, surge una última fase denominada gestión del cambio, en la que hay una fusión entre el conocimiento proveniente de la investigación educativa y la práctica educativa. Hopkins, a su vez, define la mejora de la escuela como

un enfoque para el cambio educativo que permita una mejora de los resultados del alumnado, fortaleciendo la capacidad de gestión del cambio del centro educativo (Hopkins, Ainscow & West, 1994). Ahora se entiende la mejora escolar no como un fin sino como un proceso de cambio.

En los últimos años continúan las investigaciones, destacando entre ellas las basadas en modelos dinámicos en Europa (Antoniou, Kyriakides & Creemers, 2011; Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2013; Creemers & Kyriakides, 2010).

En resumen: ambos movimientos nos han mostrado, por un lado, cuáles son los elementos sobre los que hay que trabajar para conseguir optimizar los niveles de calidad y, por otro, cómo hay que hacerlo.

4.3.3. Fusión de dos movimientos en uno: Mejora de la Eficacia Escolar (Effective School Improvement-ESI)

A principios de los años 90 varios investigadores pertenecientes a los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela defendieron la conveniencia de que ambos movimientos se unieran. Los investigadores centrados en Eficacia Escolar podrían aportar a los investigadores de Mejora de la Escuela diversos conocimientos sobre los factores de aula y de centro que deberían de ser cambiados para mejorar la calidad de la educación.

Por otro lado, los investigadores y las experiencias del movimiento de Mejora de la Escuela podrían aportar al movimiento de Escuelas Eficaces pruebas para la validación de las teorías que han propuesto además de llevar a cabo los cambios necesarios para incrementar la eficacia (Stoll & Wikeley, 1998). Las aportaciones del movimiento de Eficacia Escolar están más centradas en los resultados, haciendo énfasis en la equidad. Utilizan los datos obtenidos para tomar decisiones, desde una perspectiva de la escuela como centro del cambio, orientándose hacia una metodología de investigación cuantitativa. Las aportaciones del movimiento de Mejora de la Escuela centran su atención en los procesos y están orientados principalmente hacia la acción y el desarrollo. Ponen énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el propio centro, comprendiendo

la importancia de la cultural escolar y centrándose en la instrucción, teniendo una visión de la escuela como centro del cambio con una metodología de investigación cualitativa (Stoll & Wikeley, 1998).

En la década de los noventa comenzó un acercamiento mediante cooperaciones entre los dos movimientos (Gray et al., 1999; MacBeath & Mortimore, 2001; Reynolds et al., 1993; Stoll & Fink, 1996, 1999; Stringfield, 1994), cuyo motivo de separación o diferencia era más académico que a una incompatibilidad real.

El movimiento de Eficacia Escolar (Effective School Improvement-ESI) (Bernhardt, 2013; Deakin, Stringher & Ren, 2014; Murillo & Krichesky, 2014), de carácter teórico-práctico reunía lo mejor de los dos movimientos, representando mucho más que la suma de los dos. Ha habido varios movimientos para integrar la eficacia y mejora (MacBeath, 2007; Teddlie & Reynolds, 2000), que persiguen el objetivo del ESI de desarrollar un modelo o una estrategia para la mejora de la eficacia escolar elaborando un marco comprensivo que permita la creación de una teoría de la eficacia escolar.

Algunos trabajos han centrado su objetivo en el conocimiento de los factores implicados en procesos de mejora de la eficacia escolar. En Escocia destacó el llamado Improving School Effectiveness Project (ISEP), realizado entre 1995 y 1997 y coordinado por los profesores MacBeath y Mortimore (2001); el segundo fue el ESI, en el que participaron ocho equipos de investigación de varios países europeos. La investigación llevaba por título, *Capacity for change and adaptation of school in the case of Effective School Improvement (ESI)*, destacando como producto la elaboración de un “marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar”. El equipo de investigación que representaba a España fue doble: el equipo del CIDE (dirigido por la Dra. Mercedes Muñoz-Repiso y otro equipo colaborador dirigido por el Dr. Aurelio Villa al frente de un grupo de investigadores del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Deusto. Fruto de esta investigación que tuvo una duración de tres años, es la

publicación titulada: Mejorar procesos, mejorar resultados en educación. Investigación Europea sobre Mejora de la Eficacia Escolar (2003, Bilbao: Mensajero).

Tomando como base la definición de mejora como el cambio planificado de la educación que mejora los resultados de aprendizaje del alumnado así como la capacidad de cambio del propio centro educativa (Hopkins et al., 1994) algunos autores llevaron a cabo el proyecto *Capacity for Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement* (ESI), Framework Program (B Creemers, Reezigt, & ESI-Team, 2007), que investigaba la relación entre eficacia y mejora con el objetivo de aumentar la posibilidad de mejora de las escuelas en el ámbito educativo. Para ello desarrolla un modelo de tres fases, diseñado para contribuir a la mejora de la eficacia escolar: análisis, evaluación y síntesis de las teorías útiles para mejorar la eficacia en los centros; inventario, análisis y evaluación de programas de eficacia demostrada en mejora de la escuela en Europa; desarrollo de un modelo final basado en lo aprendido en las fases previas. Varios libros y artículos de diferentes países europeos siguen profundizando en investigaciones sobre el tema en la actualidad (Crick, Stringher & Ren, 2014; Ifanti, 2011; Stamelos & Bartzakli, 2013).

4.4. Nacimiento del PCI

El movimiento de la calidad en España llevaba 5 años en funcionamiento, con un resultado y satisfacción en los centros educativos muy dispar, cuando surge el PCI, un modelo de intervención en centros que tiene por objetivo facilitar el cambio desde una cultura burocrático-formal a una cultura transformacional, centrada en el crecimiento profesional y humano de las personas que lo constituyen (Álvarez & Santos, 2003).

La inquietud por la calidad en educación constituye un fenómeno que no es novedoso en absoluto. Es sin duda alguna el carácter vocacional de la enseñanza así como los estrechos vínculos que dentro de la misma se producen lo que hace que la calidad del

servicio que se ofrece sea una preocupación tradicional, casi intrínseca, en la dinámica de los centros educativos.

El enfoque conceptual y metodológico del PCI está inspirado en la cultura escolar, siendo un sistema diseñado desde el mundo de la educación y para el mundo de la educación, lo que hace de él un sistema diferente de otros modelos de calidad como el EFQM (European Foundation Quality Management) o el TQM (Total Quality Management), de clara procedencia empresarial. Las presiones de carácter social, técnico y demográfico junto con el deseo de “hacer bien las cosas” hacen que los centros educativos se interesen por los sistemas de calidad y las correspondientes mejoras que pueden traer su implementación en las instituciones educativas. A pesar de los esfuerzos que se realizaron por adaptar los modelos a la realidad educativa, el carácter empresarial ha permanecido en la base de los mismos. Ello cual ha provocado una insatisfacción de carácter más o menos explícita derivada de las dificultades de ajuste y apropiación de una terminología y principios claramente empresarial que no han terminado de encajar con la realidad educativa, más centrada en “personas” que en “clientes”. La cultura empresarial se encuentra muy enfocada a la competitividad y agresividad, además de ser muy innovadora. Términos como benchmarking, management, empowerment o marketing, presentes en el ámbito empresarial rechinan en el centro educativo, donde se manejan otros términos como solidaridad, autorrealización, colaboración o autonomía personal, por ejemplo. Igualmente, el enfoque al cliente imperante en el ámbito empresarial es diferente al enfoque cliente en el ámbito educativo, como persona que tiene derecho a una educación de calidad. Finalmente, también existe una distancia importante en lo que se entiende en ambas culturas por objetivos y resultados, siendo en el ámbito empresarial algo concreto y mensurable en contraposición al ámbito educativo, donde los objetivos son más ambiguos.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, el PCI está basado en la literatura educativa procedente del movimiento de las Escuelas Eficaces y del Proyecto

Internacional para la Mejora de la Escuela (ISIP), además de otras corrientes organizativas como las organizaciones que aprenden así como de estudios e investigaciones educativas que ayudan a la comprensión de los fenómenos vinculados con la mejora de los centros educativos.

El movimiento de las escuelas eficaces es un movimiento que agrupa las miles de investigaciones realizadas en todo el mundo que tienen como objetivo el conocimiento de los factores escolares asociados al logro educativo. Este movimiento ha llegado a convertirse en la línea de investigación pedagógica que está aportando la mejor información para optimizar los niveles de calidad y equidad educativas (Murillo, 2003a).

El Movimiento de “Mejora de la Escuela” (School Improvement) nace en la década de los sesenta con la idea fuerza de que “la escuela debe ser el centro del cambio”, con su doble visión: el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaves et al., 1998). Así, más que despreciar la importancia del aula y del conjunto del sistema educativo para la transformación de la educación, surge la idea de la escuela como unidad básica del cambio, unidad que contempla y recoge los otros niveles (Murillo, 2003b).

El PCI, diseñado por Aurelio Villa y Manuel Álvarez, está implementado por la Fundación Horrëum, ubicada en Bilbao. Esta Fundación es una institución sin ánimo de lucro, que tiene como propósito ayudar a los profesionales de la educación y a todas aquellas personas vinculadas con las mismas en aras de mejorar su desarrollo personal y profesional, consistente en el logro de un desarrollo humano del alumno (Fundación Horrëum, s.f.).

Como ya hemos comentado previamente, el modelo PCI proviene de las investigaciones del ámbito educativo. Está centrado en la calidad, entendida como una forma de hacer bien la gestión y el trabajo, pero sobre todo podemos decir que hay calidad educativa cuando el alumnado finaliza sus estudios con una percepción personal de ser mejores personas valorando especialmente su disponibilidad hacia los demás. Esto hace

del PCI un modelo diferente a todos los demás, poniendo especial énfasis en el alumno como persona y no como cliente, algo característico del resto de los modelos. Podemos decir que este es el valor añadido principal del modelo. En el PCI el alumno constituye la esencia y finalidad primera y última, con el propósito de que el proceso de socialización y maduración personal le permita llevar un desarrollo de todas sus potencialidades y habilidades de manera que sea una persona comprometida con los valores y derechos humanos. Aquí reside el valor diferencial de este modelo, que se presenta como una alternativa pedagógica a los sistemas empresariales de gestión de la calidad.

El modelo PCI está creado por y para el mundo educativo, favoreciendo una respuesta sensible y adaptada a las particularidades propias de los centros educativos que, si bien son “empresas” también es cierto que son “peculiares”, presentando un enfoque que parte desde dentro del centro educativo.

En los últimos años se han realizado mejoras en el modelo que han ayudado a ajustarlo todavía más a la realidad educativa, como son:

- Implicación de todos los miembros de la comunidad escolar.
- Flexibilidad metodológica en función del contexto del centro educativo.
- Autonomía y compromiso colectivo por la calidad.
- Nuevo liderazgo en la gestión de procesos.

El PCI se inspira en los siguientes principios fundamentales:

- La satisfacción de las personas.
- El centro educativo como lugar de desarrollo y cambio.
- Orientación hacia el alumnado.
- Participación colectiva en un contexto de autonomía.
- Toma de decisiones basada en datos.
- Eficacia y resultados.

A continuación vamos a analizar en profundidad los diferentes ámbitos, criterios, indicadores y ejes del modelo.

4.5. Validación del modelo (estructura): 7 dimensiones y 3 ejes

El PCI se encuentra estructurado en ámbitos, criterios de calidad y en indicadores que concretan éstos en el contexto del centro educativo. La estructura del modelo queda completada con tres ejes transversales que recorren los ámbitos.

Los autores del modelo han desarrollado los distintos indicadores del modelo basados en la literatura científica del momento (Villa et al., 2004). En el presente apartado vamos a profundizar sobre el modelo, parafraseando a los autores, desarrollando los 7 ámbitos (se añade uno más para poder acreditar el modelo) o dimensiones, revisando y actualizando la bibliografía sobre el tema.

4.5.1. Ámbitos, criterios e indicadores del PCI

Según el PCI, la vida del centro educativo queda estructurado en siete ámbitos que son en los que se enseñan y se educa. Cada uno de esos ámbitos queda definido por una serie de criterios de calidad que quedan concretados en indicadores.

Los *ámbitos* son dimensiones fundamentales para el desarrollo de las instituciones escolares y que tienen la particularidad de ser difícilmente evaluables. Nos obstante, son los espacios en los que se desarrollan los procesos más importantes de un centro educativo.

Para conocer las características de los indicadores en el ámbito educativo puede verse la obra titulada: “El pilotaje de los sistemas educativos” de Gilbert de Landsheere (1999). En el modelo propuesto los siete ámbitos fundamentales del PCI son (Villa & Alvarez, 2001):

- Ámbito de los planteamientos institucionales
- Ámbito de las estructuras organizativas

- Ámbito del sistema de relaciones y convivencia
- Ámbito de la orientación y tutoría
- Ámbito del desarrollo curricular
- Ámbito de la familia y el entorno
- Ámbito de la administración y servicios



Figura 4.1. Ámbitos del Modelo PCI. Fuente: (Fundación Horrúem, 2012).

Si bien inicialmente los ámbitos desarrollados fueron seis, posteriormente se añadió el ámbito de Administración y Servicios por requerimientos de criterios de calidad externos. De esta manera el modelo cumplía, al igual que otros modelos utilizados en entornos educativos como el tan difundido EFQM o el ISO, con los máximos criterios de exigencia. Pasamos a continuación a analizar los siete ámbitos.

4.5.2. Ámbito de los Planteamientos Institucionales

Este ámbito hace clara referencia a la cultura formal del centro. Para ello aborda tres aspectos fundamentales en la organización de futuro de cualquier centro, como son: la definición de la misión, la visión y los valores. Además, se incluyen los factores críticos

de éxito que se concretan en documentos institucionales como el Proyecto Educativo, Ideario, Proyecto Curricular y Proyecto de Dirección.

Existen varias investigaciones que vinculan los *Planteamientos Institucionales* como un factor de eficacia de eficacia y mejora en los centros (Alvarez, Milagros, Sarasúa & Villa, 2005; Casanova, 2012b). Después de una revisión de las mismas los autores enunciaron tres grandes criterios de calidad que recogen, a modo de ejes, aquellos aspectos centrales en los que tiene que incidir el centro para mejorar su calidad con relación a sus planteamientos institucionales. A su vez, cada criterio consta de diversos indicadores que ayudan a valorarlos además de los que considere oportunos el propio centro.

Tabla 4.1

Indicadores misión, visión y valores del centro

Criterio 1.1	
El centro tiene definida la misión, la visión y los valores prioritarios que sirven de guía para su organización	
Indicador 1.1.1	El centro tiene definida la visión de futuro del centro en un documento explícito
Indicador 1.1.2	El profesorado comparte la visión de futuro del centro
Indicador 1.1.3	El centro ha definido su misión en un documento explícito
Indicador 1.1.4	El profesorado comparte la misión del centro
Indicador 1.1.5	El centro tiene claramente definidos unos valores que considera importantes
Indicador 1.1.6	El personal del centro comparte los valores y principios definidos en el Ideario y/o Proyecto Educativo

Nota. Elaboración propia.

Éste ámbito es vital para la calidad del centro educativo, de manera que sin este ámbito el centro no puede alcanzar una calidad mínima. Para ello desde el centro educativo hay definir qué queremos, quiénes somos y qué pretendemos como educadores que forman parte de un determinado centro, diferenciado de los demás y si existe una

visión común y un horizonte hacia el que dirigirse. Si esto no es así da igual el rumbo que se tome, porque tampoco va a importar a dónde se llegue.

Criterio 1.1 El Centro tiene definida la misión, la visión y los valores prioritarios que sirven de guía para su organización.

Sin duda alguna hay diferentes formas de entender la visión, la misión y los valores. Desde el PCI se entiende lo siguiente:

- *Visión:* “la visión es aquello que se espera crear o lograr. Implica la idea de algo concreto, de algo visible, vívido y real. Implica un tiempo todavía no realizado, con sus sueños, sus esperanzas y aspiraciones. Algo que necesitará aprendizaje, un cambio significativo y perseverancia para ser alcanzado” (Lema, 2004). La visión es una imagen mental de cómo nos gustaría que fuera la organización en un futuro. Es a su vez una aspiración, un reto para la organización. Y, al mismo tiempo, un elemento motivador y creador de un compromiso compartido. Es importante la construcción de una visión compartida (León, Tejada & Yataco, 2003), aspecto fundamental en las organizaciones inteligentes.
- *Misión:* es la razón fundamental de ser y objetivo esencial de una organización. Representa el marco en el que se desenvuelve la organización, la creencia que tiene en sí misma. La misión “son el conjunto de objetivos y finalidades últimos, a largo plazo, los más importantes, y de carácter permanente, de nuestra organización” (Nistal, Morales, Aguilar & Domingo, 2014).
- *Valores:* conjunto de principios rectores que sirven de referencia en el camino para alcanzar la visión de futuro que se articula armónicamente con la misión del centro. “Es la significación positiva adquirida en el marco de las relaciones sociales, por los objetos, las conductas y las ideas, al representar la actividad humana y sus resultados, en correspondencia con los intereses y necesidades del individuo, grupo social o la sociedad en su conjunto” (Vidal & Pérez, 2014).

La teoría y práctica organizacional han recogido muchas veces estos tres conceptos (visión, misión y valores). Por ejemplo, en el *movimiento de las Escuelas Eficaces* cabe destacar el resultado de las investigaciones realizadas en el que se establece una lista de once factores que definen el perfil básico de las escuelas eficaces (Sammons et al., 1995). Podemos encontrar entre ellos la visión y metas, la consistencia de la práctica, colegialidad y colaboración o las expectativas elevadas.

Indicador 1.1.1 El centro tiene definida la visión de futuro del centro en un documento explícito.

El centro tiene que identificar y articular una visión, esto es, una conducta de liderazgo que les permita identificar no sólo nuevas oportunidades para el centro, sino desarrollar, articular y servir de inspiración a otros con su visión de futuro de centro. Es caminar hacia un lugar, es andar con un sentido y en una dirección. Algunos autores señalan ésta como la fundamental dentro de las funciones clave del liderazgo (Bass, 1985; Yukl, 1989) e incluso podemos decir que existe una correlación significativa entre el liderazgo visionario y la efectividad en la organización (Taylor, Cornelius & Colvin, 2014), por lo que debe de quedar recogida en el modelo PCI en un documento explícito haciendo hincapié en hacia dónde queremos ir y cómo seremos cuando lleguemos ahí.

Indicador 1.1.2 El profesorado comparte la visión de futuro del centro

Se entiende que para que el profesorado comparta la visión de futuro del centro, la cual viene recogida en un documento, se tiene que cumplir lo siguiente: hacer referencia a la vida cotidiana de la organización, ser compartida por todos, ayudar a interpretar los acontecimientos y procesos clave de la organización e incorporarse a la cultura del centro.

Indicador 1.1.3 El centro ha definido su misión en un documento explícito

Peter Senge incluye la misión del centro como una de las cinco disciplinas básicas que postula como propias de las organizaciones que aprenden en contraposición con las organizaciones tradicionales autoritarias (Senge, 2014). Este indicador pretende que la Misión, como razón de ser de un centro, no se dé por obvia, por lo que se requiere que

sea concretada en un documento explícito. No sería suficiente con aparecer incluida en otros documentos, siendo relevante su concreción explícita en un documento separado.

Indicador 1.1.4 El profesorado comparte la misión del centro

Este indicador se centra en la importancia de que el profesorado esté comprometido, de una manera explícita, con la misión del centro, compartiéndola y haciéndola suya (Jiménez, 2008). La misión es un trabajo diario, tal y como dicen los autores, que la llevan a la práctica cotidiana todos los miembros de la comunidad educativa. No se trata de una declaración de intenciones, sino de una realidad vivida por unos protagonistas identificados con una misión, con lo que conecta o complementa al indicador anterior.

Indicador 1.1.5 El centro tiene claramente definidos unos valores que considera importantes

Los valores son el principio orientador del trabajo en el centro educativo y la esencia del desarrollo de la autoestima de los estudiantes (Loli & López, 1998; Normore, 2004). Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro. También son fuente de satisfacción y plenitud. De ahí que, más que derivados de los planteamientos institucionales, estén centrados en la tradición y las costumbres. Este indicador pretende reflejar los valores considerados básicos, fundamentales, esenciales, principales.

Indicador 1.1.6 El personal del centro comparte los valores y principios definidos en el Ideario y/o Proyecto Educativo

Como premisa fundamental este indicador parte del principio de que si los valores son compartidos por el personal del centro existen más posibilidades de que se conviertan en orientadores y soporte para el trabajo cotidiano, evitando quedar en meros aspectos teóricos. Los autores citan como ejemplo los resultados concluyentes de diversas

investigaciones (Bazo, 2014; Hall, 2000) que son concluyente en mostrar cómo la claridad de valores compartidos propicia el camino del cambio hacia la calidad.

Tabla 4.2

Indicadores documentos institucionales del centro

Criterio 1.2	
El centro tiene definidos sus documentos institucionales	
Indicador 1.2.1	El centro tiene un proyecto educativo, que le proporciona entidad y carácter propio
Indicador 1.2.2	El profesorado se siente identificado con el Proyecto Educativo
Indicador 1.2.3	Los diseños curriculares abordan los valores compartidos explícitos en el Proyecto Educativo
Indicador 1.2.4	El Proyecto Curricular responde a las necesidades de la educación de los alumnos

Nota. Elaboración propia.

Criterio 1.2 El centro tiene definidos sus documentos institucionales

Lo más importante del movimiento de las Escuelas Eficaces no son los factores que se han encontrado asociados al buen funcionamiento de las escuelas, sino más bien los principios en los que se sustentan, que se pueden resumir en: la educabilidad de los aprendices, una orientación hacia resultados, la necesidad de asumir responsabilidades con los estudiantes y la atención a la consistencia en la comunidad escolar (Murphy, 1992). La referencia a los planteamientos institucionales es constante en la literatura de investigación y varios autores recogen en sus estudios su importancia (Muñoz & Sarasúa, 2005).

Indicador 1.2.1 El centro tiene un proyecto educativo, que le proporciona entidad y carácter propio

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es un documento de carácter pedagógico elaborado por la Comunidad Educativa que enumera y define los rasgos de identidad de un centro, formula los objetivos que se han de conseguir y expresa la estructura organizativa y funcional del centro educativo. Se trata del documento institucional por

excelencia, en el que el centro encuentra el espacio para poder establecer las diferencias que le caracterizan frente a otros centros y que les permiten sentar las bases para un funcionamiento autónomo. Se trata de un instrumento de gestión que, además de ser coherente con el contexto escolar, enumera y define las notas de identidad del centro, formulando los objetivos que pretende y expresando la estructura organizativa de la institución en la que se enmarca (Antúnez, 1987; Jiménez, 2008; Yntxausti & Otano, 1997).

Indicador 1.2.2 El profesorado se siente identificado con el Proyecto Educativo

El afirmar y reforzar lo particular y propio de cada centro educativo es algo positivo y deseable que exige asumir el compromiso de definir claramente, por parte del profesorado, qué se pretende y cómo se trabaja en el centro educativo. En la medida que el centro puede definir sus diferencias respecto a otros centros educativos y su personal estilo de hacer y pensar, la sociedad y la comunidad educativa tienen derecho a conocer y valorar libremente si es afín o no al mismo. El proyecto educativo y la identificación del profesorado con el mismo tiene que tener unas metas claras y expectativamente comúnmente compartidas, tal y como señalan algunos autores (Austin & Reynolds, 1990). La planificación colaboradora, las relaciones colegiales, el sentido de comunidad, el orden y la disciplina completarían el mismo.

Indicador 1.2.3 Los diseños curriculares abordan los valores compartidos explícitos en el Proyecto Educativo

Este indicador hace referencia al alejamiento del profesorado de un modelo centralista de centro donde el profesor transmite a todo el alumnado en general lo estipulado desde un modelo de currículum cerrado hacia un modelo basado en un modelo de escuela autónoma y participativa (Flores, 2013). Ningún centro es igual a otro así como ningún profesor es igual a otro. Cada institución educativa tiene su propia idiosincrasia, sus particularidades, su heterogeneidad por lo que desarrolla un estilo propio y diferenciado que se manifestará en la definición de un currículum que, cumpliendo los

mínimos legales, esté concretado para sí en beneficio de la labor educativa que desempeña.

Indicador 1.2.4 El Proyecto Curricular responde a las necesidades de la educación de los alumnos

El alumno es el centro de interés y justificación de la vida del centro. Este es un principio clave que viene reflejado en el PCI como Principio de Orientación hacia el Alumno (Álvarez & Santos, 2003). Tal y como sostienen los autores la idea de base que da lugar a las premisas de autonomía y participación es la heterogeneidad entre las distintas instituciones educativas que viene definida especialmente por la diversidad en las necesidades de la educación del alumnado. Si un centro se rige exclusivamente por lo legislado sin realizar aportaciones a los mínimos curriculares y sin tener en cuenta su entorno o contexto, será un centro más orientado a la satisfacción burocrática que a sus propios alumnos. Un centro autónomo y participativo es aquel que atiende y responde a las demandas de los educandos por medio de un currículum adecuado al contexto que rodea al centro educativo.

Tabla 4.3

Indicadores misión, visión y valores prioritarios

Criterio 1.3	
El centro tiene definida la misión, la visión y los valores prioritarios que sirven de guía para su organización	
Indicador 1.3.1	La Dirección del centro tiene un Proyecto de Dirección que conozco personalmente en sus líneas generales
Indicador 1.3.2	El Proyecto de Dirección es conocido por la comunidad en sus líneas generales
Indicador 1.3.3	El Proyecto de Dirección del centro contempla los principios y valores que marcan el Ideario del centro
Indicador 1.3.4	El Equipo Directivo rinde cuentas periódicamente de su Proyecto de Dirección ante la comunidad educativa

Nota. Elaboración propia.

Criterio 1.3 El centro tiene definida la misión, la visión y los valores prioritarios que sirven de guía para su organización

Algunas investigaciones concluyen que los rasgos que presentan los directores de las escuelas eficaces son: tomar iniciativas para identificar y articular metas y prioridades, hacer funcionar a sus centros en vez de dejar que se acomoden, la percepción que tienen de sí mismos y del personal del centro es la de responsables de los logros del alumnado en las habilidades básicas, comprender los programas educativos por dentro y por fuera, ejercer un liderazgo más educativo que administrativo o crear una tónica de expectativas altas, tanto para los estudiantes como para el personal del centro (Benjamin, 1991). Otros estudios confirman igualmente la vinculación del rol del liderazgo del director y del equipo directivo y el tipo de gestión con la eficacia escolar (López-Yáñez, 2014; Reid, Hopkins & Holly, 1988; Rodríguez-Molina, 2011).

Indicador 1.3.1 La Dirección del centro tiene un Proyecto de Dirección que conozco personalmente en sus líneas generales

Siguiendo a los autores, el proyecto de dirección (García & Aguirregabiria, 2006) es un instrumento fundamental para la gestión del centro por parte del equipo directivo. Éste se encuentra ampliamente fundamentado por la teoría y la investigación, quedando suficientemente justificada su utilidad en numerosas investigaciones (Álvarez & Santos, 1996; Álvarez, 1988; Gairín, 1993; López et al., 2012).

Indicador 1.3.2 El Proyecto de Dirección es conocido por la comunidad en sus líneas generales

La Comunidad debe conocer, en líneas generales, el Proyecto de Dirección, evitando la falta de participación de la comunidad educativa con los errores y defectos que le restarían utilidad y operatividad al mismo (Álvarez & Santos, 1996; Álvarez, 1988). El Proyecto de Dirección debe de ser participativo, evitando que quede restringido al propio equipo, puesto que comprometería su utilidad. Es un documento de gestión cuya utilidad reside en ser un marco de referencia para la planificación y organización de la vida del

centro desde la perspectiva ejecutiva de la dirección, recogiendo las líneas básicas que definen la acción directiva (García & Aguirregabiria, 2006).

Indicador 1.3.3 El Proyecto de Dirección del centro contempla los principios y valores que marcan el Ideario del centro

Hay que tener en cuenta que para la elaboración del Proyecto de Dirección hay que considerar una serie de principios fundamentales (Álvarez & Santos, 1996; Bazo, Persico, Mastro & Ferrazzi, 2013; Gairín, 1993), recogiendo este indicador uno de ellos, y es que el Proyecto de Dirección debe encuadrarse en el modelo organizativo que se desarrolla en el centro y respetarlo. Siguiendo a los autores habrá además de hacer referencia a los principios y criterios recogidos en otros proyectos como son el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro o el mismo Reglamento, además de la propia cultura del centro. De esta manera servirá para dinamizarlos, haciendo las funciones de soporte y motor de la gestión como instrumento que da continuidad y coherencia en las actuaciones que se lleven a cabo.

Indicador 1.3.4 El Equipo Directivo rinde cuentas periódicamente de su Proyecto de Dirección ante la comunidad educativa

Uno de los problemas que se puede encontrar el equipo directivo es caer en la tentación de realizar un documento que sirva exclusivamente para ser presentado ante la Administración. El Proyecto tiene que definir indicadores de eficacia y calidad, y estos indicadores tienen que ser a su vez evaluados por la comunidad educativa. Este indicador pretende poner el énfasis en la necesidad de la evaluación de una manera coherente con el Principio de Eficacia y Resultados del PCI (Álvarez & Santos, 2003).

4.5.3. Ámbito de las Estructuras Organizativas

Este ámbito hace referencia al funcionamiento de la vida del centro, concretadas en diversas estructuras de funcionamiento como son el Claustro, el Consejo Escolar y el equipo directivo. Se contemplan también en este ámbito los tres factores transversales

que le van a dotar de eficacia, como son la evaluación de los resultados, la satisfacción del personal y los recursos.

Existen muchos estudios de campo sobre estos aspectos, destacando los autores un estudio realizado en centros de educación secundaria que llega a identificar los siete factores más relacionados con la eficacia en las escuelas: el sistema de control de los alumnos, el ambiente proporcionado por éstos, su implicación y desarrollo sistemático, el comportamiento del profesorado, la gestión del aula y la gestión de la estructura del centro (Rutter, Mortimore, Ouston & Maughan, 1979). En relación a éste último factor los autores mencionan que Rutter llegó a la conclusión de que las escuelas eficaces combinan un liderazgo activo del director con la participación del conjunto del profesorado.

En general, los estudios de los años 70 destacan, según los autores, la dirección escolar y el liderazgo como uno de los factores clave relacionados con la eficacia escolar. Así se corrobora en diversos estudios (Levine & Lezotte, 1990; Mortimore et al., 1988; Murillo, Barrio & Pérez-Albo, 1999; Rallis & Phlegar, 1990; Teddlie & Stigfield, 1993) que ponen de manifiesto la importancia del liderazgo compartido con el Claustro por parte del Director, el liderazgo estable, el liderazgo fuerte o el liderazgo de apoyo a los docentes.

Así mismo, si bien en estos años la orientación en los centros era de “arriba hacia abajo”, centrándose el cambio en los centros en el currículum o en la organización formal, en los años ochenta surge un nuevo modelo caracterizado por el reconocimiento de la figura del profesor, el trabajo en grupo y las iniciativas generadas de “abajo a arriba”. Son modelos centrados en el profesor como investigador desde su práctica (Ayala, 2012; Elliot, 1990, 1991; Santos, Ruiz & Colunga, 2013; Stenhouse, 1984).

Ya en los años noventa los programas para la mejora de la escuela tienen como objetivo el cambio de la cultura y de la estructura organizativa, basados en la convicción de que una vez conseguido se producirá un progreso en los resultados educativos del alumnado. Y es en este proceso donde la figura del director cobra importancia como líder

innovador que asuma el reto de impulsar el centro hacia ese cambio y que transforme el centro en una organización que asuma el aprendizaje.

La capacidad de desarrollo del centro educativo viene determinada por cuatro factores, como son, las características del centro, el rendimiento de los alumnos, las estrategias internas de mejora escolar y las estrategias externas de mejora escolar (Hopkins, 1996). Por otro lado, las barreras o resistencias al cambio están basadas en conflictos de valores, de poder, prácticos y psicológicos (Stenhouse, 1984).

Algunos autores mencionan las principales dimensiones que tienen que tener las escuelas eficaces, como son la experiencia de los alumnos, los resultados de los alumnos, el desarrollo de la escuela y del profesor y la implicación de la comunidad (West & Hopkins, 1996).

La corriente de la *organización que aprende* surge como nueva corriente (Zapata, Muiña & Moreno, 2012) que resalta el aprendizaje como la base fundamental de la organización, además de entender a la escuela como una organización capaz de poner en marcha sus propios dinamismos funcionales. La investigación centra sus esfuerzos en descubrir las variables que tienen que estar presentes para que una organización tenga capacidad de aprender. Algunos autores describen dos tipos de procesos de aprendizaje en las organizaciones: los procesos de aprendizaje colectivos y los procesos de aprendizaje individuales (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1995). Casi la totalidad de los estudios llevados a cabo desde esta perspectiva destacan la dirección escolar, el liderazgo y las estructuras organizativas como factores clave a la hora de identificar a las escuelas capaces de aprender.

Entre las formas de dirección mencionadas destaca el *liderazgo transformacional* (Burns, 1978). En su obra clásica lo define como un liderazgo que pretende aumentar los recursos del líder y de los liderados, potenciando sus niveles de compromiso con objetivos comunes desarrollando su capacidad para la consecución de estos objetivos. Otros autores perciben en las organizaciones una serie de características como son: los estímulos de

aprendizaje, las condiciones externas e internas, el liderazgo escolar y los resultados e impactos a nivel individual y colectivo (Leithwood, Tomlinson & Genge, 1996). Esta es la concepción más completa sobre liderazgo transformacional en lo referente a los directores de los centros escolares, según Burns.

Otras investigaciones sobre el papel del liderazgo transformacional en las innovaciones mencionan tres dimensiones especialmente importantes en este tipo de liderazgo: la visión, la consideración individual y la estimulación intelectual (Geijsel, Sleegers & Van den Berg, 1999). Otros autores se pronuncian en este mismo sentido, destacando estas tres dimensiones como formas de influencia social que pueden afectar a la implementación de innovaciones por parte del profesorado.

Algunos autores identifican los aspectos necesarios para que una organización aprenda: resolución sistemática de problemas, experimentación de nuevos enfoques, aprendizaje de la experiencia pasada, aprendizaje de otros y transferencia de conocimiento a toda la organización y a todos los miembros (Garvin, 1993; Pesca de Acosta & Moreno de Tovar, 2013). Otros indican un modelo de centro compartido, proyecto de futuro, estilo de liderazgo aceptado y cultura evaluativa integrada (Duart, 1999). También hay estudios recientes que analizan los efectos del liderazgo escolar transformacional y su efecto en el rendimiento de los estudiantes (Sun & Leithwood, 2014).

Finalmente, los autores mencionan los obstáculos que impiden o bloquean el aprendizaje de las organizaciones, situando el origen la mayoría de los autores más en la estructura del sistema que en las personas.

Teniendo en cuenta la revisión de la investigación, los autores formulan los siguientes criterios e indicadores de calidad:

Tabla 4.4

Indicadores liderazgo Equipo Directivo

Criterio 2.1	
Existe un Equipo Directivo que ejerce claramente un liderazgo compartido	
Indicador 2.1.1	El Equipo Directivo comparte y delega tareas en otros miembros del claustro
Indicador 2.1.2	El Equipo Directivo proporciona un alto nivel de feedback a los profesores, creando cultura de intercambio de información
Indicador 2.1.3	El Equipo Directivo asegura que se lleva a cabo una revisión continua del proceso educativo y evalúa el progreso hacia los objetivos
Indicador 2.1.4	El Equipo Directivo facilita recursos funcionales, tecnológicos y materiales al profesorado para que realice su trabajo con satisfacción profesional
Indicador 2.1.5	El Equipo Directivo crea canales fluidos de comunicación entre todas las personas implicadas en la educación
Indicador 2.1.6	El Equipo Directivo establece los mecanismos necesarios para que las reuniones que se realizan en el centro sean eficaces

Nota. Elaboración propia.

Criterio 2.1 Existe un Equipo Directivo que ejerce claramente un liderazgo compartido

Los movimientos de las Escuelas Eficaces y el Enfoque de la Mejora han puesto de manifiesto a través de sus investigaciones la importancia del liderazgo como elemento esencial para el buen funcionamiento de un centro. Los indicadores que figuran a continuación especifican aquellos aspectos en los que debe basarse el liderazgo directivo para compartir y potenciar al profesorado así como aquellos que tengan un puesto de responsabilidad en la organización (Bolívar, 2012).

Indicador 2.1.1. El Equipo Directivo comparte y delega tareas en otros miembros del claustro

Este ejercicio, que se encuentra en lo esencial o propio de las organizaciones que aprenden, es según el autor más transformacional que transaccional (Bass, 2000). Utilizando el liderazgo transformacional y su eficacia demostrada en múltiples

investigaciones, aumenta la satisfacción, el compromiso y la eficacia de las organizaciones. Estos dos tipos de liderazgo son diferentes en cuanto que el transformacional hace hincapié en que el profesorado sea consciente de las cuestiones importantes potenciando su interés por el logro, los ideales, la formación continua animándoles a que vayan más allá de sus propios intereses en beneficio de la comunidad escolar, mientras que el transaccional hace concesiones a los intereses personales del profesorado mediante refuerzo positivo y negativo.

Indicador 2.1.2 El Equipo Directivo proporciona un alto nivel de feedback a los profesores, creando cultura de intercambio de información

La fluidez en la comunicación con el equipo directivo es fundamental en ambos sentidos, bien desde el equipo directivo hacia el profesorado y otros agentes intervinientes como a la inversa (Bolívar, 2013). En este sentido el feedback del equipo directivo al profesorado dará información suficiente para poder mejorar la eficacia profesional. Ese intercambio de información redundará en una mayor seguridad del profesorado en su tarea así como en una comunicación fluida con el equipo directivo.

Indicador 2.1.3 El Equipo Directivo asegura que se lleva a cabo una revisión continua del proceso educativo y evalúa el progreso hacia los objetivos

Este indicador, referido a la evaluación, es un elemento clave en la cultura de centro (Santiago & Lukas, 2014). El liderazgo escolar centrado en este caso en el establecimiento de metas que permitan realizar un seguimiento y evaluación de las mismas.

Indicador 2.1.4 El Equipo Directivo facilita recursos funcionales, tecnológicos y materiales al profesorado para que realice su trabajo con satisfacción profesional

El reconocimiento, la preparación y formación de las personas que forman parte del proceso educativo es un aspecto clave que corresponde al equipo directivo. Si bien los recursos no garantizan un éxito en la enseñanza, la falta de los mismos no facilita la tarea (Cordero et al., 2013). Es por ello que se valora que el profesorado cuente con los medios necesarios, recursos actualizados, con los que pueda afrontar dignamente su tarea.

Indicador 2.1.5 El Equipo Directivo crea canales fluidos de comunicación entre todas las personas implicadas en la educación

El intercambio de información es un aspecto característico de las organizaciones que aprenden (Martínez, Fernández & García, 2012). En este sentido, el intercambio formal e informal de información entre compañeros que participan de tareas comunes en cualquier nivel de la organización, la experiencia compartida para la implantación de nuevas prácticas o el intercambio de experiencias de acción en otros centros y la observación de procedimientos de trabajo son claros procesos de aprendizaje colectivo (Leithwood et al., 1995).

Indicador 2.1.6 El Equipo Directivo establece los mecanismos necesarios para que las reuniones que se realizan en el centro sean eficaces

Si bien el encuentro entre profesores en reuniones de equipos es un recurso idóneo según las investigaciones sobre cultura de calidad (Sarasola, Villa, & Álvarez, 2003), es importante que existan unos mecanismos establecidos que hagan que estas reuniones no constituyan una pérdida de tiempo, puesto que se trata de un recurso limitado y muy valorado. La eficacia en las reuniones que se realizan en el centro es un indicador claro que hay que tener en consideración articulando para ello el equipo directivo los mecanismos que considere necesarios (Ainscow et al., 1994).

Tabla 4.5

Indicadores implicación del profesorado en el centro

Criterio 2.2	
El profesorado se siente implicado en la vida del centro colaborando y demostrando satisfacción profesional	
Indicador 2.2.1	El profesorado tiene un alto grado de implicación en el desarrollo de los objetivos fijados en los proyectos institucionales
Indicador 2.2.2	Existe un alto nivel de implicación (participación) en la toma de decisiones del centro
Indicador 2.2.3	El profesorado se siente motivado para participar y colaborar en los distintos proyectos de mejora que se plantean en el centro
Indicador 2.2.4	El profesorado se siente apoyado en su tarea cotidiana por el personal no docente
Indicador 2.2.5	El profesorado sabe que los acuerdos que se toman en las distintas estructuras del centro son respetados y apoyados por la dirección
Indicador 2.2.6	El profesorado y el personal no docente reciben una adecuada respuesta a sus necesidades de actualización y formación
Indicador 2.2.7	El profesorado siente, en general, que es apoyado por el Equipo Directivo cuando tiene problemas con los alumnos, familia o administración
Indicador 2.2.8	El profesorado siente que el Equipo Directivo reconoce sus esfuerzos y valora sus éxitos

Nota. Elaboración propia.

Criterio 2.2 El profesorado se siente implicado en la vida del centro colaborando y demostrando satisfacción profesional

Los autores se basan en las propuestas de creación de las condiciones para la mejora escolar, partiendo del hecho de que el cambio no se produce de manera fortuita (Hopkins & West, 1994). Destacan las siguientes:

- Los centros no mejoran a no ser que los profesores, individual y colectivamente, se desarrollen.
- Los centros con éxito tienen formas de trabajar que estimulan sentimientos de implicación en un número considerable de grupos.

- Los centros que tienen éxito en el desarrollo establecen una clara visión de ellos mismos y consideran el liderazgo como una función a la que contribuye gran parte del personal del centro.
- La coordinación de actividades es una forma importante de mantener implicadas a las personas, en especial cuando hay cambio de política, siendo importantes las interacciones informales entre profesores.
- Los centros que reconocen el valor de la investigación y la reflexión como procesos importantes en la mejora escolar encuentran más fácil ganar en claridad y acuerdo sobre prioridades de desarrollo identificadas, estando en mejores condiciones para controlar la consecución de los resultados.
- A través de la planificación y el desarrollo el centro es capaz de unir sus aspiraciones educativas con prioridades identificables, secuenciando las prioridades en el tiempo y manteniendo la atención en la práctica del aula.
- Las iniciativas de mejora han glorificado en exceso las actividades de desarrollo del profesorado.
- No se ha logrado el equilibrio necesario a pesar del énfasis en incrementar los niveles de actividad relacionados con los procesos de planificación y formación.
- Las estrategias de desarrollo y la presencia de padres o alumnos en el proceso ha quedado en un segundo plano produciéndose como consecuencia una disminución en su impacto real.
- La especificidad del contexto como eje orientativo de la acción ha quedado relegada.
- Se ha acentuado el carácter técnico-racional por la preocupación por trabajar desde los niveles de planificación.
- Se ha restado capacidad para conectar con los aspectos más cotidianos de la actividad escolar.

Indicador 2.2.1 El profesorado tiene un alto grado de implicación en el desarrollo de los objetivos fijados en los proyectos institucionales

El liderazgo del profesorado y la participación del mismo en el centro es la esencia de este indicador, que recoge una de las características propias de las organizaciones que aprenden (Stoll & Fink, 1996).

Indicador 2.2.2 Existe un alto nivel de implicación (participación) en la toma de decisiones del centro

Los autores destacan los resultados de los estudios de Bryck et al. (1994) donde queda patente la fuerte relación existente entre la toma de decisiones participativa y el cambio curricular instructivo y sistemático (Bryck, Easton, Kervow & Rollow, 1994). La eficacia de las acciones del profesorado de cara a la mejora queda comprometida cuando las decisiones son tomadas en forma vertical, siendo el profesor un mero ejecutor técnico de órdenes.

Indicador 2.2.3 El profesorado se siente motivado para participar y colaborar en los distintos proyectos de mejora que se plantean en el centro

La propiedad de la mejora, compromiso y motivación es uno de los factores constitutivos de una cultura de la mejora, tal y como se constata en una investigación europea sobre la mejora de la eficacia llevada a cabo de forma conjunta por el Área de Estudios e Investigación del CIDE (4) y del ICE (5) de la Universidad de Deusto.

Indicador 2.2.4 El profesorado se siente apoyado en su tarea cotidiana por el personal no docente

El proceso de enseñanza-aprendizaje es lo fundamental en los centros, por lo que tiene que tener prioridad frente a otros aspectos administrativos, siendo importante que las estructuras que congregan al personal administrativo y de servicios no se

⁴ CIDE: Centro Internacional de Español

⁵ ICE: Instituto de Ciencias de la Educación

contrapongan con las finalidades del ejercicio docente. El apoyo al profesorado debe ser una realidad que ayude en la labor a crear un clima de trabajo cooperativo desde todos los ámbitos del centro.

Indicador 2.2.5 El profesorado sabe que los acuerdos que se toman en las distintas estructuras del centro son respetados y apoyados por la dirección

Si las decisiones y acuerdos que se toman en las distintas estructuras del centro son coherentes con los objetivos generales del centro, éstos deben de ser respetados y apoyados por la dirección, de manera que las personas que han invertido tiempo y energía implicándose y participando en reuniones perciban que todo este esfuerzo es debidamente respetado. De lo contrario se caería en un desprestigio del ámbito de decisión con el menoscabo correspondiente del trabajo de las personas implicadas.

Indicador 2.2.6 El profesorado y el personal no docente reciben una adecuada respuesta a sus necesidades de actualización y formación

Las necesidades de actualización y formación deben de ser cubiertas para que el profesorado pueda enfrentarse con éxito a la implantación de modificaciones y mejoras que vayan surgiendo, importantes para que la organización pueda responder a las demandas internas y externas. Tal y como dicen los autores la necesidad de formación y actualización del personal es consustancial a los procesos de mejora.

Indicador 2.2.7 El profesorado siente, en general, que es apoyado por el Equipo Directivo cuando tiene problemas con los alumnos, familia o administración

Se trata de un tema sensible, puesto que los conflictos son algo habitual con lo que se enfrenta el profesorado y el apoyo que puedan recibir por parte del centro es fundamental. Se trata de conflictos con el alumnado, las familias, los propios compañeros o la administración con alto impacto emocional, por lo que se requiere tacto y apoyo en el proceso de identificación, gestión y solución de los conflictos.

Indicador 2.2.8 El profesorado siente que el Equipo Directivo reconoce sus esfuerzos y valora sus éxitos

El reconocimiento es una recompensa externa que el profesorado recibe por el trabajo realizado. Administrar adecuadamente los reconocimientos facilita el incremento de la autoestima, potencia el establecimiento de nuevas metas e incrementa la participación del personal (Agudo & Antón, 2004).

Tabla 4.6

Indicadores organización proceso E-A

Criterio 2.3	
La Dirección (Equipo Directivo, jefes de departamento y coordinadores) organiza el proceso clave de la enseñanza-aprendizaje con criterios de flexibilidad, eficacia y motivación	
Indicador 2.3.1	Existe una coordinación entre las programaciones del aula y los diferentes servicios de apoyo que existen en el centro
Indicador 2.3.2	Desde la organización se articulan servicios y estrategias para atender las deficiencias del aprendizaje de los alumnos
Indicador 2.3.3	Se organizan los grupos de alumnos de forma flexible para poder responder eficazmente a la diversidad de necesidades y capacidades
Indicador 2.3.4	El Equipo Directivo distribuye equilibradamente y con criterios pedagógicos a los alumnos problemáticos dentro de los cursos del mismo nivel
Indicador 2.3.5	Los horarios de los alumnos y del profesorado se diseñan y gestionan con criterios pedagógicos

Nota. Elaboración propia.

Criterio 2.3 La Dirección (Equipo Directivo, jefes de departamento y coordinadores) organiza el proceso clave de la enseñanza-aprendizaje con criterios de flexibilidad, eficacia y motivación

En el movimiento de las Escuelas Eficaces lo más importante no son los factores asociados al buen funcionamiento de las escuelas, sino los principios en los que se sustentan, como son una actitud positiva del estudiante hacia la educación, la orientación

a los resultados o la necesidad de asumir responsabilidades con los estudiantes entre otras (Murphy, 1992).

Se han puesto de manifiesto algunos aspectos relacionados con la eficacia escolar (Reid et al., 1988), como son el liderazgo ejercido por el Director y por el equipo directivo, el modelo o tipo de gestión, el consenso en patrones de conducta o en los valores del centro, el clima escolar si es favorable, el orden, la limpieza y el cuidado tanto en las clases como fuera de ellas, la calidad del profesorado, la preocupación por la enseñanza-aprendizaje así como por la atención hacia al alumnado y la empatía en las relaciones, la atención al currículum teniendo en cuenta el rendimiento de los alumnos, el feedback dado al alumnado sobre su rendimiento y actividades, el uso apropiado del tiempo en el aula o el énfasis en los aprendizajes básicos y la participación del alumnado en la organización de la escuela.

Como consecuencia de lo anterior, se plantean los siguientes indicadores en el modelo:

Indicador 2.3.1 Existe un coordinación entre las programaciones del aula y los diferentes servicios de apoyo que existen en el centro

En los últimos años los servicios de apoyo han cobrado protagonismo en el aula, por lo que no pueden quedar al margen del trabajo del aula, como si de una unidad satélite se tratara. Es por ello que se pretende que las organizaciones que se van incorporando al aula lo hagan de manera coordinada a través de las programaciones, de manera que se evite el aumento de estructuras que se transformen en una suma desarticulada de servicios.

Indicador 2.3.2 Desde la organización se articulan servicios y estrategias para atender las deficiencias del aprendizaje de los alumnos

El alumno es el centro de interés en la escuela girando todas las actividades en torno a él. El Principio de Orientación hacia el Alumno (enunciado en el PCI) se basa en la importancia para cualquier centro de crear, facilitar o adaptar las estructuras necesarias de manera que se atienda de una manera eficaz y eficiente la detección y el tratamiento

de las distintas dificultades que surjan en el aprendizaje del alumnado (Álvarez & Santos, 2003).

Indicador 2.3.3 Se organizan los grupos de alumnos de forma flexible para poder responder eficazmente a la diversidad de necesidades y capacidades

El valor añadido constituye unas de las aportaciones del movimiento de la eficacia escolar. Se resume en que la importancia de medir en términos relativos los resultados de los aprendizajes del alumnado. Sin embargo, el tener las mismas metas para todos los alumnos implica una falta de reconocimiento hacia las especificidades de los mismos. El objetivo es que el alumno alcance el máximo desarrollo de sus potencialidades. Al mismo tiempo, el alumno es parte de un grupo, lo cual supone un condicionante en su aprendizaje. En definitiva, y siguiendo los criterios de flexibilidad y eficacia, el centro debe de estar atento a las condiciones grupales que favorezcan o no los aprendizajes de cada alumno.

Indicador 2.3.4 El Equipo Directivo distribuye equilibradamente y con criterios pedagógicos a los alumnos problemáticos dentro de los cursos del mismo nivel

Es importante que prevalezcan los criterios pedagógicos frente a los burocráticos, siempre que esto sea posible. En este indicador se valora que el profesorado de un mismo nivel distribuya a los alumnos que tengan dificultades de comportamiento de manera que logre un equilibrio en las aulas.

Indicador 2.3.5 Los horarios de los alumnos y del profesorado se diseñan y gestionan con criterios pedagógicos

La organización de los horarios del alumnado y del profesorado constituye una de las tareas más complejas y muchas veces prevalece el criterio de orden administrativo o de conveniencia fuera del ámbito profesional frente al criterio pedagógico, que es el que debiera de ser determinante.

Tabla 4.7

Indicadores trabajo en equipo y colaboración

Criterio 2.4	
El Equipo Directivo articula unas estructuras con otras de modo que asegura el trabajo en equipo y la colaboración	
Indicador 2.4.1	La mayoría de las decisiones se toman por negociación y consenso
Indicador 2.4.2	Se desarrollan mecanismos de seguimiento y evaluación de las decisiones tomadas
Indicador 2.4.3	Se llevan a cabo reuniones frecuentes de los profesores por ciclos/departamentos con el fin de asegurar los procesos clave de coordinación
Indicador 2.4.4	Los responsables de cada estructura facilitan la toma de decisiones democrática y negociada y hacen el seguimiento para facilitar su cumplimiento
Indicador 2.4.5	Las reuniones del Claustro están bien dirigidas y coordinadas incentivando la participación e implicación de todos sus miembros

Nota. Elaboración propia.

Algunos de los obstáculos que dificultan el aprendizaje de la escuela son: la estructura fragmentada, permanente y rígida de las unidades creadas en la escuela para el desarrollo de la práctica educativa; la creencia de que una estructura formal bien determinada y formalizada puede garantizar la colaboración mediante el trabajo en equipo; la identificación de la tarea profesional y su correspondiente expresión en forma de hábitos, tradiciones y prácticas exclusivas de la acción docente; el convencimiento del profesorado de que nadie pide explicaciones por no trabajar en equipo, no generando perjuicios en su desarrollo profesional, la tendencia a atribuir en los horarios profesionales de los docentes una alta dedicación a las tareas del aula; la existencia de centros educativos de grandes dimensiones y la falta de preparación adecuada del profesorado (Antúñez, 1994). Por todo lo anteriormente dicho es importante que el equipo directivo no sólo se conforme con la correcta y clara definición de las estructuras, sino que es importante que además asegure el trabajo en equipo del profesorado. Para ello se determinan los siguientes indicadores en el modelo:

Indicador 2.4.1 La mayoría de las decisiones se toman por negociación y consenso

Es importante que las decisiones sean compartidas entre el personal del centro basadas en el diálogo, el consenso y la alineación compartida con los objetivos centrales del establecimiento educativo (Ortega, 2013). El objetivo es que todos sean partícipes de las decisiones, sintiéndose parte del centro de manera que aumente la efectividad docente.

Indicador 2.4.2 Se desarrollan mecanismos de seguimiento y evaluación de las decisiones tomadas

Siempre que una toma de decisiones se toma por negociación o consenso es necesario una mayor implicación y participación de las personas. Por este motivo es importante tener en cuenta, de cara a la efectividad de las reuniones, su desarrollo y consecuencias. Podemos decir que una reunión ha sido eficaz cuando las decisiones adoptadas en la misma se llevan a la práctica y se establecen los mecanismos necesarios para su evaluación (Córdova & Rendón, 2012).

Indicador 2.4.3 Se llevan a cabo reuniones frecuentes de los profesores por ciclos/departamentos con el fin de asegurar los procesos clave de coordinación

El aislamiento del profesorado representa un obstáculo para el desarrollo de las organizaciones que aprenden, constituyendo las reuniones de los ciclos y departamentos una buena oportunidad para evitar el aislamiento que debe de ser aprovechada. Es parte de una cultura de calidad convertir esos espacios en lugares de intercambio profesional.

Indicador 2.4.4 Los responsables de cada estructura facilitan la toma de decisiones democrática y negociada y hacen el seguimiento para facilitar su cumplimiento

La forma en que se toman las decisiones en el centro y los mecanismos de evaluación y seguimiento han sido previamente evaluados por sus correspondientes indicadores. Este indicador tiene la función de destacar el papel fundamental que tienen que desempeñar los respectivos coordinadores de las reuniones. Estando trabajando desde un marco en el

que predomina el liderazgo transformacional son los responsables de cada estructura los que tienen que liderar los procesos de decisión en toda su extensión.

Indicador 2.4.5 Las reuniones del Claustro están bien dirigidas y coordinadas incentivando la participación e implicación de todos sus miembros

El Claustro de profesorado es el órgano de participación de todos los profesores que prestan servicios docentes en el centro donde se encuentren.

En las reuniones del Claustro se planifica, se toman decisiones, se coordina, se informa y se evalúa sobre todas las actividades educativas que se realizan en el centro educativo.

El encargado de convocar el Claustro de profesorado es el equipo directivo del centro educativo, haciéndolo por escrito incluyendo en la orden del día los asuntos que se tratarán en la posterior reunión.

La celebración del Claustro debe de estar bien preparada, evitando que sea una mera rutina administrativa en aras de una instancia de participación en la vida de la comunidad. Esta estructura característica de los centros educativos es una excelente oportunidad para implicación de todos los miembros de la vida de la comunidad.

Tabla 4.8

Indicadores de recursos suficientes para el desarrollo del trabajo

Criterio 2.5	
Las distintas estructuras disponen de recursos suficientes y operativos (humanos, tecnológicos, funcionales y materiales) para desarrollar con eficacia su trabajo	
Indicador 2.5.1	Los Departamentos disponen del material adecuado para su funcionamiento
Indicador 2.5.2	Existen recursos tecnológicos, materiales y humanos para atender a las necesidades de todos los alumnos
Indicador 2.5.3	Existe personal de apoyo especializado para mantener operativos los recursos tecnológicos y educativos del centro
Indicador 2.5.4	Las instalaciones del centro presentan un aspecto agradable y acogedor
Indicador 2.5.5	Los recursos educativos disponibles en el aula son suficientes para promover eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje
Indicador 2.5.6	El profesorado recibe periódicamente información y formación permanente para ponerse al día en el uso eficaz de nuevos recursos didácticos
Indicador 2.5.7	Se evalúa el impacto de la asignación de recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Nota. Elaboración propia.

Criterio 2.5 Las distintas estructuras disponen de recursos suficientes y operativos (humanos, tecnológicos, funcionales y materiales) para desarrollar con eficacia su trabajo

Las distintas investigaciones realizadas que fundamentan este criterio condicen a sugerir un nuevo perfil de director profesional para el ámbito educativo capaz de ejercer un liderazgo basado en un proyecto personal con visión de futuro y capaz de ilusionar a la comunidad escolar (Álvarez, 2000). Un profesional que intervenga en el ámbito curricular liderando los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos educativos, creando un clima escolar facilitador de los procesos que tienen lugar en el centro educativo, que conozca las tecnologías educativas de calidad, que trabaje activamente con el profesorado ayudando en la mejora de su capacidad profesional, supervisa y evalúa el

rendimiento de los proyectos, ejerce un liderazgo compartido facilitando la implicación de todo el personal del centro en los procesos clave, proporcionando información y recursos, armonizando los intereses con los objetivos y expectativas y reconduciendo los procesos cuando éstos se alejen de la misión y visión del centro, animando e incentivando al personal para que asuma una nueva forma de trabajar.

Indicador 2.5.1 Los Departamentos disponen del material adecuado para su funcionamiento

Los Departamentos han de ser apoyados en su trabajo, puesto que se trata de unas estructuras válidas para la coordinación y el intercambio profesional entre el profesorado. Si el Departamento ha establecido unos objetivos coherentes y alineados con el centro y con los planteamientos institucionales (Muñoz & Sarasúa, 2005), entonces habrá que dotarlo de los recursos necesarios para poder alcanzar las metas programadas.

Indicador 2.5.2. Existen recursos tecnológicos, materiales y humanos para atender a las necesidades de todos los alumnos

Es importante que el centro ponga al servicio del alumnado aquellos recursos necesarios, materiales, tecnológicos y humanos (Beltrán & Seinfeld, 2011). En la programación de los objetivos generales y, atendiendo a las particularidades del alumnado, se deben contemplar los recursos necesarios para alcanzar con éxito los propósitos definidos. Todo esto siguiendo el Principio de Orientación del Alumno.

Indicador 2.5.3 Existe personal de apoyo especializado para mantener operativos los recursos tecnológicos y educativos del centro

Con este indicador se introduce el mantenimiento de los recursos, algo esencial que debe de estar debidamente considerado y formalizado por parte del centro. Además de este aspecto, la formación del personal que lo va a utilizar es esencial, para lograr una enseñanza de calidad.

Indicador 2.5.4 Las instalaciones del centro presentan un aspecto agradable y acogedor

Según el autor, el clima forma parte de los significados que reflejan la cultura, entendiendo el clima como la forma en la que la gente interactúa así como el entorno físico (Schein, 1985). Las diversas investigaciones sobre centros educativos de Strivens sobre el clima incluyen aspectos físicos de la organización, como por ejemplo si son agradables o acogedoras (Báez de la Fé & Jiménez, 1992). La percepción que los miembros de la comunidad educativa tengan de las instalaciones tendrá un efecto significativo en la construcción de la cultura.

Indicador 2.5.5 Los recursos educativos disponibles en el aula son suficientes para promover eficazmente el proceso de enseñanza-aprendizaje

Es importante que, además de estar disponibles los recursos educativos, sean suficientes para atender el conjunto de la demanda del profesorado. La disponibilidad de los recursos crea una cultura que con el tiempo el uso de estos recursos pasa a ser parte de los supuestos básicos que rigen las experiencias del profesorado. No se trata de que el centro cuente con un sinfín de recursos sino que los además de formar parte del inventario estén al servicio de los aprendizajes.

Indicador 2.5.6 El profesorado recibe periódicamente información y formación permanente para ponerse al día en el uso eficaz de nuevos recursos didácticos

Se ha hablado anteriormente de la existencia de recursos para que se puedan conseguir los objetivos programados. Posteriormente se ha mencionado la disponibilidad de los mismos por parte de los usuarios. Finalmente estaría el hacer un uso efectivo de los mismos, para lo que se requiere recibir información y formación periódica de manera que el profesorado esté al día en el uso eficaz de los mismos (Beltrán & Seinfeld, 2011).

Indicador 2.5.7 Se evalúa el impacto de la asignación de recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La evaluación es uno de los pilares fundamentales de la cultura de calidad. Al mismo tiempo es un elemento clave en la toma de decisiones futuras así como en la revisión de las acciones realizadas. Por ello el PCI incluye el Principio de Toma de Decisiones, que implica la objetivación de las acciones, intentando presentar argumentos fundamentados en datos así como evidencias obtenidas mediante métodos objetivos (Álvarez & Santos, 2003).

4.5.4. Ámbito del sistema relacional y de convivencia

El ámbito del sistema relacional y de convivencia implica elementos esenciales de la calidad de vida de las personas implicadas en el proceso educativo (Smolinski, García, Alagarda & Gávila, 2014). La satisfacción del personal del centro y del alumnado es fundamental, de manera que una buena vivencia de la escolarización constituye un fin en sí mismas, tal y como sostienen los autores. También constituye un elemento fundamental para lograr buenos niveles de rendimiento escolar y para facilitar el desempeño docente. Las investigaciones avalan el hecho de que un buen sistema relacional y de convivencia está presente en aquellos centros educativos que son percibidos como excelentes. Finalmente, el orden afectivo y de desarrollo personal y social así como el rendimiento académico se hayan intrínsecamente relacionados con una buena convivencia en el centro.

Entre las variables a analizar por parte del PCI estarían el clima del centro y del aula, las cuales incluyen compromisos y vivencias gratificantes compartidas dentro de la comunidad escolar, las relaciones internas, tanto del equipo profesional como con el alumnado, la función socializadora del centro que incluye la responsabilidad de facilitar la convivencia y la integración del alumnado así como el manejo de conflictos y problemas de disciplina y, finalmente, el clima del aula como espacio de integración y desarrollo personal o social del alumnado. Todas estas variables aparecen reflejadas en las distintas investigaciones sobre las *escuelas eficaces*, siendo un reflejo esencial de la calidad pedagógica del centro educativo.

Tabla 4.9

Indicadores de clima de trabajo

Criterio 3.1	
Existe un clima que favorece el trabajo y las relaciones constructivas entre los miembros de la comunidad escolar	
Indicador 3.1.1	Existe un fuerte compromiso de la comunidad escolar por el proceso de enseñanza-aprendizaje y la educación de los alumnos
Indicador 3.1.2	El profesorado se siente satisfecho por pertenecer al centro
Indicador 3.1.3	Existe un alto nivel de colaboración y espíritu de equipo entre los profesores
Indicador 3.1.4	El centro potencia proyectos y actividades que favorecen el encuentro y las buenas relaciones entre los distintos estamentos

Nota. Elaboración propia.

Criterio 3.1 Existe un clima que favorece el trabajo y las relaciones constructivas entre los miembros de la comunidad escolar

La relación existente entre el clima del centro y los resultados educativos se confirma en múltiples estudios realizados, especialmente en relación con los resultados afectivos (Báez de la Fé & Jiménez, 1992; Moreno, 2013). La investigación sobre centros eficaces indican que hay diversos factores que giran en torno a un clima estimulante para el aprendizaje y que explican las diferencias en la eficacia de los centros (Stoll & Fink, 1999). La existencia de un clima que conduzca al aprendizaje es uno de los elementos más importantes al revisar las características de los centros eficaces, implicando el mantenimiento de una moral y un autoconcepto alto como consecuencia de la responsabilidad que asume el alumnado con su correspondiente reconocimiento e incentivos por parte del profesorado (Sackney, 1986). Así mismo se destaca que el ambiente de trabajo es atractivo, agradable, invitando a participar a las familias y a la comunidad educativa fomentando el buen ambiente. Existen algunos estudios que han profundizado en acciones para dinamizar las relaciones entre las familias y los centros escolares formando a los profesores para ello (Martínez et al., 2014). Los aspectos a incluir serían: la conducta positiva del alumnado, reconocimiento e incentivos, un entorno

físico agradable, la implicación y responsabilidad del alumnado y, finalmente, la ayuda e implicación de los padres y la comunidad educativa.

Indicador 3.1.1 Existe un fuerte compromiso de la comunidad escolar por el proceso de enseñanza-aprendizaje y la educación de los alumnos

Según los autores el compromiso de la comunidad escolar con el proceso de enseñanza y aprendizaje garantiza la energía y el impulso que necesita el centro escolar para mantener el esfuerzo diario permitiendo la mejora continua. De esta manera se ven favorecidos la participación activa, el *feedback* proporcionado por los agentes intervinientes en el centro, la tendencia hacia la cooperación, la consistencia interna, las propuestas, el trabajo, etc.

La validez de la intervención sobre compromiso para la mejora del rendimiento y la calidad de vida de los centros se ha puesto en evidencia en muchas propuestas de éxito y gran trascendencia (Datnow & Castellano, 2000). Otras variables que mencionan los autores y que están relacionadas con la eficacia en investigaciones empíricas donde se comparan los perfiles de centros más o menos eficaces son las creencias y valores comunes. Finalmente, las investigaciones demuestran que en los centros con un menor nivel de eficacia tiende a darse, según los autores, una falta de visión compartida (Stoll & Fink, 1999) sin que el equipo llegue a conocer su contexto, su propia cultura o procesos de cambio, tal y como mencionan los autores.

Indicador 3.1.2 El profesorado se siente satisfecho por pertenecer al centro

Es considerada como una finalidad en sí misma, puesto que tiene que ver con la calidad de vida docente del profesorado en el centro educativo. La satisfacción del profesorado está asociada con la estabilidad de los equipos docentes, su construcción y coherencia. La eficacia y continuidad de los esfuerzos realizados tienen que ver con esta variable especialmente en lo que a logros estables a medio plazo se refiere, según los autores (Bolívar, 2013).

Indicador 3.1.3 Existe un alto nivel de colaboración y espíritu de equipo entre los profesores

La colaboración y el espíritu de equipo son vitales en la profesión docente, dado el alto nivel de interdependencia existente entre tareas y procesos. La coincidencia en espacio y tiempo por parte de profesores que comparten e interactúan con un mismo grupo de alumnos en un mismo tiempo está relacionado con la eficacia de la educativa. Es por ello importante la colaboración y coordinación horizontal y vertical entre el profesorado del centro, tal y como avalan las propuestas de mejoras basadas en el centro y las investigaciones existentes sobre la materia (Zabalza, 2014).

El espíritu de equipo permite avanzar al centro, superando situaciones desfavorables en conjunto, actuando el profesorado como un todo ante las adversidades diarias. El equipo de profesores tiene una determinada percepción de su capacidad como equipo para alcanzar logros con el alumnado. No obstante las percepciones varían de una persona a otra, incluso de una misma persona a lo largo del tiempo o en función de las distintas materias que le toque impartir. Algunas investigaciones señalan que el sentido de eficacia puede ser contrastado empíricamente a modo de “constructo” colectivo, mostrando una importante relación con el rendimiento académico del alumnado de cada centro (Goddard, Hoy & Hoy, 2000). Según los autores, el espíritu de equipo y el sentido colectivo de eficacia condicionan los objetivos planteados por los profesionales y la intensidad y persistencia con que los persiguen, algo relevante para el centro escolar y sus protagonistas. Así mismo, la literatura sobre las organizaciones que aprenden destaca igualmente la colaboración para la mejora considerándola un elemento clave.

Indicador 3.1.4 El centro potencia proyectos y actividades que favorecen el encuentro y las buenas relaciones entre los distintos estamentos

En este punto se plantea el supuesto de que el centro educativo potencie proyectos y actividades que puedan favorecer el encuentro y las buenas relaciones entre el personal del centro. El propio centro puede fomentar este tipo de encuentros en los que exista una

comunicación fluida que propicie la prevención y el afrontamiento constructivo de los conflictos que puedan darse en el centro.

El encuentro y el fomento de buenas relaciones favorecen un mayor conocimiento y comprensión de las distintas realidades individuales. Estos encuentros pueden ayudar a fomentar la empatía, de manera que las personas afectadas puedan comprender y afrontar el conflicto desde una posición positiva hacia los demás.

Tabla 4.10

Indicadores de relaciones de convivencia en el centro

Criterio 3.2	
El Equipo Directivo cuida especialmente las relaciones de convivencia del centro	
Indicador 3.2.1	No existen en las aulas problemas de disciplina que lleguen a obstaculizar el trabajo del profesorado
Indicador 3.2.2	La dirección del centro es sensible e interviene creando espacios de intermediación cuando se producen conflictos
Indicador 3.2.3	Se procura que el personal del centro intervenga en las decisiones que les afectan personal o profesionalmente
Indicador 3.2.4	El centro tiene mecanismos de supervisión de tal forma que facilitan el cumplimiento de las normas que emanan del reglamento de régimen interno
Indicador 3.2.5	Existe una buena relación entre el personal docente y el no docente
Indicador 3.2.6	El personal no docente trata con corrección y amabilidad al alumnado y a las familias

Nota. Elaboración propia.

Criterio 3.2 El Equipo Directivo cuida especialmente las relaciones de convivencia del centro

Los indicadores que los autores incluyen bajo este segundo criterio de calidad son los siguientes:

Indicador 3.2.1 No existen en las aulas problemas de disciplina que lleguen a obstaculizar el trabajo del profesorado

El tiempo es una variable importante en el centro, puesto que hay una programación que cumplir para la que no existe un tiempo ilimitado. Todo lo que pueda restar tiempo de enseñanza, como los problemas de disciplina, disminuirá la capacidad de cumplir con lo establecido. Existen en los centros unas pautas, hábitos y normas para garantizar la que las clases se puedan con fluidez evitando la inversión de tiempo en hacer que se respeten las normas de funcionamiento. Uno de los aspectos fundamentales en las diferencias en los resultados educativos de los centros es la disponibilidad y el aprovechamiento del tiempo. Por ello es responsabilidad del centro educativo incidir sobre el profesorado y el alumnado, sobre sus pautas, hábitos y actitudes para hacer posible un mejor aprovechamiento del tiempo y una mayor disponibilidad.

Indicador 3.2.2 La dirección del centro es sensible e interviene creando espacios de intermediación cuando se producen conflictos

Los autores introducen este segundo indicador planteando la sensibilidad y la intervención del centro educativo ante potenciales conflictos. Diversos estudios confirman que los gestores de los centros eficaces no permanecen ajenos a los conflictos que requieren su atención y actuación cuando éstos se producen. En estos casos intervienen creando espacios donde el equipo directivo puede intervenir desde el respeto y las necesidades de las partes favoreciendo la comunicación, la comprensión y actuando cuando el caso lo requiera (Gallardo, Hernández, Parra, Campoy & García, 2013; Iguaran, 2014).

Algunos autores plantean los problemas de disciplina como conflictos entre las necesidades de alumnos individuales, grupos de clase o profesores (Curwin, Mendler, & Boveda, 1983). El conocimiento de estas necesidades permite comprender mejor los problemas y los conflictos ayudando a afrontarlos de manera positiva. Los autores elaboraron una lista de necesidades del alumnado y otra del profesorado que se pueden reunir en cuatro conjuntos de necesidades: identidad (autoconcepto, sentimiento de dignidad, etc.), relaciones (sentimiento positivo de afiliación a otros), poder (sentimiento

de control o influencia sobre lo que está sucediendo) y rendimiento (éxito en la profesión o en el quehacer educativo). El conflicto puede surgir de cualquiera de estas categorías.

Indicador 3.2.3 Se procura que el personal del centro intervenga en las decisiones que les afectan personal o profesionalmente

Siguiendo a los autores, los trabajos teóricos y empíricos sobre el desarrollo de organizaciones y equipos coinciden en señalar la importancia de potenciar la participación en las decisiones que les afectan personal y profesionalmente, siempre que esto sea posible. Participar e intervenir en las decisiones implica conocer de antemano los problemas que les pueda afectar, evitando los conflictos y uniendo a las personas implicadas, de manera que se favorece el sentimiento de pertenencia al equipo y al centro. Si el profesorado no puede intervenir en las decisiones, siendo éstas impuestas por el centro, se puede desarrollar un sentimiento de rechazo, en las que no se atiende tanto al contenido o a las intenciones, atribuyendo directamente un significado hostil a tales medidas. Tal y como sostienen algunos autores (Datnow & Castellano, 2000) en los casos de imposiciones continuadas el rechazo a cualquier innovación puede hacerse habitual, siendo una parte de la cultura del equipo. La investigación muestra una relación entre un liderazgo profesional firme y resuelto, con un enfoque participativo y una mayor eficacia educativa de la escuela (Stoll & Fink, 1999).

Indicador 3.2.4 El centro tiene mecanismos de supervisión de tal forma que facilitan el cumplimiento de las normas que emanan del reglamento de régimen interno

Si el centro cuenta con mecanismos de supervisión, esto facilita el cumplimiento de las normas del reglamento de régimen interno (RRI).

Indicador 3.2.5 Existe una buena relación entre el personal docente y el no docente

Se requiere un buen nivel de relación entre el personal docente y el no docente, de manera que se potencie la acción educativa. Esta relación constituye un elemento que contribuye al buen clima del centro y a la buena relación interpersonal.

Indicador 3.2.6 El personal no docente trata con corrección y amabilidad al alumnado y a las familias

Si bien la relación con las familias va a estar centrada en el personal docente en lo que a contenido actitudinal se refiere es importante que se refuerce y no se contradiga la intervención educativa orientada hacia el desarrollo de actitudes, valores y normas. Es importante, sobre todo en los casos de niños con problemas la receptividad del personal no docente con las familias y el profesorado, apoyando estas situaciones.

Tabla 4.11

Indicadores de implicación en socialización del alumno

Criterio 3.3	
Todo el personal del centro se implica en el proceso de socialización del alumno	
Indicador 3.3.1	Existe un clima de confianza y respeto mutuo entre profesores y alumnos
Indicador 3.3.2	Los alumnos se sienten a gusto en el centro
Indicador 3.3.3	Existe un buen espíritu de autosuperación entre los alumnos del centro
Indicador 3.3.4	Existen cauces y medios de información eficaces para que el alumnado conozca efectivamente las normas de convivencia y disciplina
Indicador 3.3.5	Existe entre los alumnos un clima de respeto a las personas y medios materiales sin agresiones físicas o morales
Indicador 3.3.6	El centro toma medidas eficaces de tipo educativo cuando surgen conflictos o problemas de disciplina
Indicador 3.3.7	Se resuelven los problemas de convivencia teniendo en cuenta la versión del alumno y de todas las personas implicadas en el conflicto

Nota. Elaboración propia.

Criterio 3.3 Todo el personal del centro se implica en el proceso de socialización del alumno

El centro educativo juega un papel muy importante en el proceso de socialización del alumnado (Velasco, 2013). Si bien el primer contacto natural del niño/a es la familia, el proceso de socialización se extiende durante varios años y el personal del centro va a

tener un papel activo en el desarrollo de actitudes, valores y normas, la prevención de conflictos y su resolución eficaz. Los indicadores de este tercer criterio de calidad son:

Indicador 3.3.1 Existe un clima de confianza y respeto mutuo entre profesores y alumnos

La confianza y respeto mutuo entre el profesorado y el alumnado es el medio en el que es posible la intervención educativa que prepare al alumnado para la vida (Sánchez, 2012). La ausencia de cualquiera de las dos afecta a los esfuerzos de socialización del alumnado. Si no existe confianza y respeto no será posible orientar los esfuerzos hacia la coherencia y la construcción colectiva del aprendizaje en el centro educativo.

Indicador 3.3.2 Los alumnos se sienten a gusto en el centro

El alumnado identificado con el centro participa más activamente y se implica personalmente, con lo que se produce un alineamiento entre los esfuerzos docentes y los objetivos que el alumnado establece durante su paso por el centro.

Algunos autores tienen elaborada su propia lista de factores que propician un ambiente de trabajo estimulante (Phelan, Davidson & Cao, 1992): visibilidad del director y acceso al mismo, el mensaje colectivo y el nivel de apoyo que los estudiantes reciben de la plantilla docente, el grado perceptible de seguridad o de violencia, disponibilidad de actividades extracurriculares, participación del alumnado en la toma de decisiones, condiciones de las instalaciones escolares o las oportunidades para los estudiantes de hablar sus lenguas nativas en marcos informales.

La idea de calidad de vida en el centro desde el punto de vista del alumnado también lo estudian algunos autores (Ainley, Rodney & Miller, 1986), señalando la existencia de evidencia empírica apoyando el uso de un modelo que recoja las siguientes dimensiones: logro (como sentimiento de confianza en la propia capacidad para tener éxito en el centro), oportunidad (la propia escolaridad sería una oportunidad en sí misma), estatus (el nivel de prestigio atribuido a sí mismo por parte de otras personas del centro), identidad

(en el sentido de sensación de aprender de otros y con otros) y, finalmente profesores (la percepción de la interacción entre profesorado y alumnado).

Indicador 3.3.3 Existe un buen espíritu de autosuperación entre los alumnos del centro

Los autores incluyen el espíritu de autosuperación entre el alumnado como un claro signo de distinción en la forma en la que el alumnado afronta los retos o situaciones difíciles a lo largo de la escolarización. Este espíritu hace que el alumnado confíe en su capacidad para superarlos y salir reforzados de ellos. Los retos, lejos de evitarse, el alumnado los afronta, aprendiendo a superar las dificultades.

Aquellos centros que tienen una mayor eficacia son, entre otras cosas, en los que el alumnado muestra una autoestima positiva rodeados de un centro que les proporciona desafíos intelectuales y les comunican altas expectativas (Stoll & Fink, 1999).

Indicador 3.3.4 Existen cauces y medios de información eficaces para que el alumnado conozca efectivamente las normas de convivencia y disciplina

La existencia de cauces y medios de información en el centro para que el alumnado conozca las normas de convivencia y disciplina es algo esencial, si se quieren prevenir los conflictos. No se trata sólo de que estas normas existan, sino que aprendan a acatarlas y respetarlas. El conocimiento y comprensión, de forma significativa, de las normas de convivencia y disciplina hace que el alumnado se sienta seguro y que conozca las normas de convivencia del centro.

Indicador 3.3.5 Existe entre los alumnos un clima de respeto a las personas y medios materiales sin agresiones físicas o morales

Es primordial el respeto a las normas y medios materiales, puesto que la falta de respeto incide negativamente en el buen funcionamiento del centro. Igualmente la ausencia de agresiones físicas o morales a personas es una prioridad para el centro. Estudios sobre centros eficaces muestran la existencia de una disciplina clara y justa,

acompañada de refuerzos positivos. Andreasson señala las siguientes ideas básicas para la prevención de la violencia y el maltrato (Andreasson, 1995): reglas claras consensuadas y conocidas por todos, la colaboración entre familias y profesorado tendiendo a reforzar la autoridad de padres y madres, el establecimiento de contratos, reglas y compromisos a comienzos de curso, las guardias en los recreos para poder intervenir siempre que los derechos y la dignidad de una persona estén siendo agredidos, la información a las familias, un clima participativo, etc.

Indicador 3.3.6 El centro toma medidas eficaces de tipo educativo cuando surgen conflictos o problemas de disciplina

Es importante que el centro tome las medidas oportunas cuando surgen conflictos o problemas de disciplina, no evitándolos. Los centros eficaces se caracterizan por afrontar los conflictos y problemas de disciplina y hacerlo de un modo eficaz y educativo (Curwin & Mendler, 2014). Los conflictos y problemas de disciplina brindan, por otro lado, la oportunidad al profesorado para poder actuar una forma educativa, de manera que la propia actuación constituya en sí un aprendizaje para el alumnado.

Indicador 3.3.7 Se resuelven los problemas de convivencia teniendo en cuenta la versión del alumno y de todas las personas implicadas en el conflicto

El conflicto es inevitable porque que somos personas diferentes, por la forma en la que expresamos nuestras diferencias, por la pertenencia a distintos grupos de valores, normas y creencias propias y por las contradicciones que residen en cada uno de nosotros (Pareja, 2011; Surdo, 1995). Al ser personas deferentes el conflicto va a aparecer siendo importante cómo se resuelve, considerando las diferentes versiones y buscando una resolución lo más justa posible.

Tabla 4.12

Indicadores de clima de aula y calidad del trabajo

Criterio 3.4	
Existe un clima de aula que favorece el trabajo de calidad del alumno	
Indicador 3.4.1	El profesorado atiende los problemas de los alumnos y favorece una relación cercana y de confianza
Indicador 3.4.2	El profesorado mantiene un orden y disciplina en el aula que favorece el trabajo y el estudio de los alumnos
Indicador 3.4.3	Existe un clima de aula que estimula la creatividad del alumnado alejándose de la rutina y la homogeneidad
Indicador 3.4.4	Existe un interés claro y manifiesto de los profesores por obtener buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos

Nota. Elaboración propia.

Criterio 3.4 Existe un clima de aula que favorece el trabajo de calidad del alumno

El clima de aula y la repercusión que tiene en resultados escolares como son el rendimiento, el autoconcepto, las relaciones interpersonales o las actitudes y conductas ha sido objeto de estudio de numerosas investigaciones. Los autores han destacado algún modelo concreto (Marjoribanks, 1980) que destaca cuatro contextos fundamentales que han investigado en su ámbito educativo (Báez de la Fé & Jiménez, 1992), dando lugar a la formulación de cuatro supuestos en este ámbito.

Indicador 3.4.1 El profesorado atiende los problemas de los alumnos y favorece una relación cercana y de confianza

La disposición del profesorado a atender los problemas que surjan con los alumnos y la forma en la que lo haga favorece una relación de cercanía y confianza. Es, sin duda alguna, un indicador de la calidad interpersonal que hay que tener en cuenta.

Indicador 3.4.2 El profesorado mantiene un orden y disciplina en el aula que favorece el trabajo y el estudio de los alumnos

El mantenimiento del orden y la disciplina favorecen el trabajo y el estudio del alumnado (Curwin & Mendler, 2014). No se trata de mantener una disciplina autoritaria, sino en normas que ayuden a la colegialidad entre los compañeros de la clase creando un espacio idóneo de trabajo en el centro.

Indicador 3.4.3 Existe un clima de aula que estimula la creatividad del alumnado alejándose de la rutina y la homogeneidad

El profesor debe de promocionar un ambiente creativo, donde estimule las ideas del alumnado, introduzca las innovaciones y metodologías que favorezcan la imaginación y el pensamiento divergente, alejándose de la rutina y la homogeneidad.

Indicador 3.4.4 Existe un interés claro y manifiesto de los profesores por obtener buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos

El último punto hace referencia al interés del propio profesorado por obtener buenos resultados del alumnado. El alumno percibe que aprende habilidades y destrezas que no tenía a través de los estímulos proporcionados por el profesorado.

4.5.5. Ámbito de la orientación y la tutoría

Este cuarto ámbito se centra en la orientación y tutoría. Los autores parten de la premisa de que los cambios económicos y sociales afectan al centro educativo, que debe asumir la educación de los ciudadanos de manera que satisfaga la demanda social. La propia escuela puede contribuir a la construcción de la realidad siendo su papel activo y no adaptativo. Las últimas reformas educativas han tenido como objetivo la búsqueda de la calidad y la igualdad en la enseñanza. Además del interés por la calidad también se ha dado un gran desarrollo en el campo de la investigación en los estudios de eficacia escolar, muy criticados por sus detractores los cuales denuncian una confusión conceptual condicionada por el contexto político e ideológico en el que opera (Slee, Tomlinson & Weiner, 2003; Thrupp, 1995). Algunos autores como Creemers sostienen que existe una conexión directa entre eficacia y equidad, si bien en las primeras investigaciones el

concepto de eficacia escolar no presentaba esas dos dimensiones (Brookover et al., 1979; Marjoribanks, 1980). Es Cuttance quien basándose en las ideas de otros autores (Burstein, Linn & Capeel, 1978) afirma que el concepto de calidad tiene dos dimensiones que son la calidad y la equidad (Cuttance, 1987). “Calidad es el grado en que las escuelas tienen mejores o peores resultados que los esperados en función del punto de partida o input del alumno en la escuela” mientras que la equidad sería la hipotética influencia en la relación entre el punto de partida y el resultado final del alumnado.

Los autores indican que la equidad tiene que tener en cuenta las desigualdades sociales y culturales de origen así como los mecanismos que las mantienen durante la etapa escolar (Marchesi & Martín, 1998). De hecho, la calidad en educación no puede reducirse al logro de una serie de rendimientos académicos sino que debe de abarcar aprendizajes relacionados con el desarrollo personal, afectivo, social, estético y moral del alumnado (Marchesi & Martín, 1998). Algunas definiciones dejan clara la cuestión: “La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los alumnos en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar estos resultados. Lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar” (Mortimore, 1991, p. 64). Otros autores destacan que el fin principal de la educación no es producir alumnos académicamente procesados, sino personas autónomas capaces de participar en la sociedad llevando vidas satisfechas con un desarrollo que va más allá de las habilidades y conocimientos académicos que se adquieren en el centro (Lang, Katz & Menezes, 1998). Otros autores enfatizan la idea de que la escuela no sólo se dedica a formar buenos estudiantes, sino a formar buenas personas (Stoll & Fink, 1999). La tutoría, la orientación y los temas transversales son aspectos que hacen referencia al Plan de Acción Tutorial, a la orientación escolar, al profesorado así como al alumnado y a las familias (salidas profesionales) implicando al profesorado (Vega, 2014). En este ámbito, denominado

Orientación y Tutoría, se van a incluir indicadores clave como son los que vamos a detallar a continuación.

Tabla 4.13

Indicadores de Plan de Acción

Criterio 4.1	
Existe un Plan de Acción que atiende a las necesidades sentidas por los alumnos y profesores	
Indicador 4.1.1	El Plan de Acción Tutorial ha sido consensuado por todos los tutores y responde a las expectativas y necesidades de alumnos y familias
Indicador 4.1.2	Los alumnos conocen los cauces de información sobre la orientación y acuden voluntariamente al servicio de orientación cuando lo necesitan
Indicador 4.1.3	El plan ajusta la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas
Indicador 4.1.4	El plan contribuye a educar a la persona en todas sus dimensiones (personal, social, moral, afectiva, cognitiva y física)
Indicador 4.1.5	Favorece los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores
Indicador 4.1.6	Educa en la toma de decisiones a medida que los alumnos han de ir adoptando opciones en su vida
Indicador 4.1.7	El Departamento de Orientación informa al alumno y familias sobre las salidas profesionales y la orientación académica con un nivel aceptable de satisfacción por parte de éstos
Indicador 4.1.8	Contribuye a prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo a asistirlas cuando se producen, anticipándose a ellas
Indicador 4.1.9	El Departamento de Orientación siempre está disponible aportando soluciones e implicando según la situación a los distintos profesionales del centro
Indicador 4.1.10	El Departamento de Orientación elabora un banco de datos sobre los alumnos de fácil acceso para sus tutores y profesores

Nota. Elaboración propia.

Criterio 4.1 Existe un Plan de Acción que atiende a las necesidades sentidas por los alumnos y profesores

Es primer criterio incide en la importancia de que el centro educativo cuente con un Plan de Acción Tutorial que responda a las necesidades del alumnado y profesorado, lo cual implica que se ha realizado un examen de las necesidades, analizándolas y debatiéndolas entre el profesorado, obteniendo una planificación de la actividad tutorial como resultado. Como resultado de ello, los autores han formulado diez indicadores que reflejan el modo de llevar a cabo y comprobar su funcionamiento en la práctica del centro día a día.

Indicador 4.1.1 El Plan de Acción Tutorial ha sido consensuado por todos los tutores y responde a las expectativas y necesidades de alumnos y familias

El acuerdo entre los implicados en el plan y el consenso sobre el mismo hace que existe una cohesión y coherencia en los planteamientos y actuaciones, posibilitando una acción más eficaz y satisfactoria para todos los implicados en el mismo.

Indicador 4.1.2 Los alumnos conocen los cauces de información sobre la orientación y acuden voluntariamente al servicio de orientación cuando lo necesitan

La información y comunicación del plan a los interesados tiene que ver con este segundo indicador, en palabras de los autores. No es suficiente con tener un plan que esté bien planificado, sino que es necesario el establecimiento de una buena comunicación de manera que conozcan tanto los objetivos como la forma de funcionamiento que se vaya a poner en práctica.

Indicador 4.1.3 El plan ajusta la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas

La adaptación curricular es un elemento necesario. Se centra en la realización de un diagnóstico del alumnado que permita posteriormente dar respuesta a sus necesidades particulares, mediante las adaptaciones curriculares y metodológicas necesarias.

Indicador 4.1.4 El plan contribuye a educar a la persona en todas sus dimensiones (personal, social, moral, afectiva, cognitiva y física)

El plan intenta dar una respuesta a la formación integral del alumnado, no ciñéndose exclusivamente en los aspectos cognitivos o intelectuales. La incorporación de las dimensiones personales, sociales, morales, afectivas, cognitivas y físicas, que favorecen su crecimiento como persona y contribuyen a la educación total, integral, del alumnado.

Indicador 4.1.5 Favorece los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores

La capacidad de favorecer una serie de valores que ayuden a estructurar la jerarquía personal de cada alumno tiene que ver con este quinto indicador. La madurez personal, el desarrollo de la propia identidad y el sistema de valores se encuentran reflejados en este indicador.

Indicador 4.1.6 Educa en la toma de decisiones a medida que los alumnos han de ir adoptando opciones en su vida

La toma de decisiones es un elemento esencial en el desarrollo del alumnado, de manera que su inclusión en el programa de tutoría se considera crucial, de ahí la importancia de contar con este indicador.

Indicador 4.1.7 El Departamento de Orientación informa al alumno y familias sobre las salidas profesionales y la orientación académica con un nivel aceptable de satisfacción por parte de éstos

La salida profesional y la anticipación en las preferencias y orientaciones personalizadas son fundamentales. Al mismo tiempo hay que contar con un nivel aceptable de satisfacción de necesidades que permita anticipar y trabajar conjuntamente en el futuro del alumnado.

Indicador 4.1.8 Contribuye a prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo a asistirlas cuando se producen, anticipándose a ellas

Se refiere a la actitud proactiva y no reactiva frente a las dificultades de aprendizaje. Se trata de anticiparse, en la medida de lo posible, a las dificultades de aprendizaje que se puedan llegar a producir.

Indicador 4.1.9 El Departamento de Orientación siempre está disponible aportando soluciones e implicando según la situación a los distintos profesionales del centro

El trabajo colaborativo de los distintos profesionales del centro es fundamental en el aporte de soluciones, implicando a varios agentes al mismo tiempo. La coordinación entre los mismos así como sus diferentes puntos de vista ayudan a la aportación de soluciones antes los problemas.

Indicador 4.1.10 El Departamento de Orientación elabora un banco de datos sobre los alumnos de fácil acceso para sus tutores y profesores

El disponer de un banco de datos completo y de fácil acceso permite actuar eficazmente en la tutoría y en la orientación, de manera que se pueda suministrar la información de manera rápida cuando se requiera.

Tabla 4.14

Indicadores de tutoría personalizada

Criterio 4.2 La tutoría atiende a los alumnos de forma personalizada	
Indicador 4.2.1	Se favorece y desarrolla el autoconcepto de cada alumno como eje vertebrador de su identidad y aceptación de sí mismo
Indicador 4.2.2	Se atiende a las necesidades, intereses y características de aprendizaje propias de cada alumno
Indicador 4.2.3	Existe una preocupación por su desarrollo emocional, que se potencia a través de las habilidades de comunicación e interpersonales

Nota. Elaboración propia.

Criterio 4.2 La tutoría atiende a los alumnos de forma personalizada

“El término educación afectiva debería ser considerado para referirse a una parte del proceso educativo que se preocupa de los sentimientos, actitudes, creencias y emociones de los alumnos, con sus relaciones interpersonales y las habilidades sociales” (Lang et al., 1998, p. 23). La educación afectiva trabaja al menos tres niveles diferentes, como son:

- el individual, que atiende la autoestima, la alfabetización emocional, las habilidades de estudio, su vida y planes de desarrollo profesional.
- El grupal, que atiende las interacciones entre los grupos en los que está integrado el alumno.
- La institución, donde se da una preocupación por la calidad del clima, la orientación, el apoyo al alumnado y el cuidado y bienestar del mismo.

La educación afectiva no sólo atiende el corto plazo, sino que tiene metas a largo plazo (López, 2013). En el caso particular del tutor, los objetivos fundamentales son enseñar a ser persona, a convivir y enseñar a pensar. La figura del profesorado, su actitud y comportamiento con el alumnado, sus expectativas, su forma de ser, la forma de organizar el aula son aspectos que influyen en la autoestima del alumnado. Hay numerosos estudios sobre los factores que inciden en el autoconcepto del alumnado, identificando algunos de ellos las evidencias que explican el impacto que ejerce el contexto escolar sobre el autoconcepto del alumnado (Lozano & Uzquiano, 2013; Purkey & Smith, 1983): escuelas que promueven el desarrollo afectivo también promueven el cognitivo, hay una relación entre prácticas atractivas y resultados positivos, aprenden más los alumnos cuando tienen una percepción de ellos mismos como capaces, valiosos y responsables y cuando eligen lo que aprenden y, finalmente, el componente más importante de las escuelas son las personas. Para otros autores el desarrollo socioemocional óptimo puede consistir en la promoción de una autoestima positiva, el aprendizaje sobre cómo relacionarse con los demás y el desarrollo de habilidades sociales (Boes, 1998).

En el centro educativo tanto la educación afectiva como el desarrollo socioemocional se trabajan transversalmente. El entorno familiar y escolar ha de ofrecer modelos de comportamiento que ayuden y favorezcan a las relaciones sociales positivas del alumnado y las habilidades para el aprendizaje y el pensamiento. La dimensión cognitiva presente en las áreas de conocimiento de la escuela se puede planificar y controlar, desarrollando estrategias para las distintas situaciones de aprendizaje.

Indicador 4.2.1 Se favorece y desarrolla el autoconcepto de cada alumno como eje vertebrador de su identidad y aceptación de sí mismo

El desarrollo de un buen autoconcepto tiene beneficios personales además de asociaciones del autoconcepto con el rendimiento, el logro y el aprendizaje (Fierro, 1992; González, Leal, Segovia & Arancibia, 2012), indicando que incluso se puede llegar a predecir el éxito escolar futuro. No obstante, los autores resaltan que lo más probable sea que se dé una asociación con influencia en doble dirección, influyendo el autoconcepto en los logros y éstos a su vez en el autoconcepto, tal y como señalan algunos autores (Gimeno, 1976; Rogers, 1982), siendo decisivo que el alumnado pueda desarrollar un buen autoconcepto de sí mismo .

Indicador 4.2.2 Se atiende a las necesidades, intereses y características de aprendizaje propias de cada alumno

En los países europeos, siguiendo a los autores, existen aspectos comunes en las tendencias sobre este indicador. En el modelo propuesto, Lang describe tres categorías cuya importancia varía en función de los países (Lang, 1995): reactivo (sirve de apoyo y guía al alumnado que presenta dificultades y problemas educativos, personales y críticos), proactivo (preventivo, de manera que equipe al alumnado para el manejo de dificultades personales, sociales y educativas) y de desarrollo (orientación individual, programas y currículum centrados en información diseñada para permitir un desarrollo social del estudiante y su eficacia personal).

Indicador 4.2.3 Existe una preocupación por su desarrollo emocional, que se potencia a través de las habilidades de comunicación e interpersonales

En este indicador se pretende resaltar la importancia que tiene el desarrollo emocional del alumnado, que en los últimos años ha perdido peso en favor del desarrollo cognitivo (Jiménez, Caja, Velasco & Terrón, 2013).

Tabla 4.15

Indicadores de atención al grupo desde la tutoría

Criterio 4.3 La tutoría atiende a los alumnos como grupo	
Indicador 4.3.1	Los alumnos aprenden a trabajar en grupo
Indicador 4.3.2	Existe una cooperación y colaboración con el resto de los compañeros
Indicador 4.3.3	Existe una integración social en el aspecto académico y de relación interpersonal
Indicador 4.3.4	Se producen actitudes participativas en el grupo-clase

Nota. Elaboración propia.

Criterio 4.3 La tutoría atiende a los alumnos como grupo

La tutoría atiende a los alumnos como grupo centrandose la atención a las interacciones en los grupos en los que están integrados y en los cuales trabaja y se relaciona el alumnado. Para ello es fundamental el desarrollo de las habilidades sociales, puesto que favorece la eficacia social y las relaciones interpersonales que tiene el alumnado (López, 1994a).

Indicador 4.3.1 Los alumnos aprenden a trabajar en grupo

Uno de los aspectos fundamentales del aprendizaje es el trabajo en grupo, puesto que ofrece oportunidades para vivir experiencias concretas y experimentar la satisfacción del trabajo con los demás. Trabajar con otros constituye una competencia fundamental y un indicador de que posee la capacidad para solucionar problemas y enfrentarse de manera creativa en diferentes contextos en los que interactúa el alumnado.

Indicador 4.3.2 Existe una cooperación y colaboración con el resto de los compañeros

La cooperación y la colaboración son dos cualidades básicas que enriquecen el trabajo con los demás (Ainscow, 2012). Es frecuente la aparición de conflictos en los trabajos con los demás, por lo que la cooperación y colaboración ayudarán a la solución positiva de los mismos.

Indicador 4.3.3 Existe una integración social en el aspecto académico y de relación interpersonal

Otro indicador importante es la existencia de una integración social tanto en el aspecto académico, es decir, en la vida en el aula como de la propia relación interpersonal que se establece en la convivencia educativa con los demás.

Indicador 4.3.4 Se producen actitudes participativas en el grupo-clase

Este indicador pretende resaltar la importancia de la participación del alumnado como expresión del compromiso, según los autores, e implicación de cada alumno con su grupo.

Tabla 4.16

Indicadores de planificación institucional de la tutoría

Criterio 4.4 La tutoría se planifica al nivel de la institución	
Indicador 4.4.1	Existe una preocupación por el bienestar y calidad de vida de los alumnos del centros
Indicador 4.4.2	Se ofrece apoyo y atención a los alumnos, cuidando la calidad del clima en el que conviven
Indicador 4.4.3	Se favorece la participación del alumno en la vida del centro

Nota. Elaboración propia.

Criterio 4.4 La tutoría se planifica al nivel de la institución

La planificación de la tutoría, incide en el clima, calidad, ordenamiento del centro educativo así como en el desarrollo de habilidades sociales como es el caso de la participación.

Indicador 4.4.1 Existe una preocupación por el bienestar y calidad de vida de los alumnos del centros

Los autores inciden en la importancia del bienestar del alumnado, puesto que condiciona su vida en el centro. De ahí que el tutor deba de estar atento a las relaciones interpersonales del alumnado, su desarrollo personal, su integración en la comunidad educativa y su bienestar emocional.

Indicador 4.4.2 Se ofrece apoyo y atención a los alumnos, cuidando la calidad del clima en el que conviven

Se centra este indicador en el apoyo que ofrece el tutor a los alumnos, de forma que les apoye en sus relaciones de convivencia, responsabilidad igualmente de todo el centro.

Indicador 4.4.3 Se favorece la participación del alumno en la vida del centro

Al igual que es importante la participación del alumnado en su grupo-clase, lo es la participación del alumnado en la vida del centro: implicarse en la vida comunitaria es un objetivo de este indicador.

La participación en la vida del centro es para el alumno un aprendizaje importante puesto que se da un entramado de valores (libertad, autonomía, espíritu crítico, solidaridad, respeto mutuo, etc.) que no deben de quedar en un discurso amable, sino que tienen que venir acompañados de prácticas y espacios donde se posibilite la implicación de los educandos (Francolí, 2002).

Tabla 4.17

Indicadores de tutorías del centro eficaces

Criterio 4.5 Las tutorías del centro se realizan eficazmente; están bien organizadas y los tutores se relacionan bien con los profesores, alumnos y familias	
Indicador 4.5.1	El tutor/a informa a los alumnos y a sus familias regularmente acerca de las asignaturas, el plan de trabajo y los criterios de evaluación y promoción
Indicador 4.5.2	El tutor sabe realizar asambleas de padres y llevar bien las reuniones con los mismos
Indicador 4.5.3	El tutor prepara bien la junta de evaluación, sabe coordinarla e informa y comenta con sus alumnos los resultados de la misma
Indicador 4.5.4	El tutor orienta a sus alumnos sobre cómo organizar su tiempo de estudio y superar las dificultades que se encuentra en el proceso de aprendizaje
Indicador 4.5.5	Existe un seguimiento de cada alumno en su proceso de aprendizaje escolar y desarrollo personal a lo largo del ciclo y la etapa

Nota. Elaboración propia.

Criterio 4.5 Las tutorías del centro se realizan eficazmente; están bien organizadas y los tutores se relacionan bien con los profesores, alumnos y familias

La educación, entendida en su globalidad, tiene que atender al alumnado en su totalidad, lo cual implica educar en los distintos aspectos del desarrollo personal, social, afectivo y cognitivo, no reduciéndose a la mera instrucción. De la misma forma, la función tutorial afecta a todo el profesorado, integrando, equilibrando, personalizando y facilitando la educación en general. El profesor debe acompañar al alumnado guiándole y acompañándole en sus estudios y en su desarrollo integral.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013) menciona en el artículo 1 a la orientación educativa y profesional de los estudiantes como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. También hace alusión en su artículo 2, a la orientación educativa y profesional como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza, al que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria. Finalmente, en el Artículo 91 aparece la tutoría de los alumnos, la

dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias como una de las funciones del profesor (Calleja, Iria & Pino-Juste, 2014).

Indicador 4.5.1 El tutor/a informa a los alumnos y a sus familias regularmente acerca de las asignaturas, el plan de trabajo y los criterios de evaluación y promoción

La fluidez en la comunicación con la familia es la clave para lograr, según los autores, un clima de colaboración entre la familia y la escuela. Este indicador se basa en un aspecto concreto del contenido de la comunicación, como es las asignaturas, el plan de trabajo y los criterios de evaluación. Desde la tutoría se debe garantizar el flujo de información sobre todos estos aspectos a la familia.

Indicador 4.5.2 El tutor sabe realizar asambleas de padres y llevar bien las reuniones con los mismos

Este indicador se centra en las posibilidades que plantean las asambleas de padres y las reuniones personales, momentos clave en las que el tutor tiene que ir debidamente preparado.

Indicador 4.5.3 El tutor prepara bien la junta de evaluación, sabe coordinarla e informa y comenta con sus alumnos los resultados de la misma

Las Juntas de evaluación tienen que cuidarse especialmente, preparándolas y evitando que sea un ámbito burocrático. El tutor debe preparar adecuadamente la misma, coordinando e informando.

Indicador 4.5.4 El tutor orienta a sus alumnos sobre cómo organizar su tiempo de estudio y superar las dificultades que se encuentra en el proceso de aprendizaje

El tutor ayuda al alumnado en la organización de su tiempo de estudio, ayudándole a superar las dificultades que se encuentre en el proceso de aprendizaje, fomentando la habilidad del alumnado para que se centre más en el proceso y que en el contenido (Sobrado, Couce & Rial, 2002).

Indicador 4.5.5 Existe un seguimiento de cada alumno en su proceso de aprendizaje escolar y desarrollo personal a lo largo del ciclo y la etapa

El último indicador de este criterio se centra en la realización de un seguimiento personal al alumnado, tanto en el proceso de aprendizaje escolar como en el desarrollo personal. Este seguimiento se centra en apoyar las acciones de orientación con datos sobre la situación del alumnado (Gil, 2002).

Tabla 4.18

Indicadores de itinerarios educativos

Criterio 4.6 El centro diseña eficazmente e informa a sus alumnos y familias acerca de los itinerarios educativos que condicionarán su futuro educativo y profesional	
Indicador 4.6.1	Los alumnos y familias conocen con tiempo suficiente los itinerarios formativos que ofrece el centro
Indicador 4.6.2	Se realizan pruebas específicas para orientar a los alumnos al acabar un ciclo
Indicador 4.6.3	Los alumnos y familias tienen información suficiente acerca de los recursos de orientación y apoyo de que dispone el centro

Nota. Elaboración propia.

Criterio 4.6 El centro diseña eficazmente e informa a sus alumnos y familias acerca de los itinerarios educativos que condicionarán su futuro educativo y profesional

Este indicador hace referencia a informar al alumnado sobre los itinerarios formativos, la selección y aplicación de pruebas de orientación, suministrar información suficiente a los padres y alumnos y, finalmente el contar con recursos suficientes en el centro para poder llevar a cabo la tarea con éxito.

Indicador 4.6.1 Los alumnos y familias conocen con tiempo suficiente los itinerarios formativos que ofrece el centro

Poder conocer con tiempo suficiente la información que hace referencia a los itinerarios formativos es fundamental para las familias de los alumnos, de manera que puedan tomar decisiones con tiempo suficiente.

Indicador 4.6.2 Se realizan pruebas específicas para orientar a los alumnos al acabar un ciclo

Contar con pruebas específicas de evaluación que permitan orientar al alumnado, informando puntualmente y de manera positiva, de los resultados a familias y alumnos, de manera que se pueda ayudar al alumnado.

Indicador 4.6.3 Los alumnos y familias tienen información suficiente acerca de los recursos de orientación y apoyo de que dispone el centro

Finalmente, este último indicador hace referencia a que las familias estén informadas de los recursos de orientación y apoyo con los que consta el centro.

4.5.6. Ámbito Curricular

El ámbito curricular sería el quinto ámbito desarrollado en el PCI por los autores. Se trata de un ámbito relevante para los procesos de calidad, eficacia o mejora educativa. Algunos autores (Casanova, 2012a; Creemers & Scheerens, 1997) señalan que ciertas escuelas son más eficaces que otras incluso cuando se controla la influencia de variables relacionadas con las características del alumnado, teniendo que ver la diferencia en eficacia con un conjunto de procesos escolares característicos así como los diversos currículos, liderazgo educativo, clima escolar, características organizacionales, etc. Todos estos factores tienen que ser atendidos en los estudios de eficacia educativa.

La eficacia del profesor y de la enseñanza o instrucción constituye un enfoque nuclear en los modelos multinivel sobre eficacia escolar. Éste área se ha enfocado en determinadas condiciones educativas como la calidad de la enseñanza, el tiempo designado a la tarea, los contenidos cubiertos en el aula o la propia estructuración del proceso de aprendizaje (Creemers & Reezigt, 1996). Dentro de los criterios más comunes en la investigación sobre eficacia escolar podemos encontrar las puntuaciones en test de rendimiento escolar (Creemers & Scheerens, 1997), que son un criterio restringido o, como sostienen otros autores, una estimación errónea de la calidad educativa (Popham,

1999). Algunos autores han sugerido incluir otros criterios como el conocimiento y las habilidades básicas aprendidas, el número de alumnos que logran superar los exámenes escolares, el desarrollo moral, actitudes o habilidades sociales del alumnado, las destrezas de pensamiento y habilidades de alto nivel, los resultados educativos a largo plazo y transferencia al mundo laboral o la equidad e interés por la eficacia educativa centrada en aquellos alumnos que tienen más desventajas (Creemers & Scheerens, 1997). Estos mismos autores sostienen que se suele concebir la eficacia educativa como un concepto causal. Una de las premisas centrales de la investigación sobre eficacia escolar son los efectos importantes en el desarrollo de los niños y jóvenes que tienen las escuelas (Johnson, Schwartz, Livingston & Slate, 2000). Numerosas investigaciones se han centrado en encontrar las características que identifican a las escuelas eficaces, tal y como hemos visto al principio del capítulo.

Tabla 4.19

Indicadores de planificación procesos E-A

Criterio 5.1 El profesorado del centro planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje en equipo desde los distintos departamentos y desde estructuras verticales de coordinación de área	
Indicador 5.1.1	Existe una secuenciación y temporalización adecuada de las actividades que proporciona coherencia y congruencia al proceso de enseñanza-aprendizaje
Indicador 5.1.2	El profesor organiza la actividad de aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los alumnos
Indicador 5.1.3	Las actividades se planifican vinculadas con el uso de medios audiovisuales/ordenadores y en general con las nuevas tecnologías
Indicador 5.1.4	El departamento se coordina verdaderamente a la hora de establecer criterios de calificación y evaluación para los grupos del mismo curso
Indicador 5.1.5	Cada Departamento ha llegado a consensuar los objetivos mínimos
Indicador 5.1.6	Cada Departamento hace el seguimiento de los acuerdos tomados (objetivos mínimos, criterios de evaluación, etc.)
Indicador 5.1.7	Se revisan las programaciones al comienzo de curso para adaptarlas a los resultados de la evaluación previa
Indicador 5.1.8	Los Departamentos realizan adaptaciones curriculares reales teniendo en cuenta la diversidad y heterogeneidad del aula
Indicador 5.1.9	Se realiza la evaluación de la actividad y funcionamiento de cada departamento y de los resultados de las evaluaciones con el fin de mejorarlas para el próximo curso
Indicador 5.1.10	El profesorado comparte su experiencia y su conocimiento con sus colegas

Nota. Elaboración propia.

Criterio 5.1 El profesorado del centro planifica los procesos de enseñanza-aprendizaje en equipo desde los distintos departamentos y desde estructuras verticales de coordinación de área

La importancia de tener unas metas comunes y asumidas por todo el profesorado es un criterio basado en los resultados de las investigaciones de la eficacia y mejora en la planificación conjunta del profesorado. Para ello se contemplan una serie de aspectos como son: definición clara de objetivos, tiempo común, compromiso con el aprendizaje

del alumno, seguimiento y *feedback* continuo, poniendo el énfasis en el alumnado, en su trabajo y éxito como mejor remedio contra el fracaso escolar. Este criterio refleja la cultura de logro.

Existen una serie de factores que se repiten o aparecen con mayor frecuencia en la mayoría de los estudios sobre mejora de la eficacia escolar. Estos son los siguientes:

Indicador 5.1.1 Existe una secuenciación y temporalización adecuada de las actividades que proporciona coherencia y congruencia al proceso de enseñanza-aprendizaje

Esto implica que el profesorado trabaja significativamente en la selección de los contenidos y su secuenciación, estructuración, etc. de manera que ofrece al alumnado claridad y organización en la adquisición de conocimientos.

Indicador 5.1.2 El profesor organiza la actividad de aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los alumnos

El aprendizaje significativo se produce cuando el alumnado puede aprender teniendo como base aprendizajes previos, lo cual facilita la asimilación de conocimientos y su permanencia. Es importante evaluar los conocimientos previos, lo cual permite conocer su existencia, inexistencia o la presencia de conceptos erróneos. El conocimiento previo del alumnado permite al docente la adopción de estrategias adecuadas para la consecución de aprendizajes.

Indicador 5.1.3 Las actividades se planifican vinculadas con el uso de medios audiovisuales/ordenadores y en general con las nuevas tecnologías

Como recurso que puede ayudar a la consecución de aprendizajes, las actividades vinculadas al uso de nuevas tecnologías permite una mayor flexibilidad en la atención del alumnado teniendo en cuenta sus características específicas y su contexto (Álvarez, 2012).

Indicador 5.1.4 El departamento se coordina verdaderamente a la hora de establecer criterios de calificación y evaluación para los grupos del mismo curso

Diversos autores han estudiado las dificultades de la evaluación, identificando algunos problemas relacionados con la fiabilidad y validez de las notas (Hills, 1991; Kelley, 1989; Ruiz, 2003; Wiggins, 1996). Las técnicas de calificación varían significativamente entre el profesorado por lo que este indicador apela a la elaboración colegiada de unos criterios comunes para aplicar al mismo colectivo de alumnos/as.

Indicador 5.1.5 Cada Departamento ha llegado a consensuar los objetivos mínimos

La claridad con la que se formulan los objetivos destaca entre las tres características (Creemers, 1994) de los currículums eficaces, recayendo en el Departamento la responsabilidad de consensuar los objetivos mínimos requeridos.

Indicador 5.1.6 Cada Departamento hace el seguimiento de los acuerdos tomados (objetivos mínimos, criterios de evaluación, etc.)

La importancia de la toma de decisiones en común es algo a valorar dentro de los Departamentos, formalizando y acordando los criterios de revisión. El Departamento debe, respetando la autonomía del profesorado, establecer y llevar a cabo unos objetivos mínimos o criterios de evaluación consensuados, realizando un seguimiento de los mismos.

Indicador 5.1.7 Se revisan las programaciones al comienzo de curso para adaptarlas a los resultados de la evaluación previa

Los autores mencionan un estudio (Wang, Haertel & Walberg, 1990) sobre las variables que determinan los resultados escolares tanto cognitivos como afectivos, siendo en orden de importancia, las variables de diseño de programas, contexto extraescolar, clima y enseñanza en el aula y la variable alumnado. Tal y como se puede apreciar hay una coincidencia con los hallazgos sobre las escuelas eficaces.

Indicador 5.1.8 Los Departamentos realizan adaptaciones curriculares reales teniendo en cuenta la diversidad y heterogeneidad del aula

Es importante que el profesorado sea fiel a la aplicación del currículum, evitando una influencia de sus convicciones personales que vaya en detrimento de la eficacia escolar como consecuencia de la aplicación exclusiva de una selección y secuenciación prescrita de temas. Algunos autores (Creemers, 1994) sugieren la necesidad de combinar las orientaciones sobre eficacia curricular y las estrategias de adaptación realizadas por cada profesor al contexto del aula, siguiendo el criterio de eficacia.

Indicador 5.1.9 Se realiza la evaluación de la actividad y funcionamiento de cada departamento y de los resultados de las evaluaciones con el fin de mejorarlas para el próximo curso

Cada departamento tiene que analizarse internamente, además de analizar también su trabajo de cara a los aprendizajes. Es por ello que tiene que tener en cuenta en su diseño curricular las conexiones de éste y los resultados en pruebas y objetivos curriculares, tal y como sostienen los autores. De esta forma el propio análisis será de utilidad para la mejora de los aprendizajes que se vaya a producir en el curso siguiente.

Indicador 5.1.10 El profesorado comparte su experiencia y su conocimiento con sus colegas

Este indicador hace referencia a la importancia de que el profesorado comparta con los compañeros su experiencia y conocimientos, siendo uno de los elementos propios de una cultura de calidad: la colegialidad (Sarasola, 2002). Además se mencionan en distintos estudios otros factores como la implicación del profesorado, lecciones estructuradas, buena comunicación entre el profesorado y el alumnado o el conocimiento del profesorado de los procesos de aprendizaje (Mortimore, 1995; Munro, 1999).

Tabla 4.20

Indicadores de implicación alumnado en aprendizaje

Criterio 5.2 El profesorado implica a los alumnos en el proceso de su propio aprendizaje con el objetivo de hacerles madurar intelectual y humanamente	
Indicador 5.2.1	Los profesores muestran altas expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de sus alumnos
Indicador 5.2.2	Los profesores están comprometidos con el proceso de aprendizaje de cada alumno
Indicador 5.2.3	Se produce un énfasis en la enseñanza de habilidades básicas en todas la áreas del aprendizaje y muy especialmente en lengua y matemáticas
Indicador 5.2.4	Existe un clima de orden y respeto que estimula el trabajo, el estudio y por consiguiente el aprendizaje
Indicador 5.2.5	Los alumnos se implican en el proceso de aprendizaje realizando los deberes y trabajos que se les indican para casa
Indicador 5.2.6	Los alumnos muestran interés por el aprendizaje participando en las actividades voluntarias que les sugieren

Nota. Elaboración propia.

Criterio 5.2 El profesorado implica a los alumnos en el proceso de su propio aprendizaje con el objetivo de hacerles madurar intelectual y humanamente

Tal y como señalan los autores, este segundo criterio tiene que ver con indicadores relacionados con el proceso de aprendizaje y la tarea docente de lograr motivar al alumnado. La motivación y colaboración del alumnado es fundamental en todo el proceso de aprendizaje, de ahí que el profesorado tenga que analizar el contexto y las características del alumnado para a través de sus intereses, problemas o preocupaciones lograr conectar con ellos. Al mismo tiempo el centro educativo debe centrar todos los estímulos en provocar el estudio y el trabajo del alumnado. Hay una serie de indicadores referidos a este criterio, como son:

Indicador 5.2.1 Los profesores muestran altas expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de sus alumnos

Algunos autores (Edmonds, 1979; Morales & Zafra, 2013; Scheerens & Creemers, 1989) han indicado en sus estudios como las expectativas altas del profesorado acerca del progreso del alumnado son uno de los factores relacionados con la eficacia escolar. Las expectativas del profesorado son causativas, comprendiendo el alumnado que se espera de ellos que aprendan, por lo que es un factor determinante en el aprendizaje.

Indicador 5.2.2 Los profesores están comprometidos con el proceso de aprendizaje de cada alumno

La dedicación del profesorado al alumnado en clase es otro factor o indicador importante, tal y como señalan diversos estudios realizados en Holanda (Grift, Houtveen & Vermeulen, 1997). La optimización del tiempo en la tarea optimizada así como el uso de un modelo de enseñanza directa por parte del profesorado ayuda a producir mayores logros en el rendimiento escolar (Houtveen, Booij, De Jong & Grift, 1999).

Indicador 5.2.3 Se produce un énfasis en la enseñanza de habilidades básicas en todas las áreas del aprendizaje y muy especialmente en lengua y matemáticas

Las áreas base, como lengua y matemáticas, son señaladas por algunos autores (Levine & Lezotte, 1990) por la especial importancia de las mismas. Este énfasis es valorable como indicador por los autores del modelo PCI.

Indicador 5.2.4 Existe un clima de orden y respeto que estimula el trabajo, el estudio y por consiguiente el aprendizaje

Una atmósfera de aprendizaje silenciosa, recogida y agradable es un factor importante para la calidad escolar, según la investigación sobre eficacia y mejora (Creemers & Scheerens, 1997; Grift et al., 1997).

Indicador 5.2.5 Los alumnos se implican en el proceso de aprendizaje realizando los deberes y trabajos que se les indican para casa

Otro factor a destacar es la integración del alumnado en el proceso de aprendizaje, factor relacionado con su implicación en el trabajo dentro y fuera del aula.

Indicador 5.2.6 Los alumnos muestran interés por el aprendizaje participando en las actividades voluntarias que les sugieren

Las actividades voluntarias que se proponen en el colegio son una ocasión importante para que el alumnado demuestre su interés por el aprendizaje.

Tabla 4.21

Indicadores de actualización del profesorado

Criterio 5.3 El profesorado está actualizado en la metodología, la tecnología educativa y en los contenidos teniendo en cuenta la diversidad del alumnado	
Indicador 5.3.1	El profesorado, de modo coordinado, formula unos objetivos claros de aprendizaje
Indicador 5.3.2	Se utilizan materiales y estrategias que incrementan el desarrollo de las capacidades de pensamiento (habilidades de análisis, comprensión, síntesis, expresión, juicio crítico, etc.)
Indicador 5.3.3	Existe un manejo efectivo del aula a través del control del tiempo y la tarea
Indicador 5.3.4	Se identifican las áreas de dificultad en las distintas materias y se buscan soluciones para hacerlas asequibles a la mayoría del alumnado
Indicador 5.3.5	El profesorado organiza con éxito actividades de recuperación para los alumnos con dificultades de aprendizaje
Indicador 5.3.6	Las clases se preparan buscando material diverso para hacerlas más ágiles y asequibles al alumnado
Indicador 5.3.7	El profesorado emplea una metodología que implica activamente al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Nota. Elaboración propia.

Criterio 5.3 El profesorado está actualizado en la metodología, la tecnología educativa y en los contenidos teniendo en cuenta la diversidad del alumnado

Los aspectos metodológicos y tecnológicos son el centro de este tercer criterio, que tiene a en cuenta las características diferentes del alumnado. Son continuos los cambios tecnológicos y el centro no puede quedar al margen de los mismos, constituyendo a su

vez una oportunidad para el centro dado que puede atender la heterogeneidad y distintas necesidades del alumnado.

Indicador 5.3.1 El profesorado, de modo coordinado, formula unos objetivos claros de aprendizaje

Este indicador hace referencia a la formulación de unos objetivos claros de aprendizaje de manera coordinada con el resto del profesorado, de modo que sea consensuado y el alumnado tenga una referencia clara y de conjunto de las materias, evitando lagunas o descoordinación entre el profesorado.

Indicador 5.3.2 Se utilizan materiales y estrategias que incrementan el desarrollo de las capacidades de pensamiento (habilidades de análisis, comprensión, síntesis, expresión, juicio crítico, etc.)

Diversos informes de educación (Tedesco, 2011) señalan como pedagogía actual insiste en la necesidad de aprender a aprender (desarrollando capacidades, actitudes y estrategias para el meta-aprendizaje en contextos cambiantes), aprender a hacer y saber estar. Atender el modo en que se aprende (Brophy, Good & Wittrock, 1986; Palmero, 2011) es importante para ser conscientes del proceso y poder mejorar y optimizar el rendimiento.

Indicador 5.3.3 Existe un manejo efectivo del aula a través del control del tiempo y la tarea

Los estudios se han centrado en estas dos variables, el control del tiempo y la tarea (Teddle & Reynolds, 2000), fundamentales de cara al cumplimiento de objetivos en la educación.

Tabla 4.22

Indicadores de procesos de seguimiento y evaluación

Criterio 5.4 El profesorado organiza desde los distintos departamentos los procesos de seguimiento y evaluación de los alumnos y obtiene buenos resultados	
Indicador 5.4.1	Existe una alta tasa de permanencia (no abandono) de los estudiantes
Indicador 5.4.2	Las calificaciones reflejan buenos resultados que se concretan en un alto nivel de rendimiento escolar
Indicador 5.4.3	Se consigue el logro de unas destrezas básicas previstas en la mayoría de los alumnos al finalizar cada etapa o ciclo
Indicador 5.4.4	Se consigue el logro de una autoestima y autoconcepto positivo del alumnado al final de cada etapa o ciclo
Indicador 5.4.5	El profesorado informa al alumnado de los contenidos mínimos y de los criterios de calificación y promoción
Indicador 5.4.6	El profesorado evalúa el trabajo y rendimiento del alumnado con diversos métodos y técnicas que miden el aprendizaje de diferentes capacidades intelectuales y destrezas procedimentales
Indicador 5.4.7	El profesorado dedica un tiempo a preguntar y responder cuestiones de los alumnos con el propósito de clarificar dudas y plantear retos intelectuales
Indicador 5.4.8	El profesor ofrece orientaciones claras y precisas en cada trabajo del alumno que le ayuda a mejorarlo y a superar los errores
Indicador 5.4.9	Se seleccionan los tópicos o contenidos para tratarlos con profundidad

Nota. Elaboración propia.

Criterio 5.4 El profesorado organiza desde los distintos departamentos los procesos de seguimiento y evaluación de los alumnos y obtiene buenos resultados

En este criterio se tiene en consideración la organización que realiza el profesorado desde los distintos departamentos integrados en el centro. Es desde los departamentos donde se organizan los procesos de evaluación y seguimiento del alumnado, obteniendo buenos resultados como consecuencia de esta acción. Los indicadores que se derivan de este criterio curricular serían los siguientes:

Indicador 5.4.1 Existe una alta tasa de permanencia (no abandono) de los estudiantes

La eficacia escolar está vinculada con la permanencia y asistencia del alumnado al centro escolar, siendo un aspecto importante, más teniendo en cuenta la complejidad del fenómeno del abandono escolar así como su tratamiento (González, 2014). El origen puede estar en las interacciones en el aula y centro con el profesorado. Algunos autores (Rúe, 2003) sostienen la hipótesis de que puede reducirse el absentismo escolar e incluso evitarse con acciones en el aula y en el centro escolar.

Indicador 5.4.2 Las calificaciones reflejan buenos resultados que se concretan en un alto nivel de rendimiento escolar

Las notas constituyen un indicador del rendimiento del alumnado que permiten al profesorado realizar una revisión para planificar las acciones y ponerlas en marcha. Se trata de un indicador a considerar en el modelo.

Indicador 5.4.3 Se consigue el logro de unas destrezas básicas previstas en la mayoría de los alumnos al finalizar cada etapa o ciclo

Los autores resaltan el indicador del logro de las destrezas y habilidades básicas que se quiere desarrollar en cada nivel, área o etapa educativa y que se pueden observar al finalizar la misma en la mayor parte de los estudiantes.

Indicador 5.4.4 Se consigue el logro de una autoestima y autoconcepto positivo del alumnado al final de cada etapa o ciclo

Es clave para el desarrollo integral del alumnado que se favorezca su autoestima y su autoconcepto, debido a la asociación existente entre rendimiento y autoestima, por lo que se formula este indicador.

Indicador 5.4.5 El profesorado informa al alumnado de los contenidos mínimos y de los criterios de calificación y promoción

La interacción entre el profesorado y el alumnado es una variable mediadora en los resultados, siendo de importancia la claridad de comunicación e información por parte del profesorado.

Indicador 5.4.6 El profesorado evalúa el trabajo y rendimiento del alumnado con diversos métodos y técnicas que miden el aprendizaje de diferentes capacidades intelectuales y destrezas procedimentales

Se ha estudiado la relación entre aprendizaje y evaluación extensamente, señalando algunos autores (Morales, 1995) la importancia de los estudios que confirman la preponderancia del estudio memorístico, la consolidación del aprendizaje como efecto de la evaluación, sus efectos positivos como consecuencia de la frecuencia de la evaluación, los efectos potencialmente negativos de la polarización de los niveles de exigencia, concluyendo con la importancia que tiene la evaluación como condicionante del estilo de estudio del alumnado. La evaluación condiciona la forma en la que estudia el alumnado así como las capacidades que se van potenciando.

Indicador 5.4.7 El profesorado dedica un tiempo a preguntar y responder cuestiones de los alumnos con el propósito de clarificar dudas y plantear retos intelectuales

Es de especial importancia la interacción entre profesor y alumno, puesto que la calidad y cantidad de las mismas constituyen dos variables de especial importancia tanto en el aprendizaje activo del alumnado como en los logros académicos de los mismos (Morales & Zafra, 2013; Wang et al., 1990).

Indicador 5.4.8 El profesor ofrece orientaciones claras y precisas en cada trabajo del alumno que le ayuda a mejorarlo y a superar los errores

El profesorado, basado en el análisis y experiencia de las clases, las cuales les permiten mejorar en su práctica docente, dan orientaciones claras para que cada trabajo del alumnado permitiendo su mejora y superación ante los errores. Algunos autores (Hiebert & Stigler, 2000) inciden en el modelo japonés como un ejemplo de buena praxis

con buenos resultados, centrado en un elemento clave que es la figura del docente como facilitador de *feedback* al alumnado.

Indicador 5.4.9 Se seleccionan los tópicos o contenidos para tratarlos con profundidad

Los estudios comparados sobre el rendimiento académico de estudiantes de diversos países son otra fuente de análisis del rendimiento escolar del alumnado y de la calidad de la enseñanza. En el Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias (*Third International Mathematics and Science Study, TIMSS*) los autores mencionan que se encuentran aspectos coincidentes con la literatura centrada en el movimiento de eficacia global de las escuelas (Martínez-Garrido, 2011; Mullis, Martin & Beaton, 1998), destacando entre las recomendaciones de cara a mejorar los resultados académicos del alumnado que el currículum esté centrado en un número limitado de tópicos tratados con profundidad, en lugar de currículums amplios pero superficiales.

4.5.7 Ámbito de la familia y el entorno

La escuela se plantea como unidad para el cambio, en relación y colaboración con las instituciones y organismos de su entorno. Las escuelas existen en un contexto en el que están los padres, la comunidad, los distritos escolares, otras instituciones educativas u organizaciones así como distintos niveles de gobierno (Fullan, 2007; Stoll & Fink, 1999). Las escuelas, al mismo tiempo, tienen presiones de estos grupos que tratan de influenciar en la misma. La interrelación centro educativo-comunidad es una de las áreas que más atención ha recibido en los últimos años (Martín-Moreno, 1996), destacando el papel de las familias y más concretamente la existencia de un clima que conduzca al aprendizaje como una de las características de una escuela eficaz (Sackney, 1986). Otros autores destacan igualmente las buenas relaciones con la comunidad y el apoyo de esta en las actividades escolares o unas relaciones estrechas con las familias e implicación de las mismas en las actividades del centro como factores determinantes de una escuela de calidad (Purkey & Smith, 1983; Vivar & Moreno, 2012).

Tabla 4.23

Indicadores de implicación familias en vida escolar

Criterio 6.1 Se implica a las familias en la vida escolar para que colaboren con el profesorado en la educación de sus hijos	
Indicador 6.1.1	Se anima a los padres a desempeñar tareas útiles para la vida del centro
Indicador 6.1.2	Existe un contacto frecuente con las familias a través de vías tanto formales como informales
Indicador 6.1.3	Se ayuda a los padres a conocer y entender claramente (sin jergas técnicas) lo que se está enseñando a sus hijos
Indicador 6.1.4	Se mantienen buenas relaciones con los padres
Indicador 6.1.5	Existe una clara política de tareas para casa que se explica a los alumnos y a los padres
Indicador 6.1.6	Se comunica claramente a los padres lo que se espera del estudio de sus hijos
Indicador 6.1.7	El centro atiende las quejas de las familias con ánimo constructivo intentando dar respuestas positivas a las mismas
Indicador 6.1.8	Existe una política de complicidad con las familias para conseguir que sus hijos trabajen en casa
Indicador 6.1.9	El centro solicita a los padres que opinen sobre la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan sus hijos

Nota. Elaboración propia.

Criterio 6.1 Se implica a las familias en la vida escolar para que colaboren con el profesorado en la educación de sus hijos

La integración de la familia en la vida escolar es fundamental para el desarrollo de la eficacia de los centros (Coleman & Collinge, 1991; Rodrigo & González, 2014), siendo beneficioso para los padres y profesorado a nivel actitudinal. Los padres implicados en las tareas escolares valoran de forma positiva al profesorado y experimentan un sentimiento de eficacia profesional. Sin embargo también hay centros que prefieren no implicar en exceso a los padres en la vida escolar para evitar la influencia de los mismos en el centro (Stoll & Fink, 1999). Los intereses de padres y centros respecto a los niños

son diferentes, siendo esta una causa de conflicto. Además, los valores y objetivos de cada familia varían, al igual que el del profesorado y la escuela (Edwards, 1992). La evaluación, finalmente, es el aspecto más conflictivo de la relación entre los padres y el profesorado.

Por otro lado, hay elementos que pueden servir de nexo entre el centro y las familias, como pueden ser los valores compartidos sobre la importancia del aprendizaje y la escolaridad de los niños, el respeto mutuo o la buena voluntad para compartir información en lo concerniente a los puntos importantes para la educación de los hijos.

Los padres se pueden implicar en el centro de muy diversas maneras: creando un ambiente que estimule el aprendizaje en el hogar, desarrollando una comunicación efectiva, implicación de los padres en el centro educativo, estimulando a los hijos para que realicen sus deberes en casa o implicando a los padres en la toma de decisiones del centro (Epstein, 1995).

Indicador 6.1.1 Se anima a los padres a desempeñar tareas útiles para la vida del centro

Los autores destacan la importancia de definir la colaboración y contribución de los padres a las metas y objetivos del centro educativo, a la misión educativa. Animar a los padres a que se impliquen en las tareas del centro.

Indicador 6.1.2 Existe un contacto frecuente con las familias a través de vías tanto formales como informales

La comunicación con las familias es esencial, estando al corriente de la política del centro y de la marcha escolar, participando en la evaluación y manteniendo una fluidez en la comunicación. En la actualidad son varios los centros que cuentan con una plataforma educativa que permite interactuar con el profesorado, revisar las notas y calendarios de exámenes o recibir circulares del centro.

Indicador 6.1.3 Se ayuda a los padres a conocer y entender claramente (sin jergas técnicas) lo que se está enseñando a sus hijos

La figura de los padres como figuras clave de apoyo a la labor docente supone la puesta en marcha de planes concretos que permita el logro de experiencias positivas concretas entre la familia y el centro educativo (Martínez & Galíndez, 2003). Para ello es necesario que el centro informe a los padres de los objetivos y estrategias que se van a seguir, de manera que estén al corriente de lo que se está enseñando a sus hijos.

Indicador 6.1.4 Se mantienen buenas relaciones con los padres

Las buenas relaciones son esenciales para la eficacia escolar, siendo un pilar fundamental en la confianza que se genera entre el centro escolar y los padres. El respeto mutuo, que incide en la percepción positiva de los padres hacia la figura del profesor, la confianza, etc. son de capital importancia en la tarea de educar. La familia es un elemento clave si tenemos en cuenta que existen varias variables familiares que influyen en el rendimiento académico del alumnado (Hernando, Oliva & Pertegal, 2012).

Indicador 6.1.5 Existe una clara política de tareas para casa que se explica a los alumnos y a los padres

Las tareas para realizar en casa son una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que la responsabilidad, el trabajo personal y la autonomía del alumnado se refuerzan. Es importante que las reglas estén claras para la familia de manera que puedan realizar un seguimiento y apoyo al alumnado en su tarea en casa.

Indicador 6.1.6 Se comunica claramente a los padres lo que se espera del estudio de sus hijos

La complicidad de los padres en las expectativas y metas escolares es el punto sobre el que los autores se centran en este indicador, siendo esencial realizar una clara labor de comunicación entre el centro y los padres en el que quede patente qué es lo que se espera del estudio de los hijos.

Indicador 6.1.7 El centro atiende las quejas de las familias con ánimo constructivo intentando dar respuestas positivas a las mismas

Normalmente el *feedback* de los padres al colegio se produce como consecuencia de quejas que presentan ante el colegio. También es deseable que exista un sistema de información que permita obtener información de los padres más allá de las quejas formales, y que permita conocer la opinión de los padres, incluyendo las valoraciones positivas y negativas. Al mismo tiempo el centro tiene que ser capaz de dar respuesta a estas sugerencias / valoraciones, informando de cómo lo hace.

Indicador 6.1.8 Existe una política de complicidad con las familias para conseguir que sus hijos trabajen en casa

Este indicador hace referencia a la complicidad de las familias en la realización de las tareas en el hogar, en la que no sólo se pide que estén claras las mismas, sino que la familia se implique con el hijo en la realización práctica de la tarea (Martínez & Galíndez, 2003).

Indicador 6.1.9 El centro solicita a los padres que opinen sobre la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan sus hijos

El conocimiento de los padres sobre las tareas que realizan sus hijos así como lo que deben hacer y valorar positivamente esto es el eje central del indicador, en el que se pide opinión a los padres sobre la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que protagonizan sus hijos.

Tabla 4.24

Indicadores de actividades culturales y extraescolares

Criterio 6.2 Se promueven y animan las actividades culturales y extraescolares con el objetivo de integrar el currículum escolar con la experiencia vital del alumnado	
Indicador 6.2.1	Las familias, el profesorado y los alumnos valoran y se implican de forma activa y constructiva en la organización de las actividades extraescolares
Indicador 6.2.2	El centro planifica y anima a los alumnos para que al menos una vez al año asistan a una actividad lúdico-cultural
Indicador 6.2.3	El centro plantea actividades a los alumnos que armonicen los objetivos institucionales de la educación con sus intereses generacionales y personales en función de su edad, entorno y modas dominantes
Indicador 6.2.4	Las actividades extraescolares se diseñan teniendo en cuenta los programas y las sugerencias de cada departamento
Indicador 6.2.5	Se aprovechan los ciclos naturales y culturales para organizar actividades que favorezcan la integración y relación de los alumnos con los eventos de su historia, cultura, lengua y folklore y cultura escolar
Indicador 6.2.6	El centro asigna un presupuesto específico dirigido a incentivar y realizar actividades complementarias, culturales y extraescolares

Nota. Elaboración propia.

Criterio 6.2 Se promueven y animan las actividades culturales y extraescolares con el objetivo de integrar el currículum escolar con la experiencia vital del alumnado

Las actividades extraescolares están en clara relación con la relación del centro con el entorno. Es labor del centro promover, alentar, planificar y animar a la realización de actividades extraescolares, entendiendo que entran dentro del concepto de educación global. Se requiere dos mentalidades diferentes para abordar lo escolar y lo extraescolar, pero con un mismo sujeto centro de aprendizaje. Por lo tanto, entienden los autores que se trata de un mismo proceso educativo en el que se dan intervenciones educativas de distinta modalidad. Se entiende por educación extraescolar “todo el conjunto de aquellas actuaciones, experiencias y agentes formativos que no tienen su lugar en la escuela

propiamente dicha y que, de un modo u otro, centran en la escuela (esto es, en sus currículos, horarios, funcionamiento) su punto de referencia” (Scurati, 1991).

Las actividades que se realizan fuera del tiempo escolar y, por ende, fuera del aula, tienen que ver con la mejora del proceso educativo, yendo más allá de los contenidos instructivos o formativos. Al mismo tiempo ofrecen un valor añadido al centro.

Algunos autores (Rodríguez, 1982) destacan algunas de las funciones de las actividades extraescolares, en especial, las que conducen al alumnado a un proceso de aprendizaje más autónomo y significativo: sirven para la autoeducación permanente, ayudan a la comprensión y conocimiento del medio físico, cultural y social, conducen al desarrollo de los valores sociales, estimulan el deseo de saber, fomentan la creatividad, mejoran la autoestima, desarrollan la responsabilidad personal y refuerzan los conocimientos adquiridos.

Las actividades extraescolares tienen que responder a unos objetivos que coincidan con los del centro, por lo que dichas actividades deberían estar diseñadas teniendo en cuenta los programas y sugerencias de los distintos departamentos del centro en armonía con los objetivos educativos, tal y como señalan los autores. Desde esta posición correspondería al centro programar esas actividades y animar al alumnado y a sus familias a participar en las mismas (Fajardo et al., en prensa).

Indicador 6.2.1 Las familias, el profesorado y los alumnos valoran y se implican de forma activa y constructiva en la organización de las actividades extraescolares

Este indicador hace referencia a la importancia de las actividades extraescolares como espacios que ofrecen potencialmente nuevas experiencias, por lo que se requiere una implicación activa del profesorado y las familias.

Indicador 6.2.2 El centro planifica y anima a los alumnos para que al menos una vez al año asistan a una actividad lúdico-cultural

El centro deberá de estar atento a su participación en actividades lúdico-culturales por la importancia que supone para el alumnado en su formación integral.

Indicador 6.2.3 El centro plantea actividades a los alumnos que armonicen los objetivos institucionales de la educación con sus intereses generacionales y personales en función de su edad, entorno y modas dominantes

Se aborda con el este indicador la necesidad de una coherencia entre los planteamientos institucionales de fondo y la demanda del alumnado teniendo en cuenta sus características y contexto, equilibrando la oferta con la demanda de ambos intereses.

Indicador 6.2.4 Las actividades extraescolares se diseñan teniendo en cuenta los programas y las sugerencias de cada departamento

El indicador hace referencia a la necesidad de tener en cuenta el departamento y no sólo los planteamientos institucionales en el diseño de las actividades extraescolares.

Indicador 6.2.5 Se aprovechan los ciclos naturales y culturales para organizar actividades que favorezcan la integración y relación de los alumnos con los eventos de su historia, cultura, lengua y folklore y cultura escolar

Favorecer la relación con el entorno y recuperar el medio sociocultural a través de experiencias que refuercen la identidad e idiosincrasia del alumnado, mediante actividades específicas.

Indicador 6.2.6 El centro asigna un presupuesto específico dirigido a incentivar y realizar actividades complementarias, culturales y extraescolares

Dotar de recursos económicos suficientes o contemplar la forma de financiar aquellas actividades complementarias, culturales y extraescolares que se consideran importantes es el objetivo de este indicador.

Tabla 4.25

Indicadores de colaboraciones del centro

Criterio 6.3 El centro establece relaciones de colaboración con otras instituciones u organizaciones de la comunidad	
Indicador 6.3.1	El centro presenta un programa atractivo de actividades extraescolares logrando el apoyo y colaboración de las instituciones de su entorno
Indicador 6.3.2	Están bien definidos por parte del centro los parámetros de colaboración con otras instituciones u organizaciones
Indicador 6.3.3	El personal docente del centro valora positivamente la colaboración con otras instituciones y organizaciones
Indicador 6.3.4	El centro evalúa periódicamente los resultados del intercambio producido con otras instituciones del entorno
Indicador 6.3.5	El centro establece convenios y acuerdos con otros centros e instituciones culturales del entorno con el fin de facilitar una panorámica de actividades diversas en función de los intereses y expectativas de los alumnos

Nota. Elaboración propia.

Criterio 6.3 El centro establece relaciones de colaboración con otras instituciones u organizaciones de la comunidad

El centro educativo y el alumnado están en contacto con la comunidad, a la cual pertenecen, y cuyos mensajes tienen que ser coherentes para el alumnado (Stoll & Fink, 1999). La educación trata de superar las diferencias entre la experiencia vital del alumnado y los contenidos que se desarrollan en el programa escolar, siendo importante la integración de la escuela en su entorno, en su comunidad. Algunos autores (Carbonell, 1995) señalan las siguientes premisas: repensar el concepto de medio cultural, recuperar el contacto intergeneracional, el logro de un aprendizaje significativo, la centralidad de los conocimientos transversales, reinventar el territorio, apostar por una diversidad real o el compromiso ético del profesorado con la realidad. La vinculación del centro con el entorno puede tener a su vez diferentes implicaciones que dependerán del tiempo, la

energía y los recursos que se destinen a la construcción de vínculos. De ahí que haya que considerar una serie de elementos claves para que el centro ponga su máximo empeño en conseguirlos.

Algunos autores (Morgan & Morgan, 1992) han hecho un esfuerzo por identificar aspectos a tener en consideración para lograr una colaboración eficaz entre el centro y la comunidad escolar: dedicar atención a los programas o actividades de asociación entre escuela y comunidad sin que sea una mera burocratización, establecer parámetros de colaboración y que el personal de la escuela tenga una cultura de colaboración, evitar que haya conflictos de intereses y proporcionar los recursos necesarios.

El centro educativo no puede aislarse de la realidad que le rodea si pretende cumplir con su labor. Es deseable una auténtica relación en las dos direcciones que sea beneficiosa para todos y, especialmente, para el alumno, puesto que está en formación y preparándose para la vida. El modelo presenta 5 indicadores que recogen esta preocupación.

Indicador 6.3.1 El centro presenta un programa atractivo de actividades extraescolares logrando el apoyo y colaboración de las instituciones de su entorno

Se contempla una participación de las instituciones del entorno que enriquezca la formación del alumnado. Esta se programa en forma de actividades extraescolares.

Indicador 6.3.2 Están bien definidos por parte del centro los parámetros de colaboración con otras instituciones u organizaciones

Se realiza la colaboración siguiendo la definición previa, por parte del centro escolar, de los parámetros de colaboración definidos previamente.

Indicador 6.3.3 El personal docente del centro valora positivamente la colaboración con otras instituciones y organizaciones

El profesorado tiene que encontrar en estas participaciones nuevas posibilidades de aprendizaje del alumnado, alejándose de un hermetismo curricular. La relación el centro con otras instituciones no es sólo parte de un programa institucional.

Indicador 6.3.4 El centro evalúa periódicamente los resultados del intercambio producido con otras instituciones del entorno

Es parte esencial de una cultura de calidad la evaluación. La cantidad y calidad de los intercambios deben de ser valoradas para poder planificar nuevas estrategias futuras.

Indicador 6.3.5 El centro establece convenios y acuerdos con otros centros e instituciones culturales del entorno con el fin de facilitar una panorámica de actividades diversas en función de los intereses y expectativas de los alumnos

Las actividades se tienen que planificar teniendo al alumnado como objetivo principal, debiendo el centro realizar una selección de las colaboraciones más idóneas para el mismo.

Posteriormente y, para poder validar el PCI se tiene que incluir un séptimo indicador necesario en los modelos de calidad:

4.5.8. Ámbito de la administración y servicios y gestión de recursos

Este ámbito se refiere a los servicios ofertados por el centro, que incluyen las actividades extraescolares (opcionales) así como la definición de perfiles profesionales que sirvan como referencia para los procesos de selección de personal del centro. Además también incluye la parte de gestión económica financiera que se concreta a su vez en el Plan económico-financiero del centro educativo.

Si realizamos una revisión de la literatura nos encontramos con investigaciones que correlacionan algunos aspectos como son los objetivos y filosofía del centro y de las aulas con la organización del centro educativo o con los recursos educativos disponibles en el mismo (Mortimore et al., 1988; Schwille, Beeftu & Navarro, 1986). Otros autores (Hargreaves & Hopkins, 1993) realizan un resumen incluyendo las ventajas de los planes de desarrollo de los centros, incluyendo entre ellas, la planificación y gestión de recursos. Algunas de las investigaciones realizadas y que fundamentan este ámbito (Álvarez, 2000) sugieren como una de las características del perfil profesional del director, el proporcionar

la información y recursos necesarios para poder realizar esta tarea. Los diferentes modos en los que se implica la familia en la escuela, la identificación de los recursos y servicios de la comunidad que sirvan como apoyo a la familia así como al alumnado han sido señalados también por algunos autores (Epstein, 1995). Finalmente, otros autores (Álvarez, 1988; Arostegui, Darretxe & Beloki, 2013; Morgan & Morgan, 1992) indican los aspectos a considerar o tener en cuenta para que la colaboración entre el centro y la comunidad sea efectiva.

Si se quiere que los programas de colaboración funcionen, se hace necesario la atribución concreta de recursos necesarios como son el tiempo, los materiales o los puramente económicos. Además, es importante que no exista una contraposición entre las estructuras que congregan al personal de servicios o administrativo con las finalidades del ejercicio docente. Se debe producir una necesaria priorización de los procesos de enseñanza-aprendizaje frente a los administrativos, sin restar su importancia en el mundo institucional.

Este ámbito se concreta en cinco estándares:

- 7.1. Estándar administración y servicios
- 7.2. Estándar gestión de recursos humanos
- 7.3. Estándar Plan Económico-Financiero del Centro (PEFC)
- 7.4. Estándar Plan Económico Anual (PEA)
- 7.5. Estándar actividades extraescolares (opcionales)

Tabla 4.26

Indicadores de servicios ofertados por el centro

Criterio 7.1 Los servicios que oferta el centro están planificados, son evaluados y cuentan con recursos humanos y materiales suficientes para atender la demanda con satisfacción por parte de todos los implicados	
Indicador 7.1.1	Existe una planificación de los servicios del centro.
Indicador 7.1.2	El centro cuenta con recursos humanos suficientes para poder atender la demanda existente.
Indicador 7.1.3	El centro cuenta con recursos materiales suficientes para atender la demanda existente.
Indicador 7.1.4	Los servicios del centro son evaluados cada tres años.
Indicador 7.1.5	Existe un nivel aceptable de satisfacción por parte de los usuarios y responsables de los distintos servicios.

Nota. Elaboración propia.

Criterio 7.1 Los servicios que oferta el centro están planificados, son evaluados y cuentan con recursos humanos y materiales suficientes para atender la demanda con satisfacción por parte de todos los implicados

Este criterio hace referencia a la oferta planificada de servicios del centro. Se valora que sean evaluados y cuenten con los recursos humanos suficientes de manera que puedan atender la demanda que vaya surgiendo.

Indicador 7.1.1 Existe una planificación de los servicios del centro.

Se comprueba que existe una planificación de los servicios que ofrece el centro educativo y que esta viene recogida en un documento que se puede analizar.

Indicador 7.1.2 El centro cuenta con recursos humanos suficientes para poder atender la demanda existente.

Los servicios del centro cuentan con los recursos humanos suficientes para atender la demanda. Para ello se verifica documentalmente que existen muestras de la adecuación de los recursos materiales a la planificación de los servicios.

Indicador 7.1.3 El centro cuenta con recursos materiales suficientes para atender la demanda existente.

Existen suficientes recursos materiales para poder atender la demanda del alumnado y del profesorado. Para ello debe haber una adecuación entre los recursos materiales a la planificación de los servicios.

Indicador 7.1.4 Los servicios del centro son evaluados cada tres años.

Se requiere un informe completo del proceso de evaluación de los resultados cada tres años. Esta evaluación se realiza por medio de entrevistas, realizando además una revisión pertinente del proceso de evaluación y sus resultados.

Indicador 7.1.5 Existe un nivel aceptable de satisfacción por parte de los usuarios y responsables de los distintos servicios.

Para ello se realiza una evaluación que tiene que arrojar resultados positivos de la satisfacción, tanto de los usuarios como de los responsables de los distintos servicios. Estos resultados deberán constatarse en, al menos, el 60% de los usuarios y responsables y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años.

Tabla 4.27

Indicadores de selección de personal

Criterio 7.2 El proceso de selección del PAS, el profesorado y los órganos unipersonales de gobierno se efectúa a partir de la definición de un perfil profesional que se mantiene actualizado	
Indicador 7.2.1	Se ha definido el perfil profesional del PAS, del profesorado y de los órganos unipersonales de gobierno.
Indicador 7.2.2	La selección del personal atiende a la definición del perfil profesional correspondiente.
Indicador 7.2.3	Los perfiles profesionales se actualizan cada cinco años.

Nota. Elaboración propia.

Criterio 7.2 El proceso de selección del PAS, el profesorado y los órganos unipersonales de gobierno se efectúa a partir de la definición de un perfil profesional que se mantiene actualizado

Existe una definición del perfil profesional del PAS (Personal de Administración y Servicios), profesorado y órganos unipersonales de gobierno se mantiene actualizado a los nuevos tiempos y exigencias externas. Es importante que esté actualizado para incorporar profesionales que cuenten con potencial suficiente para poder realizar aportaciones de valor al centro educativo en todos los niveles afectados.

Indicador 7.2.1 Se ha definido el perfil profesional del PAS, del profesorado y de los órganos unipersonales de gobierno.

El centro debe definir el perfil profesional del PAS y le debe servir como guía y referencia para las incorporaciones al centro. Habrá que contemplar como mínimo las cualidades, actitudes, responsabilidades y funciones.

Indicador 7.2.2 La selección del personal atiende a la definición del perfil profesional correspondiente.

Tener un perfil profesional de referencia y que se siga en la selección de personal pueden ser cosas distintas. En este indicador se analiza la coherencia entre el proceso de selección y el perfil profesional.

Indicador 7.2.3 Los perfiles profesionales se actualizan cada cinco años.

Se realiza un análisis de la documentación del proceso de actualización en la que se precisan las fases de trabajo, la técnica empleada así como los resultados parciales y el propio perfil actualizado. Se realiza una verificación por medio de una entrevista a los participantes.

Tabla 4.28

Indicadores de ingresos y gastos en PEFC

Criterio 7.3 Los ingresos y gastos a corto, medio y largo plazo se planifican y gestionan a través de un Plan Económico-Financiero del Centro (PEFC), coherente con los Planteamientos Institucionales, actualizado y aprobado por la autoridad competente	
Indicador 7.3.1	Los ingresos y gastos a corto, medio y largo plazo, se planifican en el PEFC.
Indicador 7.3.2	Los ingresos y gastos planificados en el PEFC son coherentes con los Planteamientos Institucionales.
Indicador 7.3.3	El PEFC ha sido aprobado por la autoridad competente.
Indicador 7.3.4	Los ingresos y gastos a corto, medio y largo plazo, se gestionan a través del PEFC.
Indicador 7.3.5	El PEFC se actualiza cada cuatro años.

Nota. Elaboración propia.

Criterio 7.3 Los ingresos y gastos a corto, medio y largo plazo se planifican y gestionan a través de un Plan Económico-Financiero del Centro (PEFC), coherente con los Planteamientos Institucionales, actualizado y aprobado por la autoridad competente

La planificación y gestión de los ingresos y costos a corto, medio y largo plazo son fundamentales para conocer la viabilidad de un negocio, en este caso, la viabilidad económica del centro educativo. Para ello tiene que haber una planificación y gestión a través de una Plan Económico-Financiero del centro (PEFC) que tenga coherencia con los planteamientos institucionales y que esté aprobado y actualizado por la autoridad competente en el centro educativo.

Indicador 7.3.1 Los ingresos y gastos a corto, medio y largo plazo, se planifican en el PEFC.

El PEFC debe incluir los ingresos y gastos a corto, medio y largo plazo, entre los que se incluyen: análisis de la cuenta de pérdidas y ganancias, el balance de resultados, contabilidad y gestión económico-financiera, gestión económica de los servicios, seguimiento y control, proceso de planificación, viabilidad, autofinanciación y crecimiento, entre otros.

Indicador 7.3.2 Los ingresos y gastos planificados en el PEFC son coherentes con los Planteamientos Institucionales.

Hay una coherencia en los ingresos y gastos planificados en el PEFC con los planteamientos institucionales.

Indicador 7.3.3 El PEFC ha sido aprobado por la autoridad competente.

El documento no sólo está redactado sino que cuenta con la aprobación de la autoridad competente.

Indicador 7.3.4 Los ingresos y gastos a corto, medio y largo plazo, se gestionan a través del PEFC.

En coherencia con lo anterior existe un registro de ingresos y gastos a corto, medio y largo plazo efectuados según lo planificado en el PEFC.

Indicador 7.3.5 El PEFC se actualiza cada cuatro años.

Finalmente existe un documento que recoge el proceso de actualización del PEFC así como sus conclusiones en el que figuran las fases de trabajo, la técnica empleada y los resultados parciales.

Tabla 4.29

Indicadores de presupuesto y explotación de PEFC

Criterio 7.4 El presupuesto y desarrollo de todos los ingresos y gastos del PEFC, así como los ingresos y gastos ordinarios y extraordinarios del centro, se gestionan a través del Plan Económico Anual (PEA). Dicho plan, es evaluado sistemáticamente y aprobado por la autoridad correspondiente	
Indicador 7.4.1	El presupuesto y desarrollo de todos los ingresos y gastos del PEFC, así como los gastos ordinarios y extraordinarios del centro, se gestionan a través del PEA.
Indicador 7.4.2	El PEA es aprobado por la autoridad correspondiente.
Indicador 7.4.3	El PEA es evaluado anualmente.

Nota. Elaboración propia.

Criterio 7.4 El presupuesto y desarrollo de todos los ingresos y gastos del PEFC, así como los ingresos y gastos ordinarios y extraordinarios del centro, se gestionan a través del Plan Económico Anual (PEA). Dicho plan, es evaluado sistemáticamente y aprobado por la autoridad correspondiente

El Plan Económico Anual gestiona el presupuesto y desarrollo de todos los ingresos y gastos que figuran en el PEFC, recogiendo además los ingresos y gastos que se produzcan con carácter extraordinario.

Indicador 7.4.1 El presupuesto y desarrollo de todos los ingresos y gastos del PEFC, así como los gastos ordinarios y extraordinarios del centro, se gestionan a través del PEA.

El presupuesto y desarrollo de todos los ingresos y gastos, tanto ordinarios como extraordinarios, tienen que ser gestionados a través del Plan Económico Anual.

Indicador 7.4.2 El PEA es aprobado por la autoridad correspondiente.

El Plan Económico Anual tiene que ser aprobado por la autoridad correspondiente.

Indicador 7.4.3 El PEA es evaluado anualmente.

El Plan Económico Anual tiene que ser evaluado anualmente con resultados satisfactorios.

Tabla 4.30

Indicadores de programación actividades extraescolares

Criterio 7.5 El centro programa actividades extraescolares con un nivel aceptable de satisfacción de todos los involucrados en ellas	
Indicador 7.5.1	Las actividades extraescolares programadas son coherentes con el PCC.
Indicador 7.5.2	Existe un nivel aceptable de participación del alumnado en las actividades extraescolares programadas desde el centro.
Indicador 7.5.3	Los alumnos están satisfechos con las actividades extraescolares.
Indicador 7.5.4	Los responsables están satisfechos con las actividades extraescolares.
Indicadores 7.5.5	Las familias están satisfechas con las actividades extraescolares.

Nota. Elaboración propia.

Criterio 7.5 El centro programa actividades extraescolares con un nivel aceptable de satisfacción de todos los involucrados en ellas

Las actividades extraescolares constituyen un refuerzo y complemento formativo importante que tiene que estar coordinado con el centro. En este sentido se valora el elenco de actividades extraescolares ofertadas por el centro y que tengan un nivel de satisfacción aceptable por parte de los estudiantes que las realizan.

Indicador 7.5.1 Las actividades extraescolares programadas son coherentes con el PCC.

Se examina la coherencia existente entre las actividades extraescolares programadas y el Proyecto Curricular de Centro.

Indicador 7.5.2 Existe un nivel aceptable de participación del alumnado en las actividades extraescolares programadas desde el centro.

Además de que exista una oferta de actividades extraescolares se valora que la participación del alumnado en las mismas sea aceptable. Para ello se revisa el registro de participación en las distintas actividades.

Indicador 7.5.3 Los alumnos están satisfechos con las actividades extraescolares.

El alumnado está satisfecho con las actividades extraescolares, por lo que se esperan resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de los alumnos con las actividades extraescolares. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 60% de los alumnos y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años.

Indicador 7.5.4 Los responsables están satisfechos con las actividades extraescolares.

Los responsables también están satisfechos con las actividades extraescolares, por lo que se esperan resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de los responsables con las actividades extraescolares. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% de los responsables y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años.

Indicadores 7.5.5 Las familias están satisfechas con las actividades extraescolares.

Finalmente, también existe una satisfacción por parte de las familias de las actividades extraescolares que se ofertan, por lo que se esperan resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de las familias con las actividades extraescolares. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 50% de las familias del centro y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años.

4.6. Ejes del PCI

Además de las 7 dimensiones expuestas, la estructura del PCI en dichos ámbitos es “atravesada” por tres ejes transversales que están presentes en cada uno de ellos y que son los siguientes:

- Cultura Organizacional
- Resultados
- Procesos

Tabla 4.31

Ejes transversales de cambio y mejora

EJES TRANSVERSALES DE CAMBIO Y MEJORA		
CULTURA	PROCESOS	RESULTADOS
• Colaboración • Visión compartida • Planificación compartida • Organización que aprende • Profesorado eficaz • Apoyo mutuo • Liderazgo transformacional • Reconocimiento y valoración	• Atención a necesidades • Evaluación de necesidades • Identificación de procesos clave • Gestión de procesos y planificación estratégica • Seguimiento de planes • Evaluación sistemática	ALUMNADO en: • Conocimientos, valores y competencias. • Satisfacción de expectativas PROFESORADO-PAS en: • Calidad profesional • Satisfacción laboral y personal INSTITUCIONAL en: • Calidad del Centro (estructuras, órganos, recursos, sistemas) • Satisfacción de los usuarios de servicios y destinatarios
CALIDAD	EFICIENCIA	EFICACIA

Nota. Fundación Horrëum.

4.6.1. Cultura Organizacional

La cultura del centro educativo refleja los valores y creencias, las normas y los procedimientos que se llevan en el mismo y que dan lugar a una forma particular de pensar, creer, sentir y actuar. La cultura de la organización escolar es diferente de la cultura de la empresa normal, siendo muy difícil trasplantar la filosofía de los enfoques de calidad total empresariales al ámbito educativo.

La cultura es un elemento clave como factor potenciador o inhibidor del cambio. Algún autor (Schein, 1985) llega incluso a sostener la importancia de crear cultura como la única cosa importante que realizan los directores. De hecho, es fundamental realizar un

diagnóstico de la cultura del centro educativo para acomodar y contextualizar la innovación y la mejora en el marco cultural del centro (Sarasola, Sánchez & Fernández, 2003).

Para lograr un cambio en el centro educativo es necesario realizar pequeños cambios que con el tiempo se puedan convertir en un gran cambio. Al mismo tiempo, tener en cuenta la situación cultural ayudará a la implantación de cambios en el centro educativo de una forma más razonable. De cara a medir y diagnosticar la cultura escolar de un centro, algunos autores (Bass & Avolio, 1993) entienden la cultura de un centro dividida en 4 grandes dimensiones: la estructura (rígida o flexible, centralizada o autónoma o procedimental vs. burocrática), el liderazgo, las relaciones profesionales y la misión.

Ha habido distintos modelos de organizaciones, desde las más comunes (tradicionales) hasta las más novedosas (organizaciones que aprenden). Éstas últimas se caracterizan por su capacidad para aprender colectiva y continuamente, estando en un proceso de transformación continuo, incidiendo en su naturaleza como proceso inacabado de mejora organizacional como resultado de una construcción conjunta. Su poder potencial depende totalmente de una cultura organizativa de apoyo (Mayo & Lank, 1999). Posteriormente se introduce el término *developmental organization* como paso más evolucionado que las organizaciones que aprenden, que concede más importancia a los recursos humanos centrándose en la importancia del talento colectivo.

Son considerados relevantes en la literatura de investigación algunos elementos básicos de la cultura organizacional del centro, como son: la colegialidad, la visión y planificación compartida, la colaboración, el profesorado que aprende, el profesorado eficaz, el apoyo mutuo y el liderazgo transformacional.

4.6.2. Resultados

El rendimiento del alumnado es posible que sea lo primero que nos viene a la cabeza cuando pensamos en resultados de educación. El rendimiento es un concepto social vinculado a la valoración positiva del trabajo como producción. Además de rendimiento

existe otro concepto muy utilizado como es el logro, del latín (*lucrum*) que significa ganancia o beneficio. Implica que la educación tiene que producir un beneficio o ganancia en las personas que va más allá del mero logro académico, extendiéndose a todas las dimensiones de la persona. Otro término usado es el de resultado, definido por la RAE (RAE, s.f.) como “efecto y consecuencia de un hecho, operación o deliberación”.

Los resultados son considerados en el PCI como un eje transversal, llegando a los mismos en la finalización de cada acción o proceso, produciendo unos resultados que se deben de conocer y controlar. Se distingue así mismo, los resultados como parte del proceso y los resultados como producto final, incidiendo en la importancia de analizar cada proceso o actividad para poder conocer los resultados producidos de manera que puedan ser conocidos y controlados.

El modelo de calidad total está en continua evolución, teniendo sus principios validez universal. Este modelo de calidad total responde a la aportación de diferentes teorías surgidas a lo largo del siglo XX, siendo un compendio de las *mejores prácticas* a las que se denomina Principios de Calidad Total y que son:

- *Liderazgo*: la Calidad Total es una estrategia e implica ejercer un liderazgo para poder ponerla en práctica de forma que todas las decisiones y actuaciones sean resultado de esa estrategia. La transmisión de esa cultura debe de hacerse de arriba a abajo, empezando por la dirección.
- *Orientación hacia el cliente*: la Calidad Total busca hacer trabajar a toda la organización en la búsqueda por la satisfacción del cliente. La satisfacción debe de corresponder a todos los clientes, tanto internos como externos.
- *Participación de todas las familias*: todas las personas realizan acciones diariamente que pueden aportar o no valor al producto educativo o servicio del centro, por lo que todas las personas tienen que participar en el proceso de mejora.
- *Aplicación de la Mejora Continua a todas las actividades de la organización*.

- *Gestión de procesos:* se trabaja la gestión por procesos para adaptarse mejor a las necesidades de los clientes mejorando la competitividad de la organización.
- *Gestión con datos e indicadores:* trabajando en la toma de decisiones con datos y no opiniones.
- *Trabajo en equipo.*

Los indicadores son fundamentales puesto que sólo se puede mejorar en el tiempo aquello que se mide. Según el modelo EFQM se debe establecer un sistema de indicadores para analizar el progreso del plan estratégico, de los procesos, el grado de cumplimiento de las expectativas del alumnado, familias, personal docente, etc. Este análisis se consigue implantando en el centro educativo un modelo de calidad basado en el ciclo PDCA (principio de calidad total) para todas las actividades que se desarrollen y que permitirá, además de aumentar la satisfacción de los profesionales con su labor, facilitar el logro de las metas, fines y objetivos, dirigiendo el centro hacia una mejora continua.

La satisfacción del cliente (alumnado, familia, instituciones, empresas, grupo social) se puede medir directa (percepciones de los clientes) o indirectamente (aspectos complementarios). En las percepciones de los clientes se realizan encuestas sobre satisfacción de los padres, el alumnado y los centros educativos o empresas receptoras de alumnado. En las medidas complementarias se incluyen indicadores sobre satisfacción de padres y alumnado o satisfacción de centros y empresas receptoras. Además se analizan muestras de tendencias positivas de la matrícula de alumnos/as, superación de pruebas oficiales de otro tipo, etc.

La satisfacción del personal es otro aspecto de interés. Al igual que la anterior, se mide de dos formas: directa e indirecta. La percepción de los empleados sobre su centro y las medidas complementarias relacionadas con la satisfacción de los empleados son dos aspectos que se miden. Además de medir el valor de los indicadores definidos se analiza el progreso de los mismos.

El impacto en la sociedad, es decir, lo que consigue el centro para satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general y del entorno en particular. Se evalúa el impacto que el centro produce en la sociedad en temas que no estén relacionados con la labor educativa, analizando los resultados en la satisfacción de los clientes y en los resultados del centro.

Los resultados del centro representan medidas de la eficacia y de la efectividad del producto educativo y del resto de productos prestados, incluyendo medidas tanto de tipo financiero como no financiero.

4.6.3. Procesos

Finalmente, el tercer eje que contempla el PCI es la gestión por procesos, frente a la tradicional gestión de las organizaciones por funciones o departamentos. La importancia principal reside en la agregación de valor al sistema, al centro educativo, determinando los procesos definibles, repetibles y predecibles, es decir, aquellos que son eficientes y eficaces. Es importante tener en cuenta dos características importantes de los procesos, como son la repetitividad y la variabilidad.

Los procesos se clasifican en estratégicos (definidos por la política y la estrategia del centro educativo), clave (aquellos que tienen un fuerte impacto en los objetivos estratégicos del centro) y de apoyo (ayudan a que los demás cumplan sus objetivos).

Se entiende por gestión de procesos la gestión de todas las actividades del centro que generan valor añadido. Alineada con la política y estrategia encamina al centro a conseguir mejores resultados. Para ello primeramente se identifican los procesos clave por parte de la dirección y, una vez identificados, se procede a su descripción y documentación contando con la implicación de las personas que participan en los mismos.

Es el centro quien establece el mecanismo para supervisar si están correctamente implantados los procesos asegurando la mejora continua de los procesos y la implantación de los cambios. El centro establece unos objetivos para mejorar los procesos teniendo en

cuenta los indicadores previamente establecidos, desarrolla los planes de acción, comunica y revisa los cambios utilizando para las fases de control y mejora la herramienta de calidad llamada ciclo de Deming o ciclo PDCA.

El paradigma de la gestión de procesos es la mejora continua, lo cual representa un viaje, no un destino. Se apuesta por una mejora incremental y sostenida que implica al profesorado, las familias y el alumnado en interrelación continua.

4.7. Metodología de trabajo

La metodología de trabajo es activa y participativa promoviendo la implicación activa y poniendo al centro escolar y a sus representantes en un primer plano. Se aplica la metodología específica de casi todos los movimientos de calidad y mejora, centrada en el trabajo en equipo y en el modelo de la colaboración, que favorece la toma de decisiones compartida y el consenso.

Para el despliegue del sistema se cuenta con la participación activa de los equipos de mejora (Agudo & Antón, 2004) en la toma de decisiones, que va marcando el proceso y progreso del mismo. Se funciona con operatividad y efectividad, no olvidando importantes principios como el consenso, la evaluación, o la implicación. Es por este motivo que en el transcurso de las sesiones presenciales de trabajo, los facilitadores instruyen y ponen en práctica técnicas y herramientas de calidad que, además de contribuir a las propias exigencias del sistema, resultan de utilidad práctica en la vida cotidiana del centro.

Las técnicas y herramientas empleadas, desde el punto de vista de su funcionalidad, son:

- Técnicas y herramientas de toma de decisiones, como el *brainstorming*, la bola de nieve, o la Técnica Alpha de Priorización, entre otras

- Técnicas y herramientas para facilitar la determinación de muestras y la recogida de datos, como la entrevista, el diseño de escalas y cuestionarios, el análisis de documentos, etc.
- Técnicas y herramientas de diagnóstico, tales como la Técnica AIR, la Espina de Ishikawa o el Campo de Fuerzas, entre otras
- Técnicas y herramientas de planificación, como la Planificación Estratégica, la rueda de Deming (PDCA), diversas planillas y modelos de planificación, o la propia Gestión de Proyectos
- Técnicas y herramientas de evaluación, entre las que destacamos el Cuestionario de Calidad Pedagógica Auto percibida, la Guía de Evaluación PCI o el propio sistema de la auditoría (con apoyo o sin él)
- Para el trabajo de los equipos de Mejora se aplica la estrategia de “Reflexión-Acción”, que incluye aspectos de la Investigación-Acción de Elliot.

El objetivo es adecuarse al contexto y las peculiaridades del centro educativo, eligiendo un tipo de herramienta u otra en función de las necesidades particulares y exigencias de cada caso.

4.7.1. Personas implicadas en la implantación

Es importante contar con el respaldo de diversos sectores de la Comunidad Educativa, siendo necesario en un primer momento contar con la colaboración activa al menos de los siguientes profesionales:

a) El Equipo Directivo

Es fundamental contar con el respaldo del equipo directivo del centro. Éste no sólo posee la máxima información sobre el sistema, sino que tiene que ejercer el liderazgo de la institución y servir de ejemplo al resto del colectivo.

b) El Claustro de profesores

El éxito del programa va a depender también de la capacidad del equipo directivo para ilusionar a una mayoría significativa del Claustro. Según los autores debe de haber, al menos, un 50% de los miembros del Claustro inscritos voluntariamente.

c) El Personal de Administración y Servicios

Si bien es más complicada la implicación de este colectivo, el importante papel que desempeñan en la vida del centro hace deseable su implicación activa en el proceso de implantación.

Finalmente, la implicación de los sectores conformados por las familias y los alumnos será progresiva y vinculada al Plan de Trabajo que diseñe el centro. Las familias y el alumnado van a estar siempre presentes, bien como fuentes de información o como participantes activos.

Tiempo necesario para implantar el PCI

En gran medida, el tiempo necesario para la implantación del PCI dependerá de la determinación del centro que tenga intención de implantarlo. El compromiso, las expectativas respecto a la certificación y el tiempo que esté el centro dispuesto a dedicar al proyecto van a marcar ritmos de avance y evolución distintos.

Para la primera etapa, que consta de 4 fases, se requiere un semestre. Hay que preparar al centro para que pueda asumir la implantación del PCI así como diseñar el plan de trabajo que guiará el proceso.

La segunda etapa, que consta de 2 fases, llevará una dedicación de un curso. En esta etapa se desarrolla el plan de trabajo previsto y se realiza un control de avance y progreso por medio de una auditoría interna. Tanto la primera como la segunda etapa requieren un firme compromiso por parte del centro.

La tercera etapa, también con 2 fases, requiere de dos cursos y en ella se realiza la preparación para la superación de la auditoría, lo cual conduce a la obtención de la certificación oportuna.

El centro educativo que quiere aplicar el PCI debe trabajar por lo menos las dos primeras fases. La última etapa tiene por objetivo lograr la certificación y es voluntaria. Hay que destacar también que las tres etapas del proceso tienen fases presenciales y no presenciales, entiendo por presencial TP) aquel trabajo que se desarrolla bajo la dirección y supervisión de un facilitador (además de tener una duración determinada). Las horas de trabajo presencial, dependiendo de la fase en la que se encuentre uno, pueden tener carácter formativo (primera etapa) o ser fases de asesoramiento directo (etapa dos y tres). Por otro lado, el trabajo no presencial (TNP) aquel que se efectúa en el centro sin contar con la presencia directa del facilitador pero contando con su asesoramiento. La TNP puede exigir distintos niveles de profundidad y responsabilidad, según la tarea y fase de desarrollo que se requiera en su caso.

Horario en el que se realiza

Se negocia con la Dirección en el momento en que se informa del sistema y se asume el compromiso por parte de las dos partes. Aun así, los facilitadores procuran adaptarse a los espacios disponibles en el horario, agrupando los bloques de contenido.

La figura del facilitador

Cabe destacar la flexibilidad metodológica del sistema, adaptándose a la idiosincrasia y estilo del centro educativo, como una virtud destacable que es posible gracias a la experiencia con la que cuentan los facilitadores. Su actuación no es la de unos simples ponentes, sino que facilitan realmente el cambio cultural de la organización. Entre sus rasgos se pueden destacar: el ser personas dinámicas, convocación, con formación y experiencia en la realidad educativa, etc.

4.8. Proyección nacional e internacional

El PCI está implantado en numerosos centros educativos de España y el extranjero, lo que le convierte en un modelo a tener en cuenta en el ámbito de los Sistemas de Gestión

de Calidad. A continuación ofreceremos algunas cifras sobre los países en los que se está desarrollando, el número de centros que lo han implantado en cada uno de los países (en el caso de España las regiones) así como un reparto de los centros por nivel de acreditación.

En España desde el año 2000 hay más de 60 centros educativos que han aplicado el PCI. Es el año 2003 cuando comienza la certificación y, en la actualidad, 57 centros han obtenido el reconocimiento en función de los resultados alcanzados. La Comunidad Autónoma del País Vasco lo desarrolla fundamentalmente a través de la Federación de Ikastolas, en Madrid y Castilla y León a través de la FERE⁶ así como en centros públicos de enseñanza. En Galicia se ha trabajado con la UCETAG⁷.

En Uruguay hay 24 centros educativos que están trabajando el PCI, comenzando en el año 2007. En Bolivia hay 10 centros educativos que han participado en el programa. En Guatemala, México y Paraguay se está formando a los facilitadores, iniciándose el proceso piloto del trabajo, donde hay 3 centros en la actualidad.

Según los datos facilitados por el Dr. Marcos Sarasola (representante de la Fundación Horrëum) en la “Solicitud de validación del PCI” presentada ante el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Resolución nº 4434, presentada en febrero de 2012 y posteriormente aprobada por el mismo (Fundación Horrëum, 2012), el PCI estaba implantado en 93 centros educativos de varios países como se puede observar en la siguiente tabla:

⁶ Federación Española de Religiosos de Enseñanza

⁷ Unión de Cooperativas de Ensino e traballo Asociado de Galicia

Tabla 4.32

Implantación del PCI en el mundo y niveles acreditación

	<i>Nº de centros</i>	<i>N1</i>	<i>N2</i>	<i>N3</i>
España	56			
País Vasco y Navarra	20	2	16	2
Castilla y León	22	5	17	-
Galicia	7	-	7	-
Madrid	7	2	5	-
Bolivia	10	10	-	-
Guatemala	1	-	-	1
México	1	1	-	-
Paraguay	1	1	-	-
Uruguay	24	10	10	4

Nota. Fundación Horreum Fundazioa.

Podemos observar, a nivel general, que en España había 56 centros que habían implantado el modelo PCI y en el resto de los países 37 centros, con distintos niveles de acreditación (*Nivel 1, Nivel 2 y Nivel 3*).

En algunos países extranjeros se comenzó a trabajar en el año 2002 (formación en México a un equipo facilitador perteneciente al Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa A.C.), en Guatemala en el año 2005 y en 2007 en Uruguay y Bolivia. En el caso de Paraguay se inició en 2012.

Con estos datos podemos constatar que el PCI es un modelo que cuenta con una gran difusión en centros educativos y que lleva funcionando los años suficientes para poder ser considerado como un Sistema de Gestión de Calidad utilizado en entornos educativos. Existen otros modelos como el EFQM y el ISO que cuentan con un respaldo gubernamental y, en algunos momentos, con un apoyo económico a los centros que se introducen en las acreditaciones que han hecho que la difusión entre los centros sea

mayor. Sin embargo, el PCI, con una menor difusión, podemos constatar que se trata de una alternativa a los modelos anteriores, con un número de centros significativos trabajando y, a su vez, implantado en varios países.

APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PCI

Resumen

Después de haber visto la parte teórica y formativa del PCI en el presente capítulo vamos a abordar la formación y evaluación. Constituyen ambos dos apartados fundamentales que garantizan, por un lado, el deseo y compromiso del centro por implantar el sistema de calidad, llevando a cabo una formación para ello y, por otro, la evaluación del trabajo desarrollado que posibilitará la acreditación del centro. Ambos aspectos son tratados en detalle a continuación.

5.1. Aplicación del PCI

5.1.1. Proceso de aplicación

Para poder evaluar los 7 ámbitos mencionados en el capítulo anterior, es necesario la definición de unos estándares (ver Anexo 1), que vienen a ser los niveles mínimo y máximo deseados o aceptables de calidad como resultado de una actividad, programa, acción o servicio. Se han determinado en función de la investigación educativa y los estudios de mejora, eficacia y calidad en educación. Con estos estándares se puede emitir un juicio sobre el grado de calidad obtenido en cada ámbito pedagógico. A su vez, estos estándares que han sido definidos para los distintos ámbitos se concretan en indicadores. Entendemos por indicador “todo dato cuantitativo y/o cualitativo, recogido de forma sistemática y consensuada con un determinado propósito, para valorar los esfuerzos, la productividad o mejora de algún aspecto del centro” (ver Anexo 1).

El sistema utiliza una Guía de Autoevaluación (ver Anexo 2), que está inspirada en esta estructura de ámbitos, estándares e indicadores.

La implantación del PCI se lleva a cabo en un proceso dividido en tres etapas, que se concretan en ocho fases de trabajo. Se parte de una fase previa de organización y contacto, fundamentalmente de tipo formativa y preparatoria. Está centrada en las cuatro fases iniciales de implantación del PCI. La segunda etapa es de intervención y desarrollo y gira en torno a las fases quinta y sexta. Finalmente hay una tercera etapa destinada a trabajar sobre las fases séptima y octava que son las que llevarían al centro a obtener la certificación oficial.

Tabla 5.1

Fases de trabajo implantación PCI

Fases de trabajo	
Primera etapa: certificación Nivel 1	<i>Fase Previa</i>
	<i>Primera fase:</i> sensibilización, introducción a la calidad educativa y presentación del PCI
	<i>Segunda fase:</i> definiciones institucionales
	<i>Tercera fase:</i> evaluación y diagnóstico
	<i>Cuarta fase:</i> diseño del plan de trabajo
Segunda etapa: certificación Nivel 2	<i>Quinta fase:</i> desarrollo del plan de trabajo
	<i>Sexta fase:</i> auditoría interna con apoyo externo
Tercera etapa: certificación Nivel 3	<i>Séptima fase:</i> actualización
	<i>Octava fase:</i> auditoría externa y certificación

Nota. Fundación Horrëum.

5.1.2. Primera etapa: Integrando la Calidad

La primera etapa consta de cuatro fases de trabajo que tienen por objeto sentar las bases para el inicio de una búsqueda permanente y sistemática de la calidad en el centro educativo. En ella se trabajan aspectos fundamentales como son la sensibilización y la formación de base, previas a la primera evaluación integral del centro escolar. Al final de esta etapa y, partiendo de los resultados obtenidos en la evaluación, se determinan los retos de mejora que el centro escolar está dispuesto a afrontar en la segunda etapa de implantación. Como resultado de esta primea etapa, el centro finalizaría un proceso de evaluación externa orientado a la obtención de la certificación *Nivel 1*.

Fase previa

Esta fase supone el primer contacto con el centro educativo interesado en implantar el PCI. Tiene como objetivo ofrecer una información general de lo que supone el plan de trabajo, de manera que el centro pueda valorar las implicaciones, tanto a nivel teórico como práctico, del PCI y valorar la decisión de llevarlo a cabo o no.

Al mismo tiempo se requiere analizar que el centro cuenta con las condiciones requeridas para la puesta en marcha del proceso. Conjuntamente con el equipo directivo se realiza un análisis de la viabilidad de la puesta en marcha del proceso de autoevaluación y mejora, siendo necesario en algunos casos generar las condiciones necesarias antes de iniciar el proceso. En el supuesto de que el centro acepte, se comprometería mediante la firma de un compromiso de trabajo mínimo de dos años, tiempo estimado para comenzar a integrar la dinámica del PCI en el centro.

Esta fase previa sirve al mismo tiempo para establecer un proceso de intercambio de información que permita la adaptación de las herramientas e instrumentos de trabajo a la realidad y contexto del centro.

Fase primera: sensibilización

Esta primera fase de sensibilización tiene como objetivo la familiarización, por parte del colectivo que participa en el proceso de formación, de los rasgos fundamentales que constituyen el PCI. También de la dinámica, compromisos y retos que suponen la implantación en el centro. Finalmente, se concluye la fase con una dinámica dirigida a acordar el concepto de calidad hacia el que quiere tender el centro educativo.

Fase segunda: definiciones institucionales

La finalidad de esta fase es reflexionar y elaborar dos documentos que definan la Visión y Misión del centro educativo. Para ello se utilizarán técnicas y herramientas que favorezcan la participación e implicación de los participantes. La duración de esta fase es de 10-15 horas.

Fase tercera: evaluación y diagnóstico

Partiendo de las investigaciones realizadas sobre *Escuelas Eficaces y Mejora de la Escuela* se construye una herramienta específica que es la que se aplica en esta fase. Esta herramienta permite evaluar, por medio de indicadores, los estándares de calidad que se encuentran definidos en los respectivos ámbitos de funcionamiento del centro educativo. Se revisan los resultados obtenidos en la evaluación y se elabora a continuación un informe que confirme los estándares que el centro ha cubierto favorablemente y los que no ha cumplido. A raíz de la identificación y fijándose en los estándares que no han sido cubiertos, se comienza a trabajar por las prioridades establecidas definiendo uno o varios proyectos de mejora y los responsables de los mismos, incluyendo un cronograma para la ejecución. La duración de esta fase es de 10 horas.

El certificado de *Nivel 1* se obtiene en este momento y se denomina “Compromiso con la calidad”. Su validez es de 1 año y se renueva una única vez. Sobre un máximo de 100 puntos el centro tiene que obtener un mínimo de 60 para la obtención del certificado.

5.1.3. Segunda etapa: Mejorando la Calidad/Trabajando por la Calidad

Esta segunda etapa consta de dos núcleos o ejes fundamentales: un primer eje dirigido al desarrollo o ejecución de las medidas de mejora previstas en la fase quinta, por lo que es una etapa de intervención directa en la calidad del centro educativo y un segundo eje que va a concluir con una segunda evaluación integral del centro educativo, a modo de auditoría interna. Para ello se cuenta con ayuda externa que controle y revise los avances logrados.

En esta segunda etapa será el propio centro educativo quien asuma la responsabilidad y el compromiso de llevar a cabo las medidas de mejora que se hayan previsto. Los facilitadores asesoran y apoyan como un recurso más de los que dispone en centro para alcanzar el objetivo.

Fase quinta: desarrollo de un plan de trabajo

A continuación se desarrolla y aplica un plan de trabajo ya definido en la etapa anterior, lo cual implica la ejecución de todas las acciones, proyectos y medidas previstas para la superación de los estándares de calidad no cubiertos en la primera evaluación. Se trata de una fase interna de trabajo por parte del centro en la que se lleva adelante el plan de trabajo que han definido en la etapa anterior, contando para ello con el apoyo de los facilitadores a modo de recurso para la consecución de los fines. El desarrollo de esta fase es de 16 horas presenciales más trabajo complementario.

Fase sexta: auditoría interna con apoyo externo

De cara a la comprobación de los avances que haya dado lugar la aplicación del plan de trabajo y coincidiendo con el final de la etapa anterior, se desarrolla una auditoría interna contando con el apoyo de agentes externos. El objetivo es tener una segunda radiografía para conocer el estado o situación del centro educativo en referencia a los estándares que han sido definidos en cada uno de los ámbitos. Es una especie de prueba o test de la auditoría externa que ayuda a la certificación y que va a tener lugar en la tercera etapa. Se genera un nuevo informe que deja registro de aquellos estándares que se han cubierto satisfactoriamente y aquellos que van a necesitar alguna mejora o cambio de cara a su logro. Partiendo de esta información el centro escolar redefinirá su plan de trabajo para poder así cumplir los requisitos de certificación de la siguiente etapa.

El certificado de *Nivel 2* se obtiene en este momento y se denomina “Auditoría con apoyo externo”. Su validez es de 2 años y se renueva una única vez. Sobre un máximo de 100 puntos el centro tiene que obtener un mínimo de 55 en los 5 ámbitos, además de una mejora de un 25% en cinco de los siete ámbitos para la obtención del certificado.

5.1.4. Tercera etapa: constatando la Calidad/Certificando la Calidad

El objetivo de la tercera etapa es preparar al centro educativo para pasar satisfactoriamente la auditoría externa de calidad. Parte de la aplicación de las medidas

de corrección y reajuste derivadas de la auditoría interna. Este es una condición indispensable a la realización de la auditoría externa, que lleva a la obtención del sello de calidad, a la certificación. El objetivo de todo proceso de acreditación es procurar el mejoramiento de la calidad del servicio educativo. El centro escolar deberá de asumir, al igual que en la etapa anterior y contando igualmente con el apoyo y asesoramiento de los facilitadores, el peso del liderazgo y dirección del proceso.

Fase séptima: actualización

En la fase octava se aplican todas las acciones, medidas y proyectos de mejora planificados para el logro de los estándares o indicadores que no hayan sido superados en la auditoría interna. Esta fase precede a la auditoría externa, por lo que es clave de cara a la obtención de la certificación. El centro vuelve a contar con el apoyo y asesoramiento de facilitadores a modo de recurso para sus fines en el proceso de preparación.

Fase octava: auditoría externa

Al finalizar la novena etapa, queda en manos del centro optar a pasar una auditoría externa de cara al logro de la certificación o sello correspondiente de calidad.

El certificado de *Nivel 3* se obtiene en este momento y se denomina “Certificación completa”. Su validez es de 5 años. Sobre un máximo de 100 puntos el centro tiene que obtener un mínimo de 55 en todos los ámbitos, además de 525 puntos (75/100) en la valoración de todo el sistema para la obtención del certificado.

A modo de resumen, el PCI tiene 7 ámbitos de desarrollo, siendo la puntuación máxima que puede obtener un centro 800 puntos. Esto es así porque los ámbitos 1 y 5, debido a su importancia, tienen 150 puntos, mientras que los 5 ámbitos restantes tienen 100 puntos.

Para lograr la excelencia, el centro tiene que lograr 600 puntos, pero con la condición de que se logre en cada ámbito la mitad de su valor.

Después de la acreditación, el PCI tiene otra fase que es la del Aseguramiento de la Calidad. El objetivo es comprobar que los centros que se han acreditado siguen manteniendo después de un cierto tiempo, como mínimo, el nivel de excelencia que habían logrado. Se considera el período de 5 años como tiempo idóneo para su comprobación, siendo ésta una manera de mantener el nivel de calidad de los centros, partiendo de la premisa de que la mejora continua hay que plantearla a lo largo del tiempo.

La Fundación Horrëum, conforme a la normativa dispuesta en el Protectorado de Fundaciones constituyó la “Agencia para el aseguramiento externo de la calidad pedagógica en centros educativos”, cumpliendo para ello los requisitos europeos para este tipo de organismos, tomando como base la satisfacción de las exigencias que tiene que cumplir una agencia certificadora de ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education)⁸, AENOR⁹, AQU¹⁰ y EUSKALIT¹¹ (Fundación Vasca para la Excelencia).

La formación del profesorado implicado en la puesta en marcha del PCI es una parte fundamental de la metodología de trabajo. Previamente, se requiere analizar si el centro cuenta con las condiciones necesarias para emprender el proceso.

⁸ The mission of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) is to contribute significantly to the maintenance and enhancement of the quality of European higher education at a high level, and to act as a major driving force for the development of quality assurance across all the Bologna signatory countries.

⁹ AENOR, entidad española, privada, independiente, sin ánimo de lucro, reconocida en los ámbitos nacional, comunitario e internacional, contribuye, mediante el desarrollo de las actividades de normalización y certificación (N+C), a mejorar la calidad en las empresas, sus productos y servicios, así como proteger el medio ambiente y, con ello, el bienestar de la sociedad.

¹⁰ La Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, AQU Catalunya, es el principal instrumento para la promoción y la evaluación de la calidad en el sistema universitario catalán. AQU Catalunya tiene como objetivo la evaluación, la acreditación y la certificación de la calidad en el ámbito de las universidades y de los centros de enseñanza superior de Catalunya (titulaciones, profesorado, centros y servicios).

¹¹ Grupo de organizaciones constituido como Fundación propiciada por el Gobierno Vasco para fomentar la mejora y la innovación de la gestión mediante la promoción de la cultura de la Calidad Total dentro de sí mismas y en todos los ámbitos de la sociedad, con el fin último de contribuir al desarrollo, competitividad y bienestar de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Una vez se inicia el proceso de trabajo no se puede hablar de tiempos, puesto que el modelo se define como un proceso de mejora continua. No obstante, hay que tener en cuenta que algunas fases del modelo se pueden contemplar en la agenda de un curso escolar. Es cada centro, quien es contacto con los facilitadores, planifica la agenda de implantación en función de su contexto, condiciones de clima social, dimensión del centro y cultura participativa previa.

A modo estimativo y, teniendo en cuenta las experiencias previas de los facilitadores que han intervenido en más de noventa centros, los tiempos de trabajo presencial pueden distribuirse tal y como se refleja en la Tabla 5.2.

Tabla 5.2

Fases de trabajo implantación PCI y estimación de tiempo

	Fases de trabajo	Trabajo presencial
1	<i>Fase Previa</i>	2 horas
	<i>Primera fase: sensibilización</i>	4 horas
	<i>Segunda fase: definiciones institucionales</i>	10-15 horas
	<i>Tercera fase: evaluación y diagnóstico</i>	10 horas
	<i>Cuarta fase: diseño del plan de trabajo</i>	4 horas
2	<i>Quinta fase: desarrollo del plan de trabajo</i>	Asesoramiento directo
	<i>Sexta fase: auditoría interna con apoyo externo</i>	8-12 horas
3	<i>Séptima fase: actualización</i>	Asesoramiento directo
	<i>Octava fase: auditoría externa y certificación</i>	8-12 horas

Nota. Fundación Horrëum.

Se puede apreciar que hay dos fases de trabajo, *la Fase quinta y la Fase séptima* que no cuenta con un tiempo determinado, dado que se trata de un asesoramiento directo. En estos casos se cuenta con un número determinado de horas de asesoramiento presencial, de acuerdo a las necesidades y al plan de trabajo diseñado con el centro. Se tienen en cuenta el número de equipos de mejora que se constituyan en el centro así como el calado o dificultad de las propias áreas de mejora que se haya acordado trabajar.

Para el desarrollo de la formación, se negocia con la dirección del centro educativo, asumiendo los compromisos que implica el desarrollo del mismo para ambas partes, en la *Fase previa*.

5.2. Evaluación del PCI

5.2.1. Calificación y sistema de puntuación

Cada uno de los siete ámbitos del PCI cuenta con un sistema independiente y coherente de valoración y cada uno de ellos se evalúa sobre la base de 100 puntos que es el 100% de la puntuación a obtener. La Fundación Horřeum diseñó un programa que permitiera calcular los valores para cada uno de los ámbitos e indicadores, de modo que se obtuviera una “foto” para cada centro. Vamos a ver a continuación cómo es el cálculo de las puntuaciones.

Ámbito 1 (Planteamientos Institucionales).

Este ámbito se encuentra dividido en siete estándares y veintiséis indicadores. Cada uno de los indicadores puntúa sobre 5 puntos, con lo que el total ascendería a 130 puntos. No obstante, tal y como podemos ver en la Tabla 5.3 hay algunos indicadores que no puntúan (*No Pertinentes*), concretamente 6, con lo que los puntos finales de éste ámbito serían 100. Esto es lo que aparece en la columna *Factor*. Si durante el proceso de evaluación se comprobara que existen evidencias suficientes para satisfacer las exigencias del indicador, la persona que evalúa asignaría en la columna *Valor* un 1. Automáticamente aparecerá la puntuación del indicador en la columna *Punt. Ind.* (Puntuación Indicador). Seguidamente, se reflejaría la puntuación correspondiente a ese estándar en el campo *Punt. Est.* (Puntuación Estándar) y, finalmente, la puntuación del ámbito.

Tabla 5.3

Tabla de valoración ámbito 1

ÁMBITO	ESTÁNDAR	CLAVE	INDICADOR	FACTOR	VALOR	PUNT. IND.	PUNT. EST.	TOTAL ÁMB
1	1.1	1.1.1	1.1.1.1	5,00	1	5,00	15	100
		1.1.2	1.1.2.1	5,00	1	5,00	100	
		1.1.3	1.1.3.1	5,00	1	5,00		
		1.1.4	1.1.4.1	5,00	NP	NP		
	1.2	1.2.1	1.2.1.1	5,00	1	5,00	10	
		1.2.2	1.2.2.1	5,00	1	5,00	100	
		1.2.3	1.2.3.1	5,00	NP	NP		
	1.3	1.3.1	1.3.1.1	5,00	1	5,00	10	
		1.3.2	1.3.2.1	5,00	1	5,00	100	
		1.3.3	1.3.3.1	5,00	NP	NP		
	1.4	1.4.1	1.4.1.1	5,00	1	5,00	15	
		1.4.2	1.4.2.1	5,00	1	5,00	100	
		1.4.3	1.4.3.1	5,00	1	5,00		
		1.4.4	1.4.4.1	5,00	NP	NP		
	1.5	1.5.1	1.5.1.1	5,00	1	5,00	15	
		1.5.2	1.5.2.1	5,00	1	5,00	100	
		1.5.3	1.5.3.1	5,00	1	5,00		
		1.5.4	1.5.4.1	5,00	NP	NP		
	1.6	1.6.1	1.6.1.1	5,00	1	5,00	15	
		1.6.2	1.6.2.1	5,00	1	5,00	100	
		1.6.3	1.6.3.1	5,00	1	5,00		
	1.7	1.7.1	1.7.1.1	5,00	1	5,00	20	
		1.7.2	1.7.2.1	5,00	1	5,00	100	
		1.7.3	1.7.3.1	5,00	1	5,00		
		1.7.4	1.7.4.1	5,00	1	5,00		
		1.7.5	1.7.5.1	5,00	NP	NP		

Nota. Fuente: Fundación Horreum.

Cada uno de los siete ámbitos del PCI cuenta con un sistema independiente y coherente de valoración y cada uno de ellos se evalúa sobre la base de 100 puntos que es el 100% de la puntuación a obtener.

En conclusión, la persona evaluadora completa sólo la columna *Valor* con tres valores posibles: 1, en caso que se hayan satisfecho las exigencias del indicador según las evidencias que se explicitan en la Guía de Autoevaluación (Ver Anexo 2); 0, en el caso en que no haya suficiente evidencia y NP en escasas situaciones particulares en las que la exigencia del indicador sea *No Pertinente*, por ejemplo, si se exige una actualización digamos de la Misión cada cinco años y el tiempo transcurrido es menor, se considera NP.

Ámbito 2 (estructuras organizativas).

En el ámbito 2, *Ámbito de las estructuras organizativas*, tal y como vemos reflejada en la tabla 5.4 los valores de los factores se promedian entre el total de indicadores. En este caso, al ser 14 los indicadores y 100 el total de puntuación, pero teniendo en consideración que hay dos indicadores *No Pertinentes* (y por lo tanto no puntúan), el valor es de 8,33 para cada indicador.

Tabla 5.4

Tabla de valoración ámbito 2

ÁMBITO	ESTÁNDAR	CLAVE	INDICADOR	FACTOR	VALOR	PUNT. IND.	PUNT. EST.	TOTAL ÁMB
2	2.1	2.1.1	2.1.1.1	8,33	1	8,33	33	100
		2.1.2	2.1.2.1	8,33	1	8,33	100	
			2.1.2.2	8,33	NP	NP		
		2.1.3	2.1.3.1	8,33	1	8,33		
			2.1.3.2	8,33	1	8,33		
	2.2	2.2.1	2.2.1.1	8,33	1	8,33	42	
		2.2.2	2.2.2.1	8,33	1	8,33	100	
			2.2.2.2	8,33	1	8,33		
		2.2.3	2.2.3.1	8,33	1	8,33		
			2.2.3.2	8,33	1	8,33		
	2.3	2.3.1	2.3.1.1	8,33	1	8,33	25	
			2.3.1.2	8,33	1	8,33	100	
		2.3.2	2.3.2.1	8,33	1	8,33		
			2.3.2.2	8,33	NP	NP		

Nota. Fuente: Fundación Horřeum.

Ámbito 3 (sistemas de relaciones y convivencia).

En el ámbito 3, tal y como vemos reflejada en la tabla 5.5, en este caso el total de indicadores es 14, siendo uno de ellos *No Pertinentes* (y por lo tanto no puntúan), por lo que el valor para cada indicador es de 7,69.

Tabla 5.5

Tabla de valoración ámbito 3

ÁMBITO	ESTÁNDAR	CLAVE	INDICADOR	FACTOR	VALOR	PUNT. IND.	PUNT. EST.	TOTAL ÁMB
3	3.1	3.1.1	3.1.1.1	7,69	1	7,69	15	100
		3.1.2	3.1.2.1	7,69	1	7,69	100	
		3.1.3	3.1.3.1	7,69	NP	NP		
	3.2	3.2.1	3.2.1.1	7,69	1	7,69	31	
		3.2.2	3.2.2.1	7,69	1	7,69	100	
			3.2.2.2	7,69	1	7,69		
		3.2.3	3.2.3.1	7,69	1	7,69		
	3.3	3.3.1	3.3.1.1	7,69	1	7,69	54	
			3.3.1.2	7,69	1	7,69	100	
			3.3.1.3	7,69	1	7,69		
			3.3.1.4	7,69	1	7,69		
			3.3.1.5	7,69	1	7,69		
			3.3.1.6	7,69	1	7,69		
			3.3.1.7	7,69	1	7,69		

Nota. Fuente: Fundación Horřeum.

Ámbito 4 (orientación y tutoría).

En el ámbito 4, tal y como vemos reflejada en la tabla 5.6, en este caso el total de indicadores es 21, siendo uno de ellos *No Pertinentes* (y por lo tanto no puntúan). Esto hace que sean 100 puntos a repartir entre 20 indicadores, dando una puntuación exacta de 5 puntos para cada indicador.

Tabla 5.6

Tabla de valoración ámbito 4

ÁMBITO	ESTÁNDAR	CLAVE	INDICADOR	FACTOR	VALOR	PUNT. IND.	PUNT. EST.	TOTAL ÁMB
4	4.1	4.1.1	4.1.1.1	5,00	1	5,00	10	100
		4.1.2	4.1.2.1	5,00	1	5,00	100	
		4.1.3	4.1.3.1	5,00	NP	NP		
	4.2	4.2.1	4.2.1.1	5,00	1	5,00	65	
		4.2.2	4.2.2.1	5,00	1	5,00	100	
			4.2.2.2	5,00	1	5,00		
			4.2.2.3	5,00	1	5,00		
		4.2.3	4.2.3.1	5,00	1	5,00		
			4.2.3.2	5,00	1	5,00		
			4.2.3.3	5,00	1	5,00		
		4.2.4	4.2.4.1	5,00	1	5,00		
			4.2.4.2	5,00	1	5,00		
		4.2.5	4.2.5.1	5,00	1	5,00		
			4.2.5.2	5,00	1	5,00		
			4.2.5.3	5,00	1	5,00		
			4.2.5.4	5,00	1	5,00		
			4.2.5.5	5,00	1	5,00		
	4.3	4.3.1	4.3.1.1	5,00	1	5,00	25	
		4.3.2	4.3.2.1	5,00	1	5,00	100	
			4.3.2.2	5,00	1	5,00		
			4.3.2.3	5,00	1	5,00		
			4.3.2.4	5,00	1	5,00		

Nota. Fuente: Fundación Horrëum.

Ámbito 5 (desarrollo curricular).

En el ámbito 5, tal y como vemos reflejada en la tabla 5.7, el total de indicadores es 24, siendo uno de ellos *No Pertinentes* (y por lo tanto no puntúan). Esto hace que sean 100 puntos a repartir entre 23 indicadores, dando una puntuación exacta de 4,35 puntos para cada indicador.

Tabla 5.7

Tabla de valoración ámbito 5

ÁMBITO	ESTÁNDAR	CLAVE	INDICADOR	FACTOR	VALOR	PUNT. IND.	PUNT. EST.	TOTAL ÁMB
5	5.1	5.1.1	5.1.1.1	4,35	1	4,35	35	100
			5.1.1.2	4,35	1	4,35	100	
		5.1.2	5.1.2.1	4,35	1	4,35		
			5.1.2.2	4,35	1	4,35		
		5.1.3	5.1.3.1	4,35	1	4,35		
			5.1.3.2	4,35	1	4,35		
		5.1.4	5.1.4.1	4,35	1	4,35		
			5.1.4.2	4,35	1	4,35		
	5.2	5.2.1	5.2.1.1	4,35	1	4,35	17	
			5.2.1.2	4,35	1	4,35	100	
			5.2.1.3	4,35	1	4,35		
		5.2.2	5.2.2.1	4,35	NP	NP		
			5.2.2.2	4,35	1	4,35		
	5.3	5.3.1	5.3.1.1	4,35	1	4,35	13	
			5.3.1.2	4,35	1	4,35	100	
			5.3.1.3	4,35	1	4,35		
	5.4	5.4.1	5.4.1.1	4,35	1	4,35	13	
		5.4.2	5.4.2.1	4,35	1	4,35	100	
		5.4.3	5.4.3.1	4,35	1	4,35		
	5.5	5.5.1	5.5.1.1	4,35	1	4,35	22	
			5.5.1.2	4,35	1	4,35	100	
		5.5.2	5.5.2.1	4,35	1	4,35		
			5.5.2.2	4,35	1	4,35		
			5.5.2.3	4,35	1	4,35		

Nota. Fuente: Fundación Horrëum.

Ámbito 6 (familia y entorno).

En el ámbito 6, tal y como vemos reflejada en la tabla 5.8, el total de indicadores es 7, no habiendo indicadores *No Pertinentes*.

Tabla 5.8

Tabla de valoración ámbito 6

ÁMBITO	ESTÁNDAR	CLAVE	INDICADOR	FACTOR	VALOR	PUNT. IND.	PUNT. EST.	TOTAL ÁMB
6	6.1	6.1.1	6.1.1.1	14,29	1	14,29	57	100
		6.1.2	6.1.2.1	14,29	1	14,29	100	
			6.1.2.2	14,29	1	14,29		
		6.1.3	6.1.3.1	14,29	1	14,29		
	6.2	6.2.1	6.2.1.1	14,29	1	14,29	43	
		6.2.2	6.2.2.1	14,29	1	14,29	100	
			6.2.2.2	14,29	1	14,29		

Nota. Fuente: Fundación Horrëum.

El total de los puntos, al igual que en los casos anteriores es de 100 puntos a repartir entre 7 indicadores, dando una puntuación exacta de 4,35 puntos para cada indicador.

Ámbito 7 (administración y servicios).

Finalmente, en el ámbito 7, tal y como vemos reflejada en la tabla 5.9, el total de indicadores es 19, existiendo 2 indicadores *No Pertinentes*. Cada puntuación sería de 5,88 puntos, y el total del ámbito, a diferencia de los anteriores, sería de 88 puntos.

Tabla 5.9

Tabla de valoración ámbito 7

ÁMBITO	ESTÁNDAR	CLAVE	INDICADOR	FACTOR	VALOR	PUNT. IND.	PUNT. EST.	TOTAL ÁMB
7	7.1	7.1.1	7.1.1.1	5,88	1	5,88	18	100
		7.1.2	7.1.2.1	5,88	1	5,88	100	
			7.1.2.2	5,88	1	5,88		
	7.2	7.2.1	7.2.1.1	5,88	1	5,88	12	
		7.2.2	7.2.2.1	5,88	1	5,88	100	
		7.2.3	7.2.3.1	5,88	NP	NP		
	7.3	7.3.1	7.3.1.1	5,88	1	5,88	24	
		7.3.2	7.3.2.1	5,88	1	5,88	100	
		7.3.3	7.3.3.1	5,88	1	5,88		
		7.3.4	7.3.4.1	5,88	1	5,88		
		7.3.5	7.3.5.1	5,88	NP	NP		
	7.4	7.4.1	7.4.1.1	5,88	1	5,88	18	
		7.4.2	7.4.2.1	5,88	1	5,88	100	
		7.4.3	7.4.3.1	5,88	1	5,88		
	7.5	7.5.1	7.5.1.1	5,88	1	5,88	29	
			7.5.1.2	5,88	1	5,88	100	
		7.5.2	7.5.2.1	5,88	1	5,88		
			7.5.2.2	5,88	1	5,88		
			7.5.2.3	5,88	1	5,88		

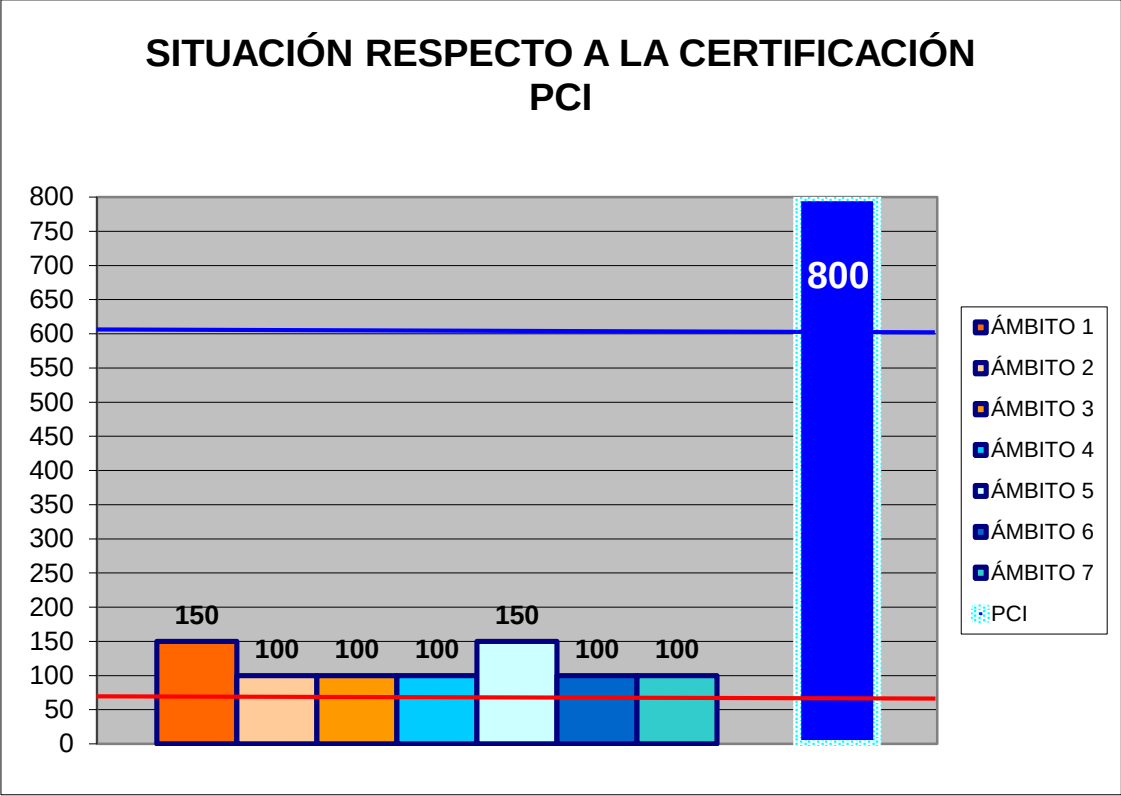
Nota. Fuente: Fundación Horrëum.

Hay que destacar que, si bien todos los ámbitos tienen 100 puntos de valoración y, por lo tanto la puntuación final de la evaluación podría alcanzar un total de 700 puntos (100 por cada uno de los ámbitos que se valoran), hay dos ámbitos que tienen la posibilidad de lograr 150 puntos, al ser considerados más importantes. Estos son el ámbito 1 (Planteamientos institucionales) y el ámbito 5 (Desarrollo curricular). Es por ello, que tal y como refleja la Tabla 5.10, el total de puntuación a obtener por un centro en la

acreditación del PCI sería de 800 puntos, siendo 600 los puntos considerados necesarios para lograr la acreditación. Hay que recordar que se requieren

Tabla 5.10

Tabla de situación respecto a la certificación PCI



Nota. Fuente: Fundación Horrëum.

5.2.2. Verificación y reconocimiento del organismo evaluador

La Fundación Horrëum es el organismo encargado de la verificación y reconocimiento del PCI. El protectorado de Fundaciones es el órgano encargado de controlar al que se somete la Fundación.

La Fundación Horrëum, al igual que las demás Fundaciones del Estado, está obligada al cumplimiento de sus fines fundacionales, presentando ante el Protectorado un Plan de actuación anual, que tiene que ser aprobado por el Patronato, así como la rendición de cuentas anuales.

El Protectorado, una vez examinadas las cuentas y comprobada su adecuación formal a la normativa vigente, procede a su depósito en el Registro de Fundaciones.

La Fundación Horrëum constituyó la “Agencia para el aseguramiento externo de la calidad pedagógica en centros educativos”, tal y como hemos explicado anteriormente, que es quien acredita a los centros por las Facultades que le son otorgadas.

Dispone así mismo, de un Sistema Interno de Calidad (capítulo 5 del Documento Constitucional) que incluye una Auditoría Interna (capítulo 6 del Documento Constitucional) según se establece en sus estatutos. El sistema de calidad estará documentado en un manual de la calidad y en los procedimientos de la calidad asociados. El manual de la calidad contendrá o hará referencia, al menos, a lo siguiente (Fuente: Fundación Horrëum):

- a. Una declaración de la política de calidad.
- b. Una breve descripción de la personalidad jurídica de la Agencia que incluya los nombres de las entidades que la conforman y sus representantes.
- c. Los nombres, cualificaciones, experiencia y funciones del director y del resto del personal que influyen en la calidad de la certificación.
- d. Un organigrama que refleje la estructura jerárquica, las responsabilidades y la asignación de funciones a partir del director y, en particular, las relaciones entre los responsables de la evaluación y los responsables de la toma de decisiones en materia de certificación.
- e. Una descripción de la organización de la Agencia, que incluya detalles sobre el Comité de Certificación, su constitución, los términos de referencia y reglas de funcionamiento.
- f. La política y procedimientos para llevar a cabo las revisiones por la dirección.
- g. Los procedimientos administrativos incluyendo el control de la documentación.

- h. La obligación y funciones de cada servicio relacionado con la calidad, de tal manera que el alcance y límites de responsabilidad de cada persona sean conocidos por todos los implicados.
- i. La política y los procedimientos para la selección, formación y supervisión del personal de la Agencia (incluyendo los auditores).
- j. Un listado de sus subcontratistas o información de los procedimientos de evaluación, registro y control de su competencia.
- k. Los procedimientos a seguir para el tratamiento de no-conformidades y para garantizar la eficacia de las acciones correctoras tomadas.
- l. La política y los procedimientos para llevar a cabo el proceso de certificación, que incluya:
 - 1. Las condiciones para la emisión, mantenimiento y retirada de certificados.
 - 2. El control del uso y aplicación de la documentación utilizada en la certificación de sistemas de calidad.
 - 3. Los procedimientos para la evaluación y certificación de sistemas de calidad de los centros educativos.
- m. Los procedimientos para el seguimiento y renovación de los centros educativos certificados.
- n. La política y los procedimientos para el tratamiento de recursos, reclamaciones y litigios.
- o. Los procedimientos para llevar a cabo las auditorías internas.
- p. Asimismo, la Agencia realizará de forma planificada y sistemática auditorías internas periódicas, que abarquen todos los procedimientos, a fin de verificar que el sistema de calidad se aplica y es eficaz. La Agencia asegurará que:
 - 1. El personal responsable del área auditada es informado de los resultados de la auditoría.
 - 2. Se toman las medidas correctoras apropiadas y en el plazo de tiempo adecuado.

3. Se registran los resultados de la auditoría.

Finalmente, la dirección de la Agencia revisará su sistema de calidad a intervalos definidos y suficientes para asegurar su validez y eficiencia para cumplir con los requisitos, objetivos y políticas de la calidad establecidas, conservando los registros de dichas revisiones.

5.2.3. La selección de evaluadores

Se exige a los evaluadores que posean conocimientos y habilidades genéricos y específicos, un determinado nivel de educación y experiencia laboral, formación y experiencia. Son los siguientes (Fuente: Fundación Horrčum):

1. Conocimientos genéricos y habilidades de los auditores.

Los auditores tendrán conocimientos y habilidades en las siguientes áreas:

- a. Principios, procedimientos y técnicas de auditoría, para permitir al auditor aplicar aquellos que sean apropiados a las diferentes auditorías y para asegurarse que las auditorías se llevan a cabo de manera coherente y sistemática. Un auditor será capaz de:
- b. Documentos del sistema de calidad PCI, para permitir al auditor comprender el alcance de la auditoría y aplicar los estándares del PCI. Los conocimientos y habilidades en esta área contemplarán:
- c. Situaciones del centro educativo: para permitir al auditor entender el contexto en el que se lleva a cabo la labor educativa. Los conocimientos y habilidades en esta área contemplarán.
- d. Las normativas propias del sistema educativo estatal, autonómico y otras que le sean aplicables.

2. Conocimientos específicos y habilidades de los auditores.

Los auditores del PCI tendrán conocimientos y habilidades en las siguientes áreas:

a. Métodos y técnicas relativos a la calidad pedagógica, para permitir al auditor examinar el sistema de calidad pedagógica y generar hallazgos y conclusiones de auditoría apropiados. Los conocimientos y habilidades en esta área son:

- la terminología de la calidad en el contexto del PCI
- los principios del PCI y su aplicación
- las herramientas propias del PCI

b. Procesos de enseñanza y aprendizaje y servicios propios de los centros educativos, para permitir al auditor comprender el contexto pedagógico en el cual se está llevando a cabo la auditoría

3. Niveles de educación, experiencia laboral, formación como auditor y experiencia como auditor

Los auditores habrán de tener determinados niveles de educación, experiencia laboral, formación y experiencia, necesarios para lograr los conocimientos y habilidades adecuados para el programa de auditoría. Esta está definida claramente por la Fundación Horrëum.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

6. Objetivos e Hipótesis

La revisión de la literatura sobre los programas de gestión de calidad en las organizaciones y en el ámbito educativo nos ha permitido describir todo un conjunto de iniciativas y logros que ya están ofreciendo evidencias de la implementación de estos sistemas de calidad y están permitiendo su evaluación y, con ello, la toma de decisiones para la mejora de los sistemas. El recorrido del desarrollo e incorporación de estos sistemas ha estado básicamente liderado por el modelo EFQM, de amplio arraigo en los sistemas empresariales y administrativos, habiendo hecho incursión también en los sistemas educativos. No obstante, como se ha descrito en la revisión, el modelo EFQM no es específico del ámbito educativo, por lo que algunos grupos de investigadores se han cuestionado el desarrollo de sistemas con mayor especificidad e idoneidad en este ámbito. A este respecto, se ha propuesto el modelo PCI que presenta una estructura conceptual definida y con validez de criterio y contenido. También se ha desarrollado un instrumento de medida que se ajusta a las características del modelo subyacente al PCI (Rodríguez et al., 2013; Villa et al., 2015). La presente tesis, recoge estas propuestas y trata de darles mayor alcance y consistencia a través de los objetivos que a continuación se describen.

6.1. Objetivo 1

Evaluar las características psicométricas del instrumento de valoración de la calidad de gestión educativa (IVCGE) en sus dimensiones de validez de constructo y precisión de medida (fiabilidad).

Dado que el IVCGE es un instrumento desarrollado a partir de un modelo conceptual dimensional elaborado a priori, se valorará su validez de constructo a partir de métodos estadísticos basados en el análisis estructural de las covarianzas, en concreto, mediante técnicas de análisis factorial confirmatorio.

6.1.1. Hipótesis respecto al objetivo 1

- H1.1.- El modelo de gestión de calidad en el ámbito educativo propone seis dimensiones agrupadas tres a tres (Comunicación, Planificación y Reconocimiento / Clima, Proceso de enseñanza-aprendizaje y Relaciones con el entorno), las cuales muestran asociación entre sí. A partir de este a priori, se hipotetiza que los datos se ajustarán al modelo conceptual definido dando, así, evidencia de la validez de constructo.
- H1.2.- En cada modelo probado, se espera que los pesos factoriales alcancen valores superiores a .50 y que, en consecuencia, muestren adecuados índices de fiabilidad de constructo (valores superiores a .70) y de varianza extractada (alrededor del 50%).
- H1.3.- La consistencia interna, valorada a través del coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach, de cada una de las seis dimensiones que conforman el instrumento de medida ofrecerá un criterio de adecuación alto (superior a .70).

6.2. Objetivo 2

Valorar a través del IVCGE la percepción de la calidad alcanzada en un conjunto de centros educativos participantes en los cuales se hayan implementados dos sistemas de gestión diferentes: el EFQM y el PCI.

6.2.1. Hipótesis respecto al objetivo 2

- H2.1.- No existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de calidad valorada mediante el IVCGE cuando es explorada en centros que han implementado el modelo EFQM y/o en centros que utilizan el modelo PCI.
- H2.2.- No existen diferencias estadísticamente significativas entre los centros que han recibido reconocimiento o premios por su gestión acreditada y los que no han recibido dicho premio.

- H2.3.- No existen diferencias estadísticamente significativas en relación a los factores expuestos en las hipótesis anteriores (modelo de gestión y la recepción de acreditación o premio) en ninguna de las seis dimensiones ni en el total de todas ellas del IVCGE.
- H2.4.- No existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la calidad debida a los factores asociados a la implementación del modelo de calidad tales como el tamaño de los centros, el tiempo que llevan desarrollando el modelo, el desarrollo del plan de mejora.
- H2.5.- No existen efectos estadísticamente significativos en ninguno de los factores considerados (modelo de gestión y de la acreditación o recepción de premios así como ningún efecto secundario del conjunto de factores) evaluado mediante un modelo de regresión jerárquica.

METODOLOGÍA

Resumen

Para la realización del estudio se ha utilizado una muestra compuesta por 14 centros escolares del País Vasco y 316 profesores. Estos centros educativos estaban llevando a cabo un Sistema de Gestión de Calidad (PCI o EFQM) desde hace varios años. En el trabajo se estudia, mediante un cuestionario tipo Likert de 128 ítems, si existen diferencias en los modelos que han sido implementados.

Se han confirmado las dimensiones teóricas que configuran el modelo de gestión de la calidad en los centros educativos a través de dos análisis confirmatorios. Se ha demostrado la consistencia interna (fiabilidad) de cada una de las seis dimensiones que definen el modelo de gestión de la calidad en centros educativos. Y, finalmente, se propone un sistema de análisis para evaluar el impacto de los sistemas de calidad en los centros educativos que permita discriminar su funcionamiento.

7.1. Introducción

El presente estudio forma parte de un proyecto I+D+i EDU 2009-14773-C02 (“Impacto de la implantación de sistemas de calidad en centros educativos”), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Durante la realización del proyecto se entrevistaron a más de 994 docentes y miembros de equipos directivos de centros educativos de varias Comunidades Autónomas de España. Para la realización del estudio se utilizó un mismo instrumento pero aplicado a dos fuentes, una desarrollada por la Universidad Complutense de Madrid en centros de las comunidades de Castilla y León (CCyL) y Madrid (CM) y otra por el equipo Innova de la Universidad de Deusto en Bilbao. En la presente tesis se desarrolla el trabajo realizado en los 14 centros educativos del País Vasco desarrollado por la Universidad de Deusto.

El objetivo consiste en evaluar el impacto de la implantación de un sistema de calidad (EFQM o PCI) en algunos centros educativos del País Vasco. La implantación de los SGC para la mejora de los centros educativos ha sido ampliamente estudiado (Alfaro, 2010; Cantón & Arias, 2010; Ramírez & Lorenzo, 2009). El término impacto lo utilizamos entendido como el cambio que se produce en el ámbito interno y externo en el centro educativo.

El impacto a través de los cambios o efectos logrados deben tener una sostenibilidad, de modo que se pueda observar o tener evidencias de la mejora alcanzada. Podríamos definir el impacto como la magnitud de cambio o transformación que puede medirse en términos cuantitativos y/o cualitativos que son indicadores del mismo. En educación cuando hablamos de impacto hay que aclarar que muchas veces éste no se produce de forma inmediata tras la aplicación de un plan de mejora. Muchas veces se va consolidando e integrando en la organización de manera que modifica la cultura tanto en la forma de pensar como de hacer de la organización, la planificación, el sistema de gestión y toma de decisiones, el clima, etc. (Fernández, 2013).

7.2. Método

En esta primera parte, instrumental, se recogen las características psicométricas y definición de las dimensiones que configuran el modelo de calidad.

Se ha llevado a cabo un estudio empírico en una muestra de centros educativos de enseñanza básica del País Vasco.

Se han desarrollado diferentes análisis estadísticos para analizar los datos de la información recogida en los distintos cuestionarios aplicados en los centros: datos generales del centro, respuestas de la dirección escolar y los propios profesores. Para el análisis de la estructura latente en las dimensiones examinadas del impacto de los sistemas de calidad, se ha aplicado el análisis confirmatorio. El modelo propuesto para el estudio del impacto está configurado en torno a dos ejes: las políticas de los sistemas de calidad, en el que se analizan tres dimensiones (planificación, comunicación y reconocimiento) y un segundo eje que se refiere a los grandes procesos que se implementan en el centro y se mide a través de otras tres dimensiones (el clima organizativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y finalmente, las relaciones con el entorno. Para cada uno de estos dos ejes, se ha realizado un análisis factorial confirmatorio que permita validar las dimensiones establecidas de forma teórica.

Los objetivos propuestos han sido 3:

1. Confirmar las dimensiones teóricas que configuran el modelo de gestión de la calidad en los centros educativos a través de dos análisis confirmatorios. El modelo recoge una estructura doble: la dimensión política (de la comunicación, de la planificación y del reconocimiento del personal) y la estructura de relaciones (a través del clima escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las relaciones con el entorno).
2. Demostrar la consistencia interna (fiabilidad) de cada una de las seis dimensiones que definen el modelo de gestión de la calidad en centros educativos.

3. Proponer un sistema de análisis para evaluar el impacto de los sistemas de calidad en los centros educativos que permita discriminar su funcionamiento.

7.3. Muestra

Los sujetos participantes en la presente investigación provienen de centros educativos del País Vasco. Para la realización del estudio se invitó a participar en el mismo a 24 centros educativos (muestra invitada), de los cuáles accedieron 14 (muestra participante). El resto de los centros educativos (10 centros) declinaron la invitación por distintas razones que mencionamos a continuación:

- No tienen interés porque están desarrollando demasiados proyectos en el centro y no tienen tiempo (4).
- No cumple los requisitos mínimos (3 centros).
- No están dispuestos a entregar la autoevaluación.
- No ha aceptado la propuesta finalmente, el profesorado no está dispuesto (3).
- No han respondido (2)

Por lo tanto, la muestra estuvo finalmente compuesta por 14 centros educativos de enseñanza no universitaria que fueron seleccionados en función de haber implementado uno de los dos planes de sistemas de gestión de calidad citados, el EFQM o el PCI. Concretamente:

- Centros que habían implementado el EFQM: 6
- Centros que habían implementado el PCI: 8

El promedio de antigüedad de los 14 centros era de 49,64 años, contando el más antiguo de los centros con 130 años y el más moderno con 3 años. Otros datos de interés son:

- Total de número de profesorado de los centros: 827

- Total de número de profesoras: 547
- Total de número de profesores: 280
- Total número de alumnos: 10.834

Respecto a los estudios del profesorado:

- Total diplomados: 411
- Total licenciados: 378
- Total doctores: 10
- Datos en blanco: 28

El promedio de los años de implantación del modelo de Sistema de Gestión de Calidad fue de 7,4.

De los 14 centros participantes 8 habían obtenido algún premio o reconocimiento a la calidad.

Respecto a las razones para la implantación del Sistema de Gestión de Calidad los centros mencionaron los siguientes (algunos señalaron varias razones):

- Económicas: 1
- Imposición por parte de la titularidad del centro: 1
- Necesidades de cambio en la gestión: 8
- Necesidad de cambio de imagen del centro: 3
- Cambio en la dirección: 1
- Conocimiento de los SGC en otros centros e instituciones: 5

La participación fue de:

- 43 directivos (directores, responsables de calidad y otros miembros del equipo directivo)

- 272 profesores.

En total, la muestra estaba compuesta por 316 sujetos, de los cuáles el 14% eran directivos, con una media de edad de 44,47 años y con una media de antigüedad de 16 años (16,21) en los centros educativos.

Respecto a los centros educativos la muestra estaba formada por 12 centros concertados y 2 privados.

7.4. Procedimiento

Para la realización del estudio empírico se contactaron inicialmente con los 14 centros educativos (muestra participante), dirigiendo una carta (ver Anexo 3) al Director/a solicitando su colaboración para la investigación que se estaba realizando en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid (ver apartado 7.1 Introducción) y el equipo de Investigación Innova de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto, del que formo parte. Se explicaba al director que la investigación tenía como propósito examinar el impacto que tiene la implantación de los modelos de calidad en los centros y en su transformación, llevándose a cabo en una muestra de centros que estén trabajando con algún modelo de calidad (EFQM, PCI.). La investigación mantenía la confidencialidad de los participantes y se solicitaban inicialmente tres requisitos:

- La entrega de una copia del informe de autoevaluación realizado por el centro.
- La entrega de una copia de la evaluación con las puntuaciones obtenidas por el comité externo en el sistema utilizado en el centro (EFQM o PCI).
- La entrega de los planes de los equipos de mejora existentes en el centro.

Se le solicitaba atender a una persona que acudiría al centro educativo, en una fecha acordada, para pasar los cuestionarios al profesorado y posteriormente mantener una entrevista con él mismo y el equipo directivo.

Por cuestiones de fiabilidad y validez el cuestionario se pasaría en castellano (lo cual suponía una barrera de entrada en la Ikastolas).

Para la recogida de información se utilizaron en la investigación diversos instrumentos:

- cuestionario del centro (ver Anexo 4).
- cuestionarios dirigidos a los miembros del equipo directivo (ver Anexo 5).
- cuestionario dirigido al profesorado (ver Anexo 6).
- documentación diversa sobre los proyectos de centro, proyectos de calidad y planes de mejora.

En esta investigación se utilizaron únicamente los datos provenientes de los cuestionarios de los directivos y del profesorado. Para la realización del estudio se elaboraron cuestionarios como instrumento de recogida de información atendiendo a una escala de 1 a 5 de tipo Likert, formada por un conjunto de ítems referentes a las seis dimensiones analizadas en el presente estudio.

La preparación de los cuestionarios, traducción al euskera, preparación del calendario de visitas a centros fue lo primero que se realizó. A continuación vino la aplicación de los cuestionarios que tuvo lugar en el primer trimestre de 2012, visitando los centros educativos y recogiendo las entrevistas. Posteriormente vino el trabajo de análisis estadístico y la entrega final de un pequeño informe a cada uno de los centros participantes. Finalmente, se envió a los centros una carta de agradecimiento por la participación en el estudio (ver Anexo 7).

7.5. Instrumentos

Para la recogida de datos masiva se elaboró un instrumento amplio *ad hoc* de tipo Likert que constaba de 128 ítems con una escala de valoración de 1 a 5, siendo 1 la valoración más baja y 5 la valoración más alta. Algunas preguntas era tipo llave, por lo

que si la respuesta era sí, se continuaba con una escala de valoración de 1 a 5, y si la respuesta era no, se pasaba a la siguiente cuestión. El total de cuestionarios utilizados fueron tres:

1. Cuestionario de profesores: 128 ítems.
2. Cuestionario de equipo directivo: 156 ítems (incluyendo los 128 de profesores más 28 adicionales dirigidos en exclusiva al equipo directivo o responsables de calidad del centro).
3. Cuestionario de centro: 38 ítems.

El instrumento, basándonos en una extensa revisión bibliográfica sobre los sistemas de gestión de la calidad y las organizaciones educativas, quedó configurado por dos grandes ejes: las *políticas* de los sistemas de calidad, en el que se analizan tres dimensiones (planificación, comunicación y reconocimiento) y, los grandes *procesos* que se implementan en el centro y se mide a través de otras tres dimensiones (el clima organizativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las relaciones con el entorno). Para cada uno de estos dos ejes, se realizó un análisis factorial confirmatorio que permitió validar las dimensiones establecidas de forma teórica.

Tal y como hemos señalado, el equipo directivo (directores, responsables de calidad y otros miembros del equipo directivo) respondía a un cuestionario de 156 ítems, mientras que el profesorado respondía a otro cuestionario de 128 ítems. En esta ocasión, únicamente se tuvieron en cuenta los que hacían referencia a las dimensiones teóricas que se plantean como elementos clave para explicar el funcionamiento en la gestión de calidad, y no se tuvieron en cuenta, los ítems referidos a otras cuestiones complementarias. Finalmente, el cuestionario de centro es un cuestionario que recoge datos sobre el tipo de centro. En el estudio que realizamos desde el equipo Innova de la Universidad de Deusto, realizamos la publicación del artículo (ver Anexo 8) “Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de calidad en los centros educativos” (Villa et al., 2015).

Por su parte, el equipo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid realizó una validación del instrumento. Para ello, el instrumento quedó configurado en cuatro grandes dimensiones y sus respectivas subdimensiones, dando lugar a un total de 43 ítems y fue aplicado a 994 docentes y miembros de equipos directivos de centros educativos de varias Comunidades Autónomas de España (Comunidad de Madrid, Castilla y León y País Vasco). Los centros incluidos en las muestras pertenecientes al País Vasco son parte del presente estudio.

Los profesores y miembros del equipo directivo tenían que valorar el grado de mejora, eficacia o de desarrollo de cada uno de los ítems, como consecuencia de la implantación del SGC en el centro, valorando según una escala de Likert que iba desde 1 (menor valor) hasta 5 (valor máximo).

Después de realizar un estudio inicial descriptivo de las respuestas y sin que hubiera ningún comportamiento irregular en la variabilidad y tendencia central de los ítems, se estudió la fiabilidad del instrumento mediante el alfa de Cronbach utilizando para ello el SPSS19, alcanzando una fiabilidad excelente ($\alpha=.955$). Finalmente, se analizó su validez de constructo mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM), alcanzando valores altamente satisfactorios (CMIN/DF=4.831, IFI=.917, RMSEA=.057, PRATIO=.926). Así, el instrumento diseñado para medir el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos reúne las características técnicas exigidas para ser considerada una herramienta válida y fiable en las dimensiones de Sistema de Comunicación, Relaciones externas, Satisfacción y Clima del centro (Rodríguez & Fernández, 2013).

7.6. Análisis estadísticos

Para la descripción de las variables de la tesis se han utilizado la frecuencia (n) y el porcentaje (%) cuando las variables son de tipo nominal. En el caso de tratarse de variables escalares se utilizará la Media y la Desviación Estándar.

Para el contraste para el análisis de la estructura dimensional del cuestionario, dado que se parte de un *a priori* teórico de configuración de dimensiones de calidad que se subsumen en un valor de calidad general se ha partido de **dos análisis factoriales confirmatorios** donde se han puesto a prueba las dimensiones teóricas respecto a la matriz de resultados en cada uno de los dos ejes, el de las *políticas* de los sistemas de calidad y el de los grandes *procesos* que se implementan en el centro.

Análisis factorial confirmatorio

El análisis factorial confirmatorio es una técnica estadística cuyo fin es probar una serie de hipótesis con respecto a la estructura de los datos analizados (Kaplan, 2009; Kline, 2011). Un análisis factorial confirmatorio según algunos de los modelos de ecuaciones estructurales apuntados por la literatura con el fin de corroborar o refutar la consistencia interna del cuestionario y la adecuación de dichos modelos (González, del Rincón, & del Rincón, 2011). En este estudio se busca confirmar la estructura de las dimensiones definidas teóricamente. De este modo, se pretende probar la hipótesis de que los factores subyacentes o dimensiones donde la implantación de los Sistemas de Gestión de Calidad impacta tienen una relación significativa con un determinado conjunto de variables.

En este análisis se intenta comprobar que cada uno de estos factores latentes es la causa que explica los ítems a los que están asociados. Así, se busca estimar un coeficiente que defina una relación significativa entre el factor latente y el ítem en particular.

La conformación de los factores se determinó teniendo en cuenta como criterios la validez y aporte teórico de cada ítem en el factor latente hipotetizado (la dimensión de calidad en el centro), además de criterios de parsimonia, al considerar una cantidad manejable y no redundante de ítems en cada factor. Por último, los criterios estadísticos de bondad de ajuste (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008) son los que dan la forma definitiva a los factores.

Los modelos factoriales fueron estimados utilizando el programa Mplus en su versión 7 (Muthén & Muthén, 2012). El método de estimación utilizado en ambos casos es el de máxima verosimilitud (maximum likelihood o ML), el que asume que las variables seleccionadas son intervalares continuas que siguen una distribución normal.

RESULTADOS

Resumen

Se realizan dos Análisis Factoriales Confirmatorios, uno para cada uno de los ejes, en dos fases. En un primer Análisis Factorial Confirmatorio se analizarán las dimensiones *políticas* de calidad de ‘Comunicación’, ‘Planificación’ y ‘Reconocimiento y apoyo al profesorado’, y en un segundo Análisis Factorial Confirmatorio, las dimensiones de los procesos de calidad: ‘Clima’, ‘Relaciones con el entorno’ y ‘Proceso de enseñanza-aprendizaje’. Los resultados de los análisis estadísticos son concluyentes: el hecho de implantar un modelo de calidad en los centros educativos produce un efecto de percepción de calidad por el mero hecho de trabajar el modelo, independientemente de cuál sea el sistema o modelo que se aplique. Lo que se deduce del estudio es que cuando un centro incorpora un sistema de calidad se produce un cambio en la percepción del personal sobre su propia actuación y el funcionamiento del centro que es positiva y beneficiosa.

8.1. Estudio 1 – Validez de constructo

El primer objetivo del trabajo de tesis ha consistido en examinar los datos psicométricos del instrumento que permita disponer de un instrumento válido y fiable.

Para el primer propósito, y en tanto que se parte de un modelo conceptual que recoge teóricamente las dimensiones componentes se procederá a la comprobación de los supuestos de constructo dimensional a partir de técnicas de análisis estructural de covarianzas, en concreto del Análisis Factorial Confirmatorio, con objeto de comprobar si los datos obtenidos convergen o se ajustan a los modelos de medida propuestos conceptualmente. Una vez definidos los ítems y su contribución a la estructura de la dimensión correspondiente, se analizará su precisión de medida mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach y la fiabilidad de constructo y varianza extractada a partir de los pesos factoriales y errores de estimación.

Para una mayor claridad expositiva, se presenta el análisis de las dimensiones en dos fases. En una primera que analizarán las dimensiones *políticas* de calidad de ‘Comunicación’, ‘Planificación’ y ‘Reconocimiento y apoyo al profesorado’, y en una segunda fase las dimensiones del *proceso* de calidad: ‘Clima’, ‘Relaciones con el entorno’ y ‘Proceso de enseñanza-aprendizaje’.

8.1.1. Modelo factorial de Comunicación, Planificación y Reconocimiento

El primer modelo tridimensional queda definido en la Tabla 8.1, donde cada dimensión queda identificada por cinco ítems componentes y respecto a los cuales se presenta el enunciado correspondiente. Estos datos han sido previamente descritos en el artículo publicado en la “Revista de Investigación Educativa” (RIE) en enero de 2015 y que lleva por título “Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos” cuyos autores han sido Aurelio Villa, Patricio Troncoso y Fernando Díez.

Tabla 8.1

Variables incluidas en el modelo factorial de comunicación, planificación y reconocimiento

Factor	Ítem	Descripción
		El modelo de calidad ha supuesto una mejora en:
Comunicación	p4	El grado de sistematización de los procesos de comunicación horizontal establecido por el centro
	p6	La eficacia del uso de las vías de comunicación existentes por parte del equipo directivo hacia los profesores
	p9	La eficacia del uso de las vías de comunicación existentes en el centro por parte del centro hacia las familias
	p10	La eficacia del uso de las vías de comunicación existentes en el centro entre el profesorado
	p15	El impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en el Sistema de Comunicación del centro
Planificación	p18	La revisión del proceso de enseñanza aprendizaje
	p31B	El Proyecto Educativo
	p33B	La Programación General Anual
	p34B	La Planificación estratégica
	p45	La Cultura de Planificación del centro
Reconocimiento	p50	El Reconocimiento del éxito de objetivos relevantes alcanzados, en actos públicos o en otros contextos
	p52	La Evaluación y seguimiento periódico de la política de apoyo, reconocimiento y recompensas
	p53	El reconocimiento a los profesores que sistemáticamente obtienen resultados excelentes con sus alumnos
	p54	Los incentivos al profesorado que elabora y desarrolla propuestas de mejora
	p55	El Sistema de Gestión de Apoyo, reconocimiento y recompensas de su centro

En la Figura 8.1 se presenta de forma gráfica la estructura factorial del modelo de tres dimensiones correlacionadas entre sí. En ella se aprecia los ítems que saturan en cada dimensión y se han representado, asimismo, los coeficientes estandarizados por el modelo. Las variables representadas con un círculo corresponden a los factores latentes estimados, mientras que las variables representadas con un cuadrado corresponden a los ítems del cuestionario. Por otro lado, la dirección de las flechas indica causalidad; mientras que cuando las flechas van en ambas direcciones, se asume que existe una correlación aunque no causalidad. Los coeficientes estandarizados (o cargas factoriales)

de cada ítem son aquellos indicados en las flechas que van desde los factores hacia los ítems. Se puede apreciar así que las cargas factoriales de todos los ítems superan el .65 (con la sola excepción del ítem p18; $\lambda = .405$), lo que implica que los ítems están altamente condicionados por el valor del factor latente.

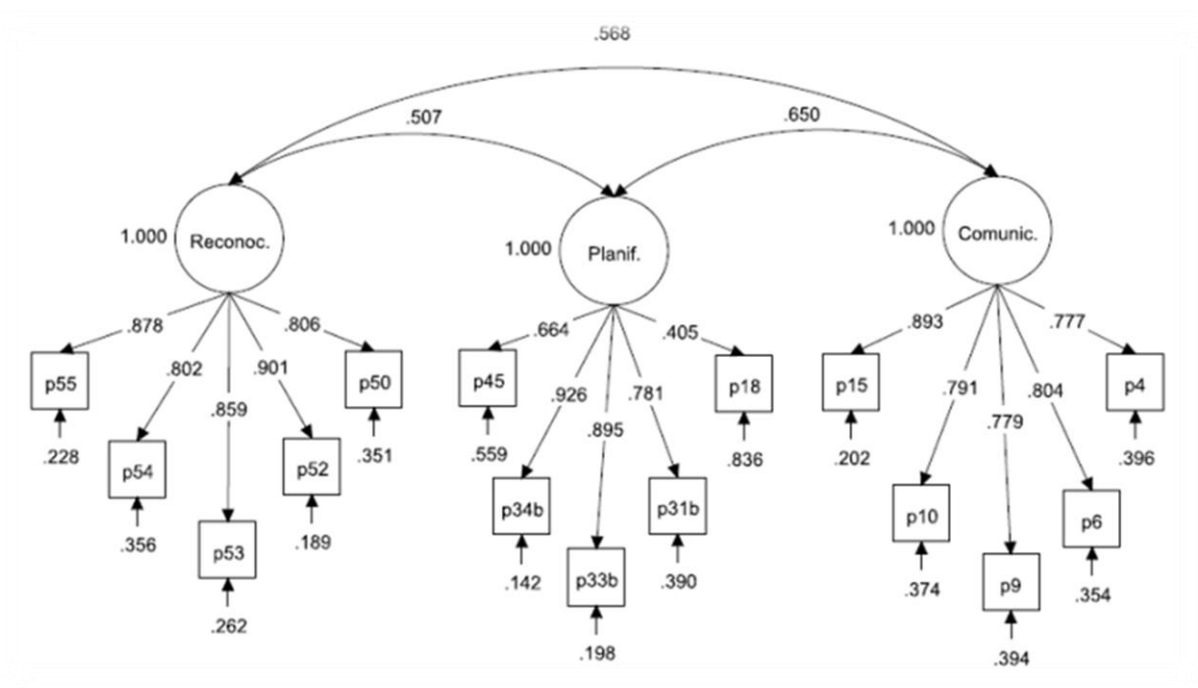


Figura 8.1. Diagrama del análisis factorial confirmatorio realizado para las dimensiones "Comunicación", "Planificación" y "Reconocimiento y apoyo al profesorado".

Al centrarse en las correlaciones entre los factores latentes estimados, se observa que las tres dimensiones teorizadas se encuentran altamente correlacionadas, con coeficientes de correlación que van entre .51 y .65. Los demás coeficientes corresponden a los errores de cada ítem, es decir la varianza no explicada por el modelo. Los factores latentes, por su parte, poseen una varianza (o error) que ha sido fijada en 1, porque se asume que éstos siguen una distribución normal con una media igual a 0 y una varianza igual a 1.

El modelo ha sido estimado mediante el procedimiento de máxima verosimilitud (ML – Maximum Likelihood), donde el valor del índice de razón de verosimilitud ha resultado estadísticamente significativo ($\chi^2_{(87)} = 184.86$; $p < .001$), lo que indica que existen diferencias entre el modelo estimado con los datos y el modelo teórico subyacente. Dicho de otro modo, los datos convergerían con el modelo y el supuesto estructural debería ser desestimado. No obstante, los resultados del test Chi-cuadrado tienden a ser demasiado

sensibles ante muestras de tamaño medio o alto, razón por la cual se han utilizado otros indicadores para evaluar la bondad de ajuste del modelo. A este respecto, se ha evaluado el ajuste con cinco indicadores, a saber: el Chi-cuadrado normado ($\chi^2_N = \chi^2/df$) como índice de parsimonia, el índice de ajuste comparativo (CFI, Comparative Fit Index), el índice de Tucker-Lewis (TLI, Tucker-Lewis Index), el error de la raíz cuadrada media de la aproximación (RMSEA, Root mean squared error of approximation) y la raíz cuadrada de la media de residuos estandarizados (SMRM, standardized root mean squared residual), que en nuestra estimación han resultado ser los siguientes: $\chi^2_N = 2.12$, CFI= .968, TLI= .961, RMSEA= .060, SRMR= .046. Según se aprecia, el modelo factorial cumple con los criterios de bondad de ajuste (Hooper et al., 2008; Kaplan, 2009; Kline, 2011) según los indicadores de CFI, TLI (requieren coeficientes superiores a .90) y SMRM (que precisa para un buen ajuste valores < .05); mientras que el valor del RMSEA se encuentra al borde de la significancia estadística (para alcanzar un buen ajuste se precisa de valores inferiores a .06). Por su parte el Chi-cuadrado normado es superior a 1 (valores inferiores indicarían un sobreajuste del modelo), pero inferior a 3 (valores superiores indicarían que el modelo necesitaría mejora). En definitiva, el modelo probado de tres dimensiones relacionadas entre sí se ajusta de forma adecuada, los ítems componentes de cada dimensión presentan pesos factoriales, casi en la totalidad de los casos, superiores a .50 lo que hace indicar una adecuada contribución al factor latente al que pretenden dar representación.

En la Tabla 8.2 se representan los datos ofrecidos en la Figura 8.1 (coeficientes estandarizados Lambda y error de estimación) junto con los errores de medición (Theta-épsilon). A partir de estos dos indicadores se ha calculado la fiabilidad de constructo, cuyo valor de referencia ha de ser superior a .70, y la varianza extractada, cuyo valor de referencia si sitúa en torno al 50%. Asimismo, se ofrece el coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach como expresión de la consistencia interna de los ítems respecto al constructo al que contribuyen. Como puede apreciarse, las tres dimensiones alcanzan fiabilidades de constructo superiores al valor de referencia, e incluso mayores de .80 y el porcentaje de varianza explicada es próximo al 50% e incluso superior en el caso de la dimensión de Reconocimiento apoyo al profesorado'. Estos resultados expresan que los ítems considerados en cada dimensión son verdaderamente representativos del constructo latente que miden. Por otro lado, los coeficientes de consistencia interna se han presentado en todos los casos valores de fiabilidad altos ($\alpha > .80$), e incluso muy altos en el caso de

la dimensión comunicación ($\alpha = .90$) y en el de reconocimiento de apoyo al profesorado ($\alpha = .93$).

Tabla 8.2

Cargas factoriales y correlaciones entre factores del modelo factorial de Comunicación, Planificación y Reconocimiento al profesorado; y coeficientes de fiabilidad

Factor latente	Ítem	λ	EE	ε	FC	VE	α
Comunicación	P4	.777	.025	.616	.849	47.99	.902
	P6	.804	.023	.594			
	P9	.779	.025	.627			
	P10	.791	.024	.611			
	P15	.893	.016	.450			
Planificación	P18	.405	.051	.787	.818	47.59	.828
	P31B	.781	.028	.624			
	P33B	.895	.017	.446			
	P34B	.926	.015	.377			
	P45	.664	.037	.747			
Reconocimiento y Apoyo al Profesorado	P50	.806	.023	.591	.873	53.13	.929
	P52	.901	.015	.433			
	P53	.859	.018	.511			
	P54	.802	.023	.597			
	P55	.878	.016	.478			
Cov(Planif/Comunic)		.650	.040				
Cov(Reconoc/Comunic)		.568	.043				
Cov(Reconoc/Planif)		.507	.048				

Nota. λ – Coeficiente Lamda estandarizado; EE – Error de Estimación; ε – Coeficiente de error de medición Theta-épsilon; FC – Fiabilidad de Constructo; VE – Varianza Extractada; α – Coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach. Todos los coeficientes son significativos a nivel $p < .001$.

Según el conjunto de resultados encontrado, se puede afirmar que el modelo factorial de Comunicación, Planificación y Reconocimiento es un modelo satisfactorio. En la siguiente sección, se revisan los resultados del análisis del modelo factorial de Clima, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Relaciones del centro educativo.

Tabla 8.3

Variables incluidas en el modelo factorial de clima, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones del centro

Factor	Ítem	Descripción
		La implantación del modelo de calidad en el centro ha promovido que
Clima	p60	La relación entre los profesores, en general, sea positiva
	p61	El equipo directivo se preocupe de favorecer un clima positivo en el centro
	p62	Exista una relación cordial entre las familias y el centro
	p63	El profesorado controle de forma adecuada la disciplina en las aulas
	p64	Exista una relación y trato correcto entre profesores y alumnos
	p80	La mejora del Clima de su centro
Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	p84	Las actitudes y valores de los estudiantes para la participación y realización de actividades (salidas extraescolares, intercambios de estudiantes, cargos de responsabilidad, etc.)
	p86	El compromiso de las mismas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos
	p89	Las metodologías docentes utilizadas por los profesores
	p91	Los profesores estudian la metodología docente más adecuada para aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales
	p93	El profesorado ha aumentado la motivación del alumnado gracias a las metodologías empleadas
	p94	La elaboración de planes de refuerzo y adaptación curricular se fundamenta en la evaluación
	p95	Una evaluación inicial al comienzo de cada ciclo educativo para conocer el nivel de los alumnos
	p97	Los criterios de evaluación se especifican teniendo en cuenta la mejora de los logros de aprendizaje
	p101	Una evaluación periódica de los sistemas de evaluación aplicados por el profesorado
	p106	El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de su centro
Relaciones	p112	La existencia y el grado de desarrollo de los siguientes aspectos: se realizan actividades conjuntas con otros centros educativos (mediante premios, reconocimientos, etc.)
	p114	El grado de relaciones que el centro ha establecido con otros organismos, como instituciones financieras, proveedores, etc.
	p116	Se elaboran planes y acciones concretas para fortalecer o ampliar la red de relaciones con otras instituciones
	p120	Los convenios de intercambio y movilidad de los estudiantes como consecuencia de la evaluación de los beneficios obtenidos
	p121	Los reconocimientos del centro: el centro ha mejorado su imagen y reconocimiento en su entorno en los tres últimos años
	p128	Las Relaciones del centro

8.1.2. Modelo factorial de los procesos instructivos y relacionales configurados por el Clima del centro, el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y las Relaciones del centro con el entorno

Del mismo modo que se ha procedido en el apartado anterior, en la Tabla 8.3 se presentan las 22 variables/ítems que componen las tres dimensiones ahora puestas a prueba. En la Figura 8.2 se representa el modelo estructural de estas tres nuevas dimensiones correlacionadas entre sí, y en la Tabla 8.6 los coeficientes del modelo estructural y los criterios de fiabilidad.

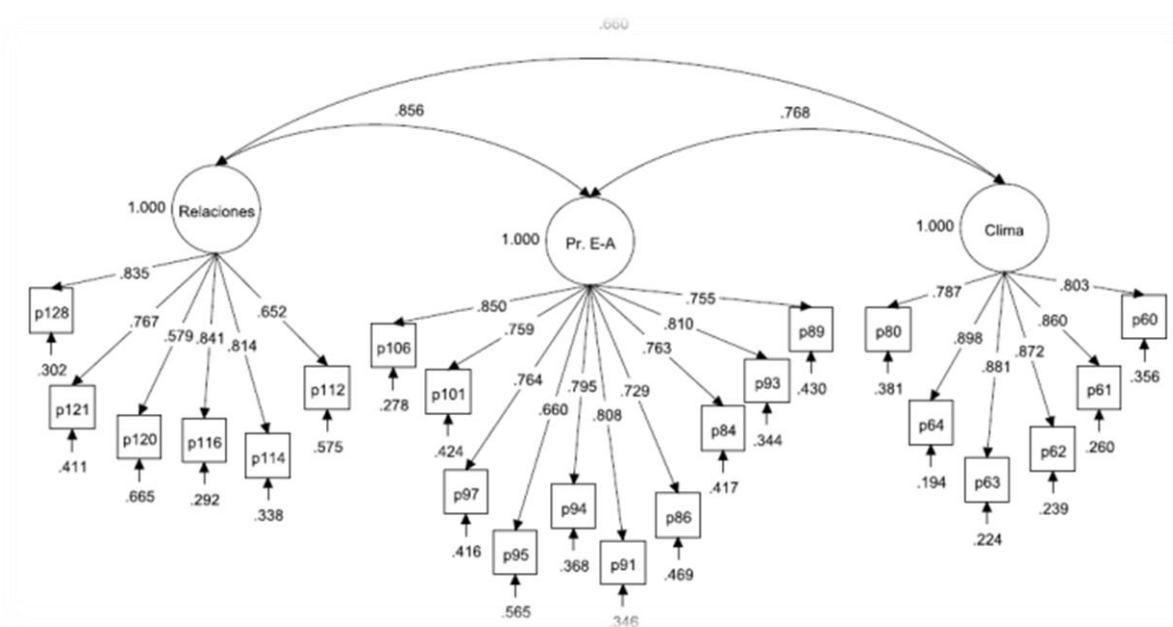


Figura 8.2. Diagrama del análisis factorial confirmatorio realizado para las dimensiones "Clima", "Proceso de Enseñanza-Aprendizaje" y "Relaciones en el entorno".

En la Figura 8.2 se puede apreciar que las correlaciones estimadas entre los factores oscilan entre .66 y .85, lo que indican que están altamente asociados y/o que cada factor depende en gran medida de los valores de los otros factores. En el caso del factor "Relaciones en el centro", las cargas factoriales varían entre 0.58 y 0.84, por lo que se entiende que los ítems están en gran medida condicionados por el valor del factor latente. Al encontrarse los coeficientes estandarizados, las cargas factoriales indican el cambio en

el valor del factor latente cuando el valor del ítem varía en una desviación estándar. En el caso del factor latente "Proceso de Enseñanza-Aprendizaje", las cargas factoriales son igualmente altas, fluctuando entre .66 y .85. Finalmente, el factor "Clima en el centro educativo" condiciona en mayor medida los valores de los ítems, con cargas factoriales aún más altas que en el caso de los anteriores factores, oscilando entre .79 y .90.

Tabla 8.4

Cargas factoriales y correlaciones entre factores del modelo factorial de Comunicación, Planificación y Reconocimiento al profesorado; y coeficientes de fiabilidad

Factor latente	Ítem	λ	EE	ε	FC	VE	α
Clima	P60	.803	.022	.595	.892	54.38	.929
	P61	.860	.017	.510			
	P62	.872	.016	.489			
	P63	.881	.015	.473			
	P64	.898	.013	.439			
	P80	.787	.023	.615			
Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA)	P84	.763	.025	.646	.899	44.14	.926
	P86	.729	.028	.684			
	P89	.755	.026	.655			
	P91	.808	.021	.589			
	P93	.810	.021	.586			
	P94	.795	.023	.606			
	P95	.660	.034	.751			
	P97	.764	.026	.645			
	P101	.759	.026	.651			
	P106	.850	.018	.787			
Relaciones con el Entorno	P112	.652	.043	.758	.835	40.70	.877
	P114	.814	.025	.580			
	P116	.841	.022	.541			
	P120	.579	.042	.815			
	P121	.767	.027	.641			
	P128	.835	.021	.616			
Cov(PEA/Clima)		.768	.027				
Cov(Relaciones/Clima)		.660	.038				
Cov(Relaciones/PEA)		.856	.022				

Nota. λ – Coeficiente Lamda estandarizado; EE – Error de Estimación; ε – Coeficiente de error de medición Theta- ϵ psilon; FC – Fiabilidad de Constructo; VE – Varianza Extractada; α – Coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach. Todos los coeficientes son significativos a nivel $p < .001$.

La estimación del modelo se realizó en este caso también mediante el procedimiento de máxima verosimilitud, alcanzándose los siguientes índices de ajuste: $\chi^2_{(206)} = 598.35$; $p < .001$; $\chi^2_N = 2.9$, CFI= .925, TLI= .916, RMSEA= .078, SRMR= .049. Como puede apreciarse, todos los indicadores alcanzan valores de un buen ajuste salvo el caso del índice RMSEA. Sin embargo, tal como señalan Hooper (Hooper et al., 2008), algunos investigadores consideran que valores inferiores a .08 también puede considerarse como aceptables. En definitiva, se puede afirmar que este modelo factorial posee un ajuste aceptable en términos estadísticos.

Por último, en la Tabla 8.4, se reproducen de nuevo los coeficientes estandarizados ya mostrados en la Figura 8.2, pero se añaden los indicadores de fiabilidad de este nuevo modelo. Al igual que en el caso anterior, se observan valores de fiabilidad de constructo por encima de .80 y cercanos a .90, en cualquier caso por encima del valor de referencia de .70, y las varianzas extractadas se sitúan en torno al 50%. Por otro lado, los coeficientes de consistencia interna se hallan en valores de .88 en el caso del Relaciones con el entorno y de .92 para las dimensiones de Clima y Proceso de enseñanza aprendizaje.

Al igual que en el caso anterior, este modelo presenta adecuación de los datos al constructo teórico subyacente, los ítems representan de forma conveniente el constructo latente y presentan un alta precisión de medida.

8.2. Estudio 2 – Contraste de Hipótesis

Una vez analizada y validada la estructura dimensional del instrumento de medida y definidas las seis dimensiones de la gestión de calidad en el ámbito educativo, se procederá en este segundo apartado de resultados a su utilización como indicador(es) o variable(s) dependiente(s) principal(es). Si bien cada dimensión tiene una lógica e identidad propia en el contexto de la calidad educativa, se ha creído conveniente obtener un indicador único que suponga una síntesis de la contribución de cada una de estas seis dimensiones. Para ello, se ha procedido a realizar un análisis factorial exploratorio donde se han incluido los seis indicadores. Cada uno de ellos se ha construido a partir de la suma promediada de los ítems componentes en cada caso y luego transformada la puntuación resultante en una escala decimal, de modo que el cero supondría la mínima expresión del constructo y diez la máxima expresión del mismo. El coeficiente KMO (.86) ha resultado alto y la prueba de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativa ($\chi^2_{15} = 588.02$; $p <$

.001), interpretándose que la matriz de correlaciones es factorizable. La extracción factorial ha ofrecido un único factor con un valor propio de 4.09 que explica un 68,24% de la varianza. Los pesos factoriales que alcanza cada uno de los ítems han resultado como siguen: Proceso Enseñanza aprendizaje (.91), Clima (.85), Relación con el entorno (.80), Comunicación (.80), Planificación (.79) y Reconocimiento (.79). Se solicitó al programa SPSS salvar la puntuación factorial en puntuaciones Z estandarizadas, que posteriormente fueron transformadas a una escala decimal para permitir la comparabilidad con los indicadores de las seis dimensiones básicas del modelo de gestión de calidad.

En la Tabla 8.5 aparecen los datos descriptivos de las dimensiones de calidad de gestión de los sistemas educativos así como el índice total de calidad. Se presenta el alfa de Cronbach obtenido -ya valorado en el apartado 8.1- así como la media, desviación estándar, mínimo-máximo y el intervalo de confianza con el 95% de la media. La consistencia interna, tanto de las subescalas como del indicador total, han mostrado coeficientes alpha de Cronbach cercanos o superiores a .90; la fiabilidad más baja detectada se halla en la dimensión *Planificación* ($\alpha = .84$), si bien el valor alcanzado es considerado como alto dentro de los criterios de Cohen (1988).

Tabla 8.5

Datos descriptivos de las Dimensiones de Calidad de Gestión en Sistemas Educativos

	Alpha	Media	D.E.	Min.	Max.	IC95% Media	
						LI	LS
Comunicación	.90	7.20	1.85	0.00	10.00	7.00	7.39
Planificación	.84	7.09	1.92	1.50	10.00	6.87	7.30
Reconocimiento	.93	4.53	2.52	0.00	10.00	4.26	4.80
Clima	.94	6.25	2.25	0.00	10.00	5.99	6.50
Proceso de E-A	.93	6.55	2.08	0.00	10.00	6.31	6.78
Relaciones con el Entorno	.88	5.45	2.09	0.00	10.00	5.21	5.68
Total Calidad	.96	6.21	1.74	1.07	9.63	6.01	6.41

Nota. D.E.: Desviación Estándar; Min.: Mínimo; Max.: Máximo.

. IC95%: Intervalo de Confianza del 95%; LI: Límite inferior; LS: Límite superior.

Respecto a las puntuaciones medias, puede observarse como en cuatro de las seis dimensiones del modelo de gestión de calidad se obtienen puntuaciones ligeramente superiores a seis ('6'), lo que lo situaría en una nota media-alta de calidad. En dos

dimensiones se encuentran puntuaciones más reducidas, como es el caso de *Relaciones con el entorno*, que asume una media de 5.45, lo que podríamos considerar como un aprobado y, el *Reconocimiento*, que en este caso la puntuación media obtenida es de 4.53. Es decir, entre las seis dimensiones de gestión de calidad solo una de ellas presenta puntuaciones inferiores a cinco (valoración como deficiente) y cinco dimensiones alcanzan puntuaciones indicativas de adecuación (entre 5 y 7) o de notabilidad (entre 7 y 9). La nota media del conjunto de la gestión de calidad que ofrecen los participantes se situaría en un valor de 6,21, cuya estimación a la población se hallaría entre un intervalo que oscilaría entre 6.01 y 6,41 puntos con una confianza del 95%.

Tabla 8.6

Contraste de medias en las dimensiones de calidad en función del modelo de gestión

	EFQM (n= 180)		PCI (n= 135)		Prueba de Contraste		
	M	DE	M	DE	t	p	d
Comunicación	7.39	1.70	6.94	2.01	2.15	.032	.24
Planificación	7.19	1.99	6.95	1.83	1.08	.280	.12
Reconocimiento	5.23	2.23	3.59	2.58	5.86	.001	.65
Clima	6.72	2.11	5.62	2.29	4.39	.001	.49
Proceso de E-A	6.87	1.87	6.12	2.26	3.23	.001	.36
Relaciones con el Entorno	5.99	1.85	4.74	2.17	5.25	.001	.60
Total Calidad	6.62	1.64	5.68	1.74	4.78	.001	.54

Nota. D.E.: Desviación Estándar; t: Prueba t de Student para muestras independientes; p: valor de probabilidad; d: Tamaño del efecto prueba d de Cohen.

En la Tabla 8.6 aparece el contraste de medias respecto a las seis dimensiones de calidad y calidad total para cada uno de los modelos que han sido implementados o que han sido utilizados en la muestra analizada. Por una parte, 180 participantes pertenecen a centros que tienen implementado o están implementando el modelo EFQM y, por otro, 135 personas pertenecen a centros donde ha sido implementado o está siendo implementado el modelo PCI. Como puede apreciarse los contrastes de medias muestran diferencias en todas las dimensiones salvo en el caso de *Planificación*. Es decir, para la dimensión *Planificación* el modelo EFQM y el PCI tienden a obtener medias equivalentes o, al menos, la diferencia que puede apreciarse ha de ser atribuida al azar. No obstante, en el caso de *Comunicación*, *Reconocimiento*, *Clima*, *Proceso de E-A* y *Relaciones con*

el entorno, se observa que aparecen diferencias estadísticamente significativas y en este caso se observa que las puntuaciones medias del grupo EFQM están por encima de las reflejadas en el modelo PCI. Estas diferencias se hacen máximas en el caso de *Reconocimiento* ($d = .60$) y *Relaciones con el entorno* ($d = .65$), donde, como se aprecia, los tamaños del efecto pueden ser considerados como moderados-altos.

De manera genérica tenemos el *Indicador Total de Calidad*, que sería la suma promedio de las contribuciones de las 6 dimensiones anteriores. En este caso encontramos que otra vez la diferencia entre medias resulta estadísticamente significativas con una d de Cohen de .54, lo cual puede ser considerado como un tamaño de efecto moderado-alto e igualmente observamos que la media en el grupo EFQM es superior la modelo PCI. Dicho de otro modo, mientras que en el modelo PCI la valoración global de calidad obtendría una puntuación media de 5.68, lo cual supondría un aprobado, para los participantes cuyo centro ha implementado o está implementando el modelo EFQM la puntuación media sería de 6.62, es decir, casi un punto más de diferencia.

No obstante, también se ha considerado que puede haber otros factores que pueden explicar la percepción de calidad reflejada por el centro, y es la que hace alusión a haber recibido premios o no. A este respecto, en la Tabla 8.7 aparece el contraste de medias para cada una de las dimensiones de calidad así como para el índice total en el caso de haber recibido o no el premio. En este caso, al igual que ocurriese para los modelos, se observa que en la variable *Planificación* no se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Es decir, se haya recibido premio o no las puntuaciones medias obtenidas en *Planificación* han de ser consideradas como equivalentes. Ahora bien, en el caso de las cinco dimensiones restantes sí se hayan diferencias estadísticamente significativas que apuntan a que los centros que han recibido premio presentan puntuaciones mayores que aquellos otros que no han recibido premio. Es decir, la percepción de un premio está asociada a una percepción de mayor calidad en el centro. Estas diferencias se maximizan en los casos de *Reconocimiento*, *Clima* y *Relaciones con el entorno*, donde los tamaños del efecto (d de Cohen) están por encima de .63 (oscilan entre valores de .63 a .95). Si atendemos al indicador *Total de calidad* se observa que, efectivamente, se presentan diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto de .71, que reflejan que la puntuación media del conjunto de participantes cuyo centro ha recibido premios ($M = 6.57$) es superior a los participantes cuyo centro todavía no ha recibido premios ($M = 5.34$).

Tabla 8.7

Contraste de medias en las dimensiones de calidad en función de haber obtenido premios

	No (n= 107)		Sí (n= 178)		Prueba de Contraste		
	M	DE	M	DE	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Comunicación	6.70	2.18	7.40	1.66	2.77	.006	.38
Planificación	6.95	1.97	7.14	1.90	0.77	.443	.10
Reconocimiento	2.83	2.48	5.22	2.19	7.91	.001	.95
Clima	5.25	2.23	6.66	2.13	5.25	.001	.63
Proceso de E-A	5.82	2.42	6.85	1.85	3.66	.001	.49
Relaciones con el Entorno	4.35	2.31	5.90	1.82	5.64	.001	.74
Total Calidad	5.34	1.77	6.57	1.61	5.86	.001	.71

Nota. D.E.: Desviación Estándar; *t*: Prueba *t* de Student para muestras independientes; *p*: valor de probabilidad; *d*: Tamaño del efecto prueba *d* de Cohen.

Dadas estas condiciones, donde se han encontrado diferencias en los diferentes modelos y del mismo modo en la percepción o no de premios, se ha considerado la posibilidad de combinar ambas situaciones, es decir, la percepción o no del premio dependiendo de la aplicación o no de uno u otro modelo. Como combinación de este diseño de 2x2 se obtendrían 4 grupos: modelo EFQM con premio o sin premio y modelo PCI con premio o sin premio. Los posibles contrastes para estas condiciones se ven reflejados en la Tabla 8.8, donde han sido analizados a través de una prueba de análisis de varianza (ANOVA). Se observa que para el caso de modelo EFQM sin premio no hay ningún centro. Es decir, todos los participantes cuyo centro tiene implementado el modelo EFQM, en todos los casos, han sido receptores de algún premio, mientras que en el modelo PCI existen 43 participantes que pertenecen a centros que han recibido premios y 92 participantes que pertenecen a un centro en el que se ha implementado el PCI pero todavía no han recibido ningún premio. Explicado de otro modo, estos centros se hayan en el proceso de acreditación y todavía no han obtenido la acreditación.

Tabla 8.8
ANOVA entre grupos

	EFQM				PCI				Prueba estadística		
	Con Premio (a) (n= 180)		Sin Premio (b) (n= 0)		Con Premio (c) (n= 43)		Sin Premio (d) (n= 92)		F	p	Contraste
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE			
Comunicación	7.39	1.70	-	-	7.45	1.48	6.70	2.18	4.82	.009	ad
Planificación	7.19	1.99	-	-	6.94	1.50	6.95	1.97	0.58	.558	-
Reconocimiento	5.23	2.23	-	-	5.16	2.02	2.83	2.48	34.75	.001	ad,cd
Clima	6.72	2.11	-	-	6.41	2.22	5.25	2.23	14.09	.001	ad,cd
Proceso de E-A	6.87	1.87	-	-	6.75	1.75	5.82	2.42	8.37	.001	ad,cd
Relaciones con el Entorno	5.99	1.86	-	-	5.55	1.59	4.35	2.31	20.19	.001	ad,cd
Total Calidad	6.62	1.64	-	-	6.38	1.47	5.34	1.77	17.54	.001	ad,cd

Cuando hacemos la comparación de las medias reflejadas en los diferentes indicadores y la puntuación total se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) y, al igual que en las situaciones anteriores, en todos los casos salvo en la dimensión de *Planificación*. Ahora bien, en la comparación múltiple se aprecia que las diferencias fundamentalmente se hayan entre la condición recepción o no de premio. Esto es, tanto los participantes cuyos centros tienen implementado el modelo EFQM como el PCI que han recibido premio o reconocimiento presentan puntuaciones en los indicadores de calidad muy similares entre sí, y las posibles diferencias detectadas deberían ser atribuidas a un efecto del azar y no del modelo de gestión. De hecho, las diferencias (Tabla 8.8) reflejadas por el ANOVA se hallan entre estos dos grupos respecto al grupo PCI sin premio, que presenta valoraciones de calidad más bajas que los primeros.

Estos resultados sugieren que no es tanto el modelo implementado sino la percepción del premio la que influye en la percepción de calidad. Lo cual sería un ajuste respecto a la primera hipótesis formulada, que planteaba que no había diferencias entre los diferentes modelos. Los resultados muestran que las diferencias en la valoración de calidad se ven influidas por el efecto del premio y no tanto por el modelo implementado.

Otra línea de investigación de nuestro estudio ha sido valorar la posible influencia de otras variables que estarían asociadas tanto al modelo de gestión como a las características propias del desarrollo de las implementaciones de los modelos de calidad. A este respecto,

en la Tabla 8.9 se refleja la matriz de correlaciones entre las seis dimensiones de calidad recogidas por el instrumento y el índice total de calidad respecto a las variables de interés. En este caso el *Modelo de Gestión*, el *Tamaño de centros*, el *Nº de Premios recibidos*, los *Años desde que recibieron la primera acreditación* y un indicador que haría referencia a los procesos que se han llevado a cabo para el *Desarrollo del plan de mejora*. Es decir, una mayor puntuación en esta variable sería expresión de que hay un mayor número de procesos implementados en la actualidad.

Tabla 8.9

Matriz de correlaciones entre las 6 dimensiones de calidad

Dimensiones de Calidad →	Comunicación	Planificación	Reconocimiento	Clima	Proceso de E-A	Relaciones con el Entorno	Total Calidad
Modelo de Gestión *	-.12 (.032)	-.06 (.280)	-.32 (.001)	-.24 (.001)	-.18 (.011)	-.29 (.001)	-.27 (.001)
Tamaño del centro	.18 (.002)	-.18 (.002)	.38 (.001)	.29 (.001)	.26 (.001)	.33 (.001)	.34 (.001)
Nº Premios recibidos	.26 (.001)	.22 (.001)	.42 (.001)	.39 (.001)	.31 (.001)	.37 (.001)	.42 (.001)
Años desde Acreditación	.31 (.001)	.31 (.001)	.49 (.001)	.42 (.001)	.42 (.001)	.49 (.001)	.50 (.001)
Desarrollo Plan de Mejora	.35 (.001)	.39 (.001)	.38 (.001)	.35 (.001)	.46 (.001)	.44 (.001)	.49 (.001)

Nota. Valores de correlación y de probabilidad: r (p). * Modelo de gestión: valor 1 representa el modelo EFQM, el valor 2 representa el modelo PCI.

En la matriz de correlaciones se observa que para la variable *Modelo de Gestión* se observan asociaciones significativas en todas las dimensiones y el índice total salvo en el caso de *Planificación*, donde la correlación resultante es de -.06 (p= .280). Respecto al *Tamaño del centro* encontramos asociaciones estadísticamente significativas en todas las dimensiones y para el total de calidad. Y lo mismo para el resto de variables: *Nº de Premios recibidos*, *Años desde la Acreditación* y *Desarrollo del Plan de Mejora*. Es decir, para estas cuatro variables en todos los casos se encuentran correlaciones estadísticamente significativas.

Tabla 8.10

Modelos de Regresión Jerárquica para cada una de las dimensiones y puntuación total de calidad

		Comunicación		Planificación		Reconocimiento		Clima		Proceso de E-A		Relaciones con el Entorno		Total Calidad	
Paso 1	F (p)	4.63	.032	1.17	.280	35.86	.001	19.27	.001	10.45	.001	28.75	.001	22.89	.001
	R ²		.015		.004		.105		.058		.032		.087		.073
	Modelo de Gestión	-.12	.032	-.06	.280	-.32	.001	-.24	.001	-.18	.001	-.29	.001	-.27	.001
Paso 2	F (p)	16.88	.001	25.09	.001	23.20	.001	20.99	.001	31.64	.001	28.42	.001	40.02	.001
	ΔR^2 / R ² Total	.177	.191	.252	.256	.210	.315	.201	.259	.282	.314	.252	.339	.328	.401
	Modelo de Gestión	.38	.003	.56	.001	.21	.069	.40	.001	.31	.008	.01	.957	.38	.001
	Tamaño del centro	.11	.202	.26	.003	.21	.013	.16	.053	.15	.072	.06	.438	.21	.009
	Nº Premios recibidos	.26	.026	.18	.111	.12	.256	.37	.001	.08	.445	-.14	.189	.18	.079
	Años de Acreditación	.22	.006	.30	.001	.34	.001	.25	.001	.37	.001	.46	.001	.39	.001
	Desarrollo Plan de mejora	.23	.001	.28	.001	.22	.001	.17	.002	.33	.001	.34	.001	.32	.001

Si atendemos al tamaño del efecto, es decir, a la magnitud del coeficiente de correlación, y consideramos aquellos que tienen una puntuación superior a .30, observamos que en todos los casos que hacen referencia a las asociaciones entre *Años desde la acreditación* y *Desarrollo del plan de mejora*, para todas las dimensiones y para el indicador total, en todos los casos, además de ser estadísticamente significativo, tienen tamaños del efecto suficientemente grandes, son suficientemente notorios. También ocurre con el *Nº de Premios recibidos* en las dimensiones de *Reconocimiento* ($r = .42$; $p < .001$), *Clima* ($r = .39$; $p < .001$), *Proceso de E-A* ($r = .31$; $p < .001$), *Relaciones con el Entorno* ($r = .37$; $p < .001$) y *Calidad Total* ($r = .42$; $p < .001$).

Dado este conjunto de asociaciones se ha considerado un último análisis de datos que consiste en generar modelos de regresión que permitan explicar la contribución de cada uno de estos indicadores controlando el efecto de los demás. Esto se ha realizado a través de un modelo de regresión jerárquica. En concreto se han realizado siete modelos de regresión, uno por cada una de las dimensiones de calidad más uno final que haría mención al indicador total de calidad. Estos datos quedan recogidos en la Tabla 8.10. Para cada una de las dimensiones aparecerá un primer paso de regresión donde se introduce el *Modelo de gestión* y un segundo paso donde, además del modelo de gestión, se introducirían el resto de variables que hemos visto que han encontrado asociación en la matriz de correlaciones de la Tabla 8.9.

En el primer paso, en el caso de *Comunicación*, encontramos que el modelo resulta estadísticamente significativo ($F = 4.63$; $p = .032$) con un coeficiente de determinación de $R^2 = .015$. El efecto de la variable *Modelo de gestión* sobre la calidad percibida en el área de *Comunicación* aunque baja ($\beta = -.12$) también ha resultado estadísticamente significativa ($p = .032$). Es decir, al ser una beta negativa implicaría que el modelo EFQM presenta puntuaciones más altas en calidad que el modelo PCI. Este resultado es concordante con los resultados hallados en la Tabla 8.5, donde se explicaban las diferencias a partir de un contraste de medias mediante la prueba *t* de Student.

En el segundo paso han sido introducidos, además del *Modelo de gestión*, el resto de variables consideradas previamente. En este caso, el modelo resulta estadísticamente significativo ($F = 16.88$; $p < .001$) y se produce un incremento de la varianza explicada del 17,7% ($\Delta R^2 = .177$), es decir, el modelo final explicaría un 19.1% de la varianza. A este respecto hacer notar como las variables *Modelo de Gestión*, *Premios recibidos*, *Años de acreditación* y *Desarrollo del plan de mejora* presenta efectos estadísticamente

significativos, es decir, contribuyen a explicar la percepción de calidad de los participantes respecto a su centro; no así el *Tamaño del centro*. Si consideramos el tamaño del efecto, es decir, aquellos betas que tienen puntuaciones por encima de .30, observamos que es el *Modelo de Gestión* en este caso el que adquiere un valor más elevado, en concreto de .38 con una significación de $p = .003$. A este respecto, y para esta variable de *Comunicación*, hacer notar que el beta del *Modelo de Gestión* pasa de un valor negativo en el primer paso ($\beta = -.12$) a un valor positivo en el segundo ($\beta = .38$). Quiere decir, cuando se introducen el resto de variables y se controlan los efectos mutuos de todas ellas el *Modelo de gestión* pasa a tener un sentido inverso, lo que implica que sería modelo PCI el que muestra un efecto más notorio sobre la valoración de la calidad en el área de *Comunicación*.

Interpretación similar se hace para las dimensiones de *Planificación*, *Reconocimiento*, *Clima*, *Procesos de E-A*, etc. Es decir, en todos los casos, salvo en las *Relaciones con el entorno*, la introducción de las variables del conjunto de factores asociados al proceso de gestión hacen que el *Modelo de gestión* cambie el sentido de la relación. Es decir, cuando ajustamos los modelos de regresión en función de estas variables (*Premios recibidos*, *Años de acreditación* y *Desarrollo del Plan de mejora*) vemos que la variable *Modelo de gestión* cambia de sentido y en todos los casos, salvo en las dimensiones de *Reconocimiento* y de *Relaciones con el entorno*, indicaría que el modelo PCI estaría asociado a valoraciones más altas de calidad. No obstante, queremos hacer notar que en los indicadores de calidad de *Planificación*, *Reconocimiento*, *Proceso de E-A* y *Relaciones con el entorno*, toman especial notoriedad las variables *Años desde la Primera acreditación* y el *Desarrollo del Plan de Mejora*. Es decir, estas variables contribuyen sustancialmente a explicar la percepción de calidad.

Por último, se valora el indicador *Total de Calidad* (última columna de la Tabla 8.10) como resultado integrador de todas las dimensiones ya contempladas. Respeto al primer paso, se aprecia que el modelo de regresión resulta estadísticamente significativo ($F = 22.89$; $p < .001$) con un coeficiente de determinación (R^2) de .073, es decir, la inclusión de la variable *Modelo de gestión* explicaría un 7.3% de las puntuaciones de *Calidad total* reflejadas por los participantes. Como en situaciones anteriores, el efecto del modelo de gestión en este primer paso ha resultado negativo ($\beta = -.27$), lo que implicaría interpretar que los participantes en cuyo centro ha sido implementado el modelo EFQM se apreciarían mayores puntuaciones en calidad.

La introducción del resto de variables en el paso 2 resulta estadísticamente significativo ($F= 40.02$; $p= .001$), produciendo un incremento notorio de la varianza explicada ($R^2= .33$). A este respecto, el conjunto de predictores sobre el indicador total de calidad explicaría un 40,1% de su varianza. Entre los predictores, el *Número de premios recibidos* no alcanza significación estadística ($p= .079$) y, por tanto, se excluye de la interpretación. Sí se aprecian efectos notables de tres variables: *Modelo de Gestión* ($\beta= .38$), los *Años desde la Acreditación* ($\beta= .39$) y el *Desarrollo del plan de mejora* ($\beta= .32$) que indican que la percepción de *Calidad total* valorada por los participantes estaría asociada a los participantes cuyo centro se ha implementado el modelo PCI, aquellos que tienen una más larga trayectoria de implementación (porque fueron acreditados mucho antes que el resto) y aquellos cuyos procesos de implementación o desarrollo de las diferentes estructuras subyacentes a la aplicación del plan de calidad llevan un mayor desarrollo.

A modo de síntesis podemos concluir que al analizar el impacto y los resultados de un sistema de calidad hay que tener muy en cuenta una serie de factores que lo determinan, como son el tiempo que se lleva implementando, los reconocimientos recibidos, el tamaño del centro, etc, porque estos factores redundan en la calidad percibida y tienen incidencia en la percepción subjetiva que los agentes internos de la calidad (dirección, profesores...) manifiestan en sus opiniones cuando tienen que valorar el sistema de gestión llevado a cabo.

Estos factores que tienen efectos en la percepción intrasubjetiva de los protagonistas quedan en la mayoría de ocasiones tapados por los datos de valoración global y se pierden los matices relevantes que explican u ocultan las valoraciones generales.

En esta investigación, además de aportar un modelo que permite comprobar el impacto de cualquier sistema de calidad (en nuestro caso el EFQM y el PCI), también se aportan los factores a tener en cuenta a la hora de la valoración del impacto de los sistemas de calidad, teniendo en cuenta los factores que matizan o coadyuvan a la valoración.

DISCUSIÓN

9.1. Discusión

El término calidad, tal y como hemos ido viendo en el presente trabajo, ha ido evolucionando a lo largo de los años (Constanza & Rozo, 2009; Irurita & Villanueva, 2012; Rodríguez, 2015; Rul, 2005). Resulta patente como la importancia del mismo se ha incrementado, de manera que, podemos asegurar que en la actualidad el hecho de contar con un certificado de calidad nos da garantía de que esa empresa, organización o centro educativo está dentro de un estándar general aceptado y por lo tanto nos inspira confianza. Son muchos los establecimientos que lucen con orgullo y distinción el logotipo de la Q de calidad aportando un aval o garantía del servicio que ofrecen a los clientes.

Hemos reflexionado sobre el concepto de calidad. Si pensamos en automóviles de calidad, nos viene a la mente la tecnología alemana; si pensamos en ordenadores de calidad nos viene a la mente Apple; si pensamos en Universidades de calidad vienen a la mente Oxford, Cambridge, Harvard, etc. Coincidimos en que un jamón ibérico es un jamón de calidad, y no es casual: pureza de raza de los animales, una cría en régimen extensivo de libertad donde puedan realizar ejercicio físico, una alimentación especial en el período de montanera, un período de curación del jamón entre 8 y 36 meses... Cuando hablamos de calidad lo hacemos respecto a un concepto que, si bien según algunos autores es subjetivo y está relacionado con las percepciones de cada individuo para comparar una cosa con cualquier otra de la misma especie, lo podemos entender como una superioridad objetiva (derivada de una exigencia, label, acreditación, etc.) en personas o cosas (productos, servicios, etc.) en comparación con otros similares.

Desde el mundo empresarial ha ido trascendiendo a otros sectores como es el caso del educativo. En educación, existe un cierto consenso en algunos elementos importantes a la hora de hablar de calidad (Villa, 2001): el contexto social y económico siguen siendo elementos de carácter discriminativo, los resultados que consigue el centro están muy condicionados por los procesos, la necesidad de un liderazgo que impulse la renovación y el cambio de cultura en el centro, la implicación de la comunidad escolar en los planes

de mejora, la orientación de la actividad escolar hacia el alumnado y sus familias o la evaluación como instrumento de mejora, entre otros.

Desde el marco del PCI podemos definir calidad como la referencia al cambio en la forma de trabajar, a la mejora continua de los procesos y las personas, al crecimiento profesional de los docentes y no docentes, a los resultados que responden a las expectativas de los alumnos, familias e instituciones. Una escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de sus alumnos en todas las facetas que configuran el desarrollo integral de la persona: intelectual, social, moral, emocional y físico, potenciando y desarrollando las capacidades y aptitudes de sus agentes y destinatarios con el fin de lograr los resultados más óptimos posibles (Villa, 2001).

En todos los niveles de la educación, la calidad tiene un papel determinante elevando los niveles de exigencia internos y examinados por parte de las Agencias de evaluación de calidad, no sin generar debate (Barsky, 2014).

Podemos afirmar que la calidad está más presente que nunca. En la Universidad, la puesta en marcha de ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), ANEP (Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva) o UNIBASQ (Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco), evidencia esta realidad. “Durante la década de los 90 del pasado siglo, toman relevancia en la educación universitaria española conceptos y visiones hasta entonces desconocidos: sistema de indicadores, evaluación de programas/títulos, aseguramiento de la calidad, homologación, acreditación...” (Muñoz & Pozo, 2014, p. 2).

La calidad se encuentra detrás de cada una de las exigencias que tenemos en la Universidad: figurar con una buena posición en los rankings, los programas de grado, postgrado y doctorado, las revistas, los sexenios, las publicaciones o la propia docencia del profesorado (García, 1999), de tal manera que “el concepto de docencia de calidad constituye desde hace tiempo el motor de la evaluación de las universidades en España” (Gil, García, Romero & Álvarez, 2001, p. 27).

En el caso de la Universidad de Deusto tenemos, a modo de ejemplo, resultados de más de una década de la puesta en práctica de un Modelo de Garantía de Calidad de la Docencia como parte de un modelo de desarrollo profesional docente basado en competencias (Villa & García, 2014) o la experiencia de un sistema de estándares docentes de calidad desarrollados desde el año 2007 (Villa & García, 2012). Ésta última experiencia forma parte del proyecto del Ministerio EA2011-0113: *Análisis de las herramientas de evaluación de la calidad docente mediante contrastes basados en estándares internacionales de excelencia*, proyecto coordinado por Jose M^a Marbán de la Universidad de Valladolid.

En los centros educativos preuniversitarios se han puesto en marcha algunos Sistemas de Gestión de Calidad, alentados por el Gobierno Central o autonómico. En el País Vasco es el modelo EFQM el elegido por el Gobierno Vasco, siendo varios los centros que comenzaron su implantación movidos por su reconocimiento económico e institucional.

Los incentivos que daba el Gobierno Vasco a los centros educativos que implantaban el modelo EFQM, así como la distinción y el reconocimiento que le suponía lograr la Q de Plata y, posteriormente la Q de oro, animaron a muchos centros a iniciar los pasos necesarios para conseguir la acreditación. Aquellos que lo lograban eran reconocidos en un acto público anual presidido por el Lehendakari y con cobertura de la radio, prensa y televisión, lo cual les daba un reconocimiento y un prestigio que era muy bien acogido entre el profesorado, los padres, el alumnado y la sociedad en general. Constituía el reconocimiento a un camino iniciado basado en la mejora continua y que les distinguía como un centro educativo con un reconocimiento externo a su excelencia.

Cabe destacar que estos centros que inicialmente comenzaban su andadura en el modelo EFQM eran centros con un gran número de alumnos, prestigio en educación, que contaban con un profesorado abierto a innovaciones y nuevos proyectos, con una buena formación y, que en muchos casos, tenían un elevado nivel educativo reconocido públicamente. Era importante lograr que centros de referencia quisieran implicarse en la

puesta en marcha de un Sistema de Gestión de Calidad para asegurar el éxito en la implantación y la imitación de otros centros educativos.

Como es sabido, el modelo EFQM viene del ámbito empresarial y utiliza un lenguaje más propio del ámbito de la empresa que el educativo, por lo que ha sido criticado en numerosas ocasiones. Por este motivo se han realizado algunas adaptaciones para intentar acercar su lenguaje al ámbito educativo, con más o menos fortuna (Cerro, 2004; Cuevas, Díaz, & Hidalgo, 2008; MECD, 2001; Ramírez & Lorenzo, 2009).

En el País Vasco, siendo conscientes de esta limitación, un grupo de educadores decidieron diseñar un nuevo Sistema de Gestión de Calidad denominado Proyecto de Calidad Integral (PCI), desde el esfuerzo por intentar ofrecer una alternativa que se fraguara desde un planteamiento escolar y con un lenguaje familiar para el profesorado, un proyecto que encajara como un guante en los centros educativos. El PCI proviene del mundo educativo y nace de la investigación educativa y el movimiento de las Escuelas Eficaces y el Enfoque de la Mejora, y la fusión de ambos en el modelo *Effective School Improvement* (ESI) y se encuentra implantado en unos 100 centros educativos de distintos países. Este modelo puede incluirse en la corriente de inspiración humanista, entendiendo como tal (Drummond, 1995) aquel que concibe la institución escolar como una empresa de servicio cuyo producto, la educación, se construye en la interacción (cara a cara) personal y humana entre profesor y alumno.

En la enseñanza es inconcebible pensar que el profesor pueda enseñar y educar sin la colaboración del niño, sujeto del aprendizaje y del apoyo familiar. El marco cultural de la escuela es tan específico y tan diferente que exige un modelo distinto de calidad centrado en principios como (Villa, 2001):

- El ejercicio de un liderazgo compartido que pueda implicar al personal en un proyecto de futuro que ilusione y provoque procesos de comunicación ascendente, descendente y lateral.

- La participación y colaboración del profesor en la gestión del centro y del alumno y familia (los destinatarios) en la construcción del aprendizaje y la educación.
- La evaluación como instrumento proporciona datos para la toma de decisiones, y como elemento formativo de feedback incorporado a todos los procesos claves, tanto educativos como de gestión.
- Un clima de interacción capaz de armonizar los intereses de los profesionales, los objetivos de la institución y expectativas de los alumnos y familias, con el fin de conseguir resultados satisfactorios para todos.
- La implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en los procesos de mejora del centro.
- El debate pedagógico capaz de implicar a todos los miembros de la comunidad escolar con instrumentos específicos de comunicación y consenso.
- La implicación de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

En el presente trabajo se ha medido el impacto del funcionamiento de dos Sistemas de Gestión de Calidad (EFQM o PCI) en 14 centros educativos del País Vasco, apostando desde el inicio por una mayor percepción de calidad por parte de los centros que están utilizando el modelo PCI, modelo por el que ha apostado la investigación. Hemos partido de la premisa de que el modelo PCI, al estar diseñado por educadores con años de experiencia y que conocen, como es lógico, la realidad de los centros educativos, es de suponer que el modelo elegido obtenga una puntuación superior en la percepción de la mejora de la calidad por parte de los centros que lo han implantado frente a los que trabajan el modelo EFQM.

Hemos constatado que el modelo PCI, a diferencia del EFQM, se trabaja en centros educativos de un tamaño más pequeño, algunos cuentan con 70 alumnos, en comarcas rurales y con una implantación reciente. Frente a este modelo hemos comparado otros centros educativos que trabajan el EFQM, centros de 1.500 alumnos en algunos casos, que cuentan con muchos recursos y años de experiencia, centros que han obtenido la Q

de Plata o la Q de oro, referentes en el País Vasco y con una gran notoriedad y peso en educación.

Para la recogida de la información se diseñó un cuestionario de elaboración conjunta entre el equipo Innova de la Universidad de Deusto y la Universidad Complutense de Madrid que presentó unos resultados excelentes en lo que a fiabilidad y validez se refiere, tanto de forma global como por dimensiones, concluyendo que hemos realizado una contribución al campo científico de estudio del impacto de los Sistemas de Gestión de Calidad en los centros educativos con un instrumento de medida válido y fiable (Villa et al., 2015). La evaluación de impacto en educación tiene como propósitos determinar si un programa ha producido los efectos deseados en las personas, hogares e instituciones a los cuales este se aplica, es decir, obtener una estimación cuantitativa de estos beneficios y evaluar si ellos son o no atribuibles a la intervención del programa (Aedo, 2005).

En un primer análisis, los datos ofrecen diferencias estadísticamente significativas a favor del modelo EFQM en 5 de las 6 dimensiones analizadas por lo que las puntuaciones medias del grupo EFQM están por encima de las reflejadas en el modelo PCI. Concretamente, en el caso de Comunicación, Reconocimiento, Clima, Proceso de E-A y Relaciones con el entorno. Por lo tanto, mientras que en el modelo PCI la valoración global de calidad obtendría una puntuación media de 5.68, lo cual sería un aprobado, para los participantes cuyo centro ha implementado o está implementando el modelo EFQM la puntuación media sería de 6.62, es decir, casi un punto más de diferencia.

Estos resultados, a priori, indicarían que el modelo EFQM puntuaría más alto que el PCI, con lo que podríamos concluir que la percepción de los centros que lo utilizan es más positiva hacia el modelo que los que utilizan el PCI, concluyendo que es un modelo que obtiene una puntuación mayor, de casi un punto de diferencia, y por lo tanto se trata de un modelo mejor.

No obstante, también se ha considerado que puede haber otros factores que pueden explicar la percepción de calidad que refleja el centro, como pueden ser el tiempo que

llevan los centros educativos trabajando sobre los modelos de calidad, el desarrollo o la maduración de ese plan de calidad (y por lo tanto la implementación de diferentes procesos que ya están madurados y consolidados dentro del centro) o la cantidad de premios recibidos.

En el caso de los premios recibidos por el centro educativo, a mayor número de premios recibidos se supone que es un reconocimiento a la calidad del centro y por tanto habrá una mayor percepción de calidad. Centros educativos con dos o tres acreditaciones se verán a sí mismos como centros de calidad, pero no porque lo digan ellos, sino porque lo dicen los demás, por el reconocimiento externo que supone.

Los premios constituyen un aliciente importante para los centros educativos. Es de suponer que un centro que ha recibido un premio (recompensa externa) presentará una mayor puntuación en la percepción de la calidad que el que no lo ha recibido. En el caso de los premios, en las 5 mismas dimensiones citadas anteriormente se hayan diferencias estadísticamente significativas que apuntan a que los centros que han recibido premio presentan puntuaciones mayores que aquellos otros que no han recibido premio. Es decir, la percepción de un premio está asociada a una percepción de mayor calidad en el centro. Si atendemos al indicador total de calidad se observa que, efectivamente, se presentan diferencias estadísticamente significativas que reflejan que la puntuación media del conjunto de participantes cuyo centro ha recibido premios es superior a los participantes cuyo centro todavía no ha recibido premios. Especialmente en los casos de Reconocimiento, Clima y Relaciones con el entorno. Se observa una diferencia superior a un punto en los participantes cuyo centro ha recibido premios frente a los participantes cuyo centro no ha recibido premios.

Este factor es relevante, puesto que la totalidad de los centros educativos de la muestra que trabajan el modelo EFQM tienen premios de calidad, mientras que los centros que trabajan el PCI, al tener un menor recorrido, aún no han obtenido la acreditación.

Cuando analizamos el factor premio en centros con modelo EFQM con premio y modelo PCI con premio, nos hemos encontrado que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el resultado entre modelo EFQM que ha recibido premio y el modelo PCI o, los participantes que pertenecen al modelo PCI que han recibido premio. Las diferencias se han encontrado entre estos dos grupos respecto al grupo PCI que todavía no han recibido premio. Esto lo que nos estaría indicando es que no es tanto el modelo implementado sino la percepción del premio.

A través de este análisis podemos apreciar que existen diferencias en la percepción de la calidad entre los dos modelos y que esa diferencia se explica por el efecto del premio, no tanto por el modelo implementado.

Analizando la posible influencia de otras variables que estarían asociadas tanto al modelo de implementación como a las características propias del desarrollo de las implementaciones de los modelos de calidad, se consideraron el Modelo de Gestión, el Tamaño del centro, el N° de Premios recibidos, los Años desde que recibieron la primera Acreditación y un indicador que indicaría los procesos que se han llevado a cabo para el Desarrollo del Plan de Mejora, encontrando que la asociación encontrada es estadísticamente significativa. Lo cual quiere decir que la asociación no puede ser atribuida al azar. En este caso indicaría que el modelo PCI estaría asociado a puntuaciones más altas de calidad.

Si atendemos al tamaño del efecto observamos que en todos los casos que hacen referencia a las asociaciones entre Años desde la Acreditación y Desarrollo del Plan de Mejora, para todas las dimensiones y para la dimensión total, además de ser estadísticamente significativo tienen tamaños del efecto grandes o son suficientemente notorios.

Cuando hemos intentado explicar el peso de la contribución de cada uno de estos indicadores controlando el efecto de los demás utilizando un modelo de regresión jerárquica nos entramos con los siguientes resultados. El modelo EFQM presenta

puntuaciones más altas en calidad que el modelo PCI, resultado concordante con los resultados explicados anteriormente.

Sin embargo, cuando en un segundo paso se introducen el resto de variables consideradas previamente y se controlan los efectos mutuos de todas ellas, el modelo de gestión pasa a tener un sentido inverso, es decir, el modelo PCI sería el que muestra puntuaciones de calidad más altas. De hecho, en todos los casos menos en Relaciones con el entorno, la introducción de las variables de conjunto hacen que el modelo de gestión cambie el sentido de la relación.

Hay que destacar dos variables que toman especial notoriedad: Años desde la Primera Acreditación y el Desarrollo del Plan de Mejora, las cuáles contribuyen sustancialmente a explicar la percepción de calidad. Cuantos más años han pasado desde la obtención por parte del centro de la primera acreditación de calidad, se da una mayor percepción de calidad entre el profesorado del centro. El mero hecho de desarrollar en el centro un modelo de calidad hace que el profesorado tome conciencia sobre el mismo y su percepción sea de una mayor calidad.

Los resultados han sido muy interesantes y nos aportan pistas claras sobre la percepción del impacto en la calidad en educación.

¿Qué es lo importante? ¿Cuál sería la aportación del presente trabajo? ¿Qué grado de avance a la ciencia podemos considerar?

Lo más importante, a modo de conclusión del trabajo, es que lo fundamental es implementar cualquier modelo de gestión en los centros educativos, independientemente del modelo que sea.

¿Por qué razón?

Porque la propia implementación de un Sistema de Gestión de Calidad ya genera un clima entre los participantes en el que se alimenta una percepción de la calidad del centro y de las actividades y de todo lo que tiene que ver ello. Es decir, por el mero hecho de

poner en marcha un Sistema de Gestión de Calidad aumenta la percepción de la calidad del propio centro. Resulta notorio que los datos plantean efectivamente eso: que es la propia implementación, el propio desarrollo, la propia dinámica de trabajo en modelos de calidad lo que mejora la percepción de calidad del centro.

Esto tiene una utilidad clara a la hora de la toma de decisiones estratégicas por parte de los Agentes responsables de la educación así como los Gobiernos autonómicos y centrales. No importa si se trabaja un modelo u otro en el centro, lo verdaderamente importante es poner en marcha uno en los centros educativos, pues el mero hecho de implementarlo va a producir una mejora en la percepción. Por lo tanto, no es una mala política animar a los centros a que apuesten por la calidad poniendo en práctica uno de los Sistemas de Gestión de Calidad actuales.

En definitiva, podemos decir que respecto a los modelos que se implementen, realmente no es tan notorio, no es tan importante el modelo como la propia implementación del mismo.

Ahora bien, frente a un modelo clásico como es el EFQM con gran trayectoria pero siendo un modelo mucho más genérico y con una adaptación del ámbito empresarial, tenemos el modelo PCI que es mucho más específico de los sistemas educativos, creado por educadores preocupados por ofrecer a la comunidad educativa una alternativa a los modelos de calidad empresariales, enfocados a la empresa y al cliente. Observamos que cuando controlamos todas las variables propias de la implementación el modelo PCI y el modelo EFQM tienden a ser similares. Por tanto, a la hora de tomar una decisión sobre cual implementar, simplemente por una cuestión de validez aparente y de contenido elegiremos aquel programa que se adecúa mejor a las características propias de la educación y por tanto, ante una misma situación de elección el PCI es una muy buena opción o, al menos, una tan buena opción como el EFQM, que presenta algunas ventajas respecto a este último como son:

- Una mejora de la práctica docente a través de la reflexión-acción.

- Un sentimiento de auto-reconocimiento de la valía y capacidad profesional.
- Una mayor cohesión entre todo el profesorado del centro respecto a la misión, visión y valores.
- Un mayor prestigio del centro a corto y largo plazo.
- Una mayor satisfacción e implicación de las familias en el centro.

Tal y como hemos visto, no depende tanto del modelo de gestión de calidad sino de la propia implementación del modelo de calidad. Eso es lo que es importante.

Cualquier centro educativo que desarrolle un modelo de gestión de calidad, independiente de cuál se trate (EFQM, PCI, ISO...) va a tener una percepción de mejora de calidad.

Si consigues un premio o no, eso no es lo importante, puesto que ya has disfrutado del viaje. Y en ese disfrute tienes más posibilidades de conseguir un éxito que si te embarcas de una manera aburrida, tediosa, etc. No pensemos tanto en el objetivo sino en lo que podemos ganar. Es apostar por el desarrollo.

No debemos hacer las cosas para alcanzar una recompensa, sino que debemos intentar disfrutar de las cosas que hacemos. La calidad no es un fin, sino un medio. No se trabaja para lograr un premio, sino para tener la percepción y la realidad de que vamos realizando cada día las cosas mejor, con un mayor nivel, y eso redundará en beneficio de los alumnos, de los profesores, del centro y de las familias y, a la postre, de la sociedad.

También podemos concluir que el modelo PCI ha obtenido una valoración parecida al EFQM por parte de los profesores que lo están trabajando en el centro educativo. Esto, por sí mismo, constituye una evidencia de que es un modelo al menos tan bueno como el EFQM, que cuenta con muchos años de experiencia. Es alentador que el PCI obtenga incluso resultados mejores que el EFQM cuando se controlan algunas de las variables citadas anteriormente.

A nivel general podemos hablar de las siguientes conclusiones generales:

- Las dimensiones teóricas que configuran el Modelo de Gestión de la Calidad en los centros educativos han sido confirmadas a través de dos análisis confirmatorios.
- La consistencia interna (fiabilidad) de cada una de las seis dimensiones que definen el modelo de gestión de la calidad en centros educativos ha sido demostrada en el presente trabajo.
- Se ha propuesto un modelo como posible enfoque a tener en cuenta a la hora de intentar evaluar el impacto del funcionamiento de los Sistemas de Gestión de Calidad en los centros no universitarios que permita discriminar su funcionamiento.
- Se ha validado empíricamente el PCI como un modelo igual o mejor que el modelo EFQM, en lo que a percepción de calidad por parte del profesorado se refiere.
- Se ha probado que lo importante es que un centro educativo implemente un modelo de calidad, independientemente del mismo, pues sólo con el mero hecho de hacerlo mejorará su percepción sobre la calidad del centro, lo cual constituye un elemento fundamental en las decisiones de política educativa.
- Y, finalmente, puesto que implantar un modelo u otro es positivo por sí mismo, se apuesta por implementar el modelo PCI frente al EFQM puesto que está desarrollado por educadores y por lo tanto el lenguaje, la estructura y el encaje con la realidad del centro debería de ser mayor.

9.2. Futuras líneas de investigación

Entre los posibles estudios y trabajos que creemos enriquecerán la tesis aquí presentada destacamos los siguientes:

- Resultaría de interés ver si realmente los alumnos que han estudiado en centros que llevan a cabo un Sistema de Gestión de Calidad tienen una diferencia significativa con respecto a los alumnos de otros centros educativos sin modelos implantados. Es decir, poder comprobar si hay un impacto en el rendimiento del alumno que se pueda

constatar, por ejemplo, en los resultados académicos. ¿Obtienen mejores resultados académicos los alumnos que han estudiado en centros educativos con un Sistema de Gestión de Calidad implantado frente a centros que no tienen implantado ningún modelo?

- Siguiendo este discurso resultaría de interés realizar un seguimiento de estos alumnos en la Universidad e, incluso, y al finalizar la misma, en el momento de acceder a un puesto de trabajo. ¿Cómo es la tasa de éxito de los alumnos que provienen de un centro que tiene implementado un Sistema de Gestión de Calidad frente al alumno que viene de un centro que no tiene implantado un modelo? ¿Qué diferencia existe en las notas medias, en el expediente académico? ¿Existen diferencias en los alumnos que obtienen premios extraordinarios o reconocimientos en la Universidad dependiendo de si han estudiado en un centro con un modelo de calidad implantado? Y, finalmente, ¿existen diferencias en la tasa de éxito en el acceso al primer puesto de trabajo o a la trayectoria profesional que tenga relación con haber estudiado en centros con un modelo de calidad?
- Otra vía o propuesta de investigación sería analizar si esto mismo se corrobora con centros que desarrollan otros Sistemas de Gestión de Calidad, como puede ser el Modelo ISO u otro modelo en el resto del Estado. En este estudio se han presentado dos modelos, pero no son los únicos, habiendo otras opciones que se pueden analizar para corroborar que no importa el modelo que se desarrolle, lo importante es implantar un modelo.
- Ampliar la muestra utilizada en el estudio incluyendo más centros del Estado, aumentando el número de centros educativos y alumnos participantes.
- Realizar un estudio comparativo con otros países europeos que están trabajando el Modelo EFQM. Sería de interés ver si los que hemos comprobado en el presente estudio se cumple con centros educativos de otros países miembros de la Unión Europea que trabajan este modelo.

9.3. Limitaciones

La presente tesis se ha visto sometida a algunas limitaciones que voy a comentar a continuación. Esto ha obedecido, principalmente, a que el modelo PCI es de reciente implantación y desconocido todavía en muchos centros escolares, por lo que nos hemos visto limitados en la selección de la muestra.

Inicialmente se invitaron a participar a 24 centros educativos (lo cual hubiera sido un buen número), algunos de los cuales renunciaron, obligando a buscar alternativas de centros.

La comparación entre los centros educativos que tienen implantado el modelo EFQM y los que tienen el modelo PCI no es similar en la situación, tamaño, etc., lo cual constituye una limitación del estudio.

Nos hemos encontrado con dificultades para encontrar centros que trabajen el PCI cercanos y que quieran colaborar en el estudio, mientras que no hemos tenido dificultad en encontrar centros que trabajen el modelo EFQM.

Los centros educativos que trabajan el PCI son de un tamaño bastante más pequeño, en comparación con los que trabajan el modelo EFQM. En los primeros hay dos centros rurales de 60 o 70 alumnos, uno de ellos una Escuela Infantil, a los que estamos tremendamente agradecidos por haberse ofrecido a participar en la muestra. Sin embargo, en algunos momentos hemos dudado si considerarlos en el estudio por la distorsión que producen al ser tan pequeños, desistiendo finalmente por la limitación del tamaño de la muestra que hemos manejado.

Los centros que tienen implantado el EFQM son, en algunos casos, centros educativos de referencia, con un profesorado formado en muchas innovaciones, un claustro potente, con numerosos recursos, etc. mientras que los centros del PCI son más pequeños, con las ventajas y desventajas que esto pueda tener. Representan dos realidades diferentes de la experiencia educativa que no hemos podido compensar en el estudio (por

ejemplo, buscando centros con un número de alumnos o profesores similares para ambos modelos).

En lo que al tratamiento estadístico de muestra se refiere hemos tenido algunas limitaciones que detallo a continuación:

- En las 43 encuestas realizadas a los Directivos o Responsables de calidad hemos tenido la pérdida de los datos de respuesta de dos centros al haber dejado en blanco un número de respuestas importante. Nos hemos visto obligados a no considerar sus respuestas en el estudio.
- En las 316 respuestas de los profesores y directores hemos rescatado aquellos datos que han quedado en blanco, promediando con respecto a las respuestas dadas por el sujeto para las respuestas anteriores y previas de una misma dimensión. Además, hemos aplicado un logaritmo para completar las respuestas, cumpliendo la regla de que no estén sin contestar más del 20% de las respuestas dadas por un sujeto. En los casos que ha habido más de un 20% de respuestas sin contestar se ha procedido a anular el caso.

El objetivo de esta tesis ha sido la validación del PCI, como Sistema de Gestión de Calidad para su aplicación en los centros escolares. Esperamos que esta propuesta sirva para animar a los centros a su utilización. En este punto finaliza la presente tesis, en la confianza de que su contribución arroje luz y anime a otros investigadores a continuar profundizando en la calidad.

CONCLUSIÓN

10. Conclusiones de la Tesis

Las principales aportaciones de esta tesis doctoral que lleva como título “El Proyecto de Calidad Integrado (PCI): conceptualización, aplicación e impacto en centros educativos del País Vasco” son las siguientes:

1. Presentar un modelo de calidad denominado Proyecto de Calidad Integrado (PCI) proveniente del ámbito de la investigación educativa que muestra resultados positivos en los centros que lo están implementando. El PCI está configurado por siete dimensiones consideradas clave por la investigación de la eficacia y mejora de la escuela, como son: los Planteamientos Institucionales, Estructuras Organizativas, Relaciones y Convivencia, Orientación y Tutoría, ámbito Curricular, Familia y Entorno, y finalmente, Administración y Servicios.
2. Cada uno de estos siete ámbitos tiene tras de sí, un fuerte apoyo empírico que avala su interés como dimensión clave del funcionamiento de un centro de calidad, y los indicadores que se señalan en el modelo PCI, están basados en las evidencias de estas investigaciones básicas.
3. El PCI ha sido aplicado en muy diversos contextos educativos y en diferentes comunidades autónomas de España, y en diferentes países latinoamericanos (Uruguay, Colombia, Guatemala, México, entre otros) demostrando su utilidad pedagógica para reconocer la calidad educativa de los centros.
4. Su sistema de evaluación de la calidad contrasta la autoevaluación de los propios protagonistas (dirección, profesorado, personal de administración pública, estudiantes y padres de familia a través de entrevistas) con datos objetivos provenientes del análisis de los resultados que tienen que recoger de modo sistemático para ser contrastados por el comité externo de evaluación.
5. Los centros que superan los estándares establecidos obtienen la certificación de calidad PCI, y deben revalidarla cada cuatro años, pues no es como en otros modelos (por ejemplo EFQM) para toda la vida, sino que el centro debe demostrar

su mejora continua sistemáticamente cada año, aunque la evaluación sea cuatrienal.

6. Mostrar la bondad psicométrica del instrumento de valoración de la calidad de gestión educativa (IVCGE) en sus dimensiones de validez de constructo y precisión de medida (fiabilidad) mediante dos análisis factoriales confirmatorios.
 - El modelo de gestión de calidad en el ámbito educativo ha propuesto seis dimensiones agrupadas tres a tres (*Comunicación, Planificación y Reconocimiento / Clima, Proceso de enseñanza-aprendizaje y Relaciones con el entorno*), las cuales han mostrado asociación entre sí. Los datos se han ajustado al modelo conceptual definido dando, así, evidencia de la validez de constructo.
 - En cada modelo probado los pesos factoriales han alcanzado valores superiores a .50 mostrando adecuados índices de fiabilidad de constructo (valores superiores a .70) y de varianza extractada (alrededor del 50%).
 - La consistencia interna, valorada a través del coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach, de cada una de las seis dimensiones que conforman el instrumento de medida han ofrecido un criterio de adecuación alto (superior a .70).
7. Valorar a través del IVCGE la percepción de la calidad alcanzada en un conjunto de centros educativos participantes en los cuales se han implementado dos sistemas de gestión diferentes: el EFQM y el PCI.
 - Se ha comprobado que existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de calidad valorada mediante en IVCGE cuando es explorada en centros que han implementado el modelo EFQM y/o en centros que utilizan el modelo PCI en todas las dimensiones (*Comunicación, Reconocimiento, Clima, Proceso de E-A y Relaciones con el entorno*) menos en *Planificación*, donde ambos modelos han obtenido medias equivalentes.

- Se ha comprobado que existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *Comunicación, Reconocimiento, Clima, Proceso de E-A y Relaciones con el entorno*, entre los centros que han recibido reconocimiento o premios por su gestión acreditada y los que no han recibido dicho premio. En la variable *Planificación* no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. A este respecto podemos confirmar que los centros que reciben premios presentan puntuaciones mayores que aquellos otros que no han recibido premios, por lo que la percepción del premio está asociada a una percepción de mayor calidad en el centro. Estas diferencias se han maximizado en los casos de *Reconocimiento, Clima y Relaciones con el entorno*.
- Se ha comprobado que existen diferencias estadísticamente significativas en relación a los factores expuestos en las hipótesis anteriores (modelo de gestión y la recepción de acreditación o premio) en las dimensiones *Comunicación, Reconocimiento, Clima, Proceso de E-A y Relaciones con el entorno*. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, al igual que en las hipótesis anteriores, en la variable *Planificación*. Estos resultados indican que no es tanto el modelo implementado sino la percepción del premio la que influye en la percepción de calidad.
- Se ha comprobado que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la calidad debida a los factores asociados a la implementación del modelo de calidad tales como el *Modelo de Gestión, el Tiempo que llevan desarrollando el modelo, el Desarrollo del plan de mejora*. A este respecto, la percepción de *Calidad total* valorada por los participantes se ha encontrado que está asociada a aquellos centros que tienen implantado el PCI, aquellos que tienen una trayectoria más larga en la implementación y, finalmente, a aquellos centros que llevan un mayor desarrollo en procesos de

implementación o desarrollo de las diferentes estructuras subyacentes a la aplicación del plan de calidad.

- Se ha comprobado que existen efectos estadísticamente significativos con las variables (*Modelo de Gestión, Premios recibidos, Años de acreditación y Desarrollo del plan de mejora*) consideradas, y no así en *Tamaño de centro*, evaluado mediante un modelo de regresión jerárquica, explicando la percepción de calidad de los participantes respecto a su centro. El modelo PCI está asociado a valoraciones más altas de calidad en todas las dimensiones menos en *Reconocimiento y Relaciones con el entorno*.

BIBLIOGRAFÍA

11. Bibliografía

- Adhwarjee, D., Majumder, M., & Banerjee, N. (2013). Exploring Crosby's Fourteen Steps to Quality Improvement Applied to Industry. *IJITR*, 1(6), 544-546.
- Aedo, C. (2005). *Evaluación del impacto*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Agudo, C., & Antón, J. (2004). *Despliegue y organización de los Equipos de Mejora (Proyecto de Calidad Integrado)*. Bilbao: Fundación Horrêum-Mensajero.
- Ainley, J., Rodney, R., & Miller, H. (1986). *School Organization and the Quality of Schooling: A Study of Victorian Government Secondary Schools*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Al-Assaf, A. F. (1998). *Managed Care Quality. A Practical Guide*. USA: CPR Press LLC.
- Alcalde, P. (2009). *Calidad*. Madrid: Thomson Paraninfo.
- Alfaro, P. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 779-794.
- Alonso, M., Barcos, L., & Martín, J. (2006). *Gestión de calidad de los procesos turísticos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Álvarez, C. (2012). Planificación, colaboración, innovación: tres claves para conseguir una buena práctica docente universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 415-430.
- Álvarez, M. (1988). *Organización de la vida escolar*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma.
- Álvarez, M. (2000). El liderazgo de los procesos educativos. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 299-330). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Alvarez, M., Milagros, M., Sarasúa, A., & Villa, A. (2005). *La evaluación de los planteamientos institucionales. Dirección participativa y evaluación de centros*, ICE. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Álvarez, M., & Santos, M. (1996). *Dirección de Centros Docentes. Gestión por Proyectos*. Madrid: Escuela Española.

- Álvarez, M., & Santos, M. (2003). *Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Amasaka, K. (2011). New Japan Production Model, An Advanced Production Management Principle-Key To Strategic Implementation Of New JIT. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 6(7) 67-79.
- Ander-Egg, E. (1996). *La Planificación Educativa*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Andreasson, Y. (1995). Convivencia y disciplina. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 36–40.
- Antoniou, P., Kyriakides, L., & Creemers, B. (2011). Investigating the effectiveness of a dynamic integrated approach to teacher professional development. *CEPS Journal*, 1(1), 13–41.
- Antúnez, S. (1987). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. (1994). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- Arnau, L. (2009). La complejidad de la evaluación de competencias. *Aula de Innovación Educativa*, (180), 33–36.
- Arostegui, I., Darretxe, L., & Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187–200.
- Arrizabalaga, G., & Landeta, J. (2007). Resultados del modelo EFQM de gestión de calidad total en los centros educativos preuniversitarios del País Vasco. *Empresa global y mercados locales*, 1, 1–17.
- Austin, G., & Reynolds, D. (1990). Managing for Improved School Effectiveness: an International Survey. *School Organization*, 10(2-3), 167–178.
- Ayala, E. (2012). *Investigación en Educación Infantil y Primaria*. Almería: Universidad de Almería.
- Bae, S. H. (2007). The relationship between ISO 9000 participation and educational outcomes of schools. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 251–270. doi:10.1108/09684880710773156
- Báez de la Fé, B., & Jiménez, J. (1992). Percepción del clima de la organización escolar en la E.G.B.: contribuciones de los enfoques estructurales, sociales y culturales. En A. Villa & L. M. Villar (Eds.), *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida* (pp. 318–329). Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Baker, J. L. (2000). *Evaluating the Impact of Development Projects on Poverty: A Handbook for Practitioners*. Washington: World Bank Publications.

- Barba, E. (2011). *Innovación. Cien consejos para inspirarla y gestionarla*. Barcelona: Libros de Cabecera.
- Barberá, E. (2009). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Revista Educere*, 31, 497–504.
- Barca, A., & Santos, M. A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Barsky, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate: Volumen I. Los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*. Buenos Aires: UAI Editorial.
- Bass, B., & Avolio, B. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, (17), 112–122.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Londres: Free Press.
- Bass, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 331–361). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bazo, C. (2014). La organización escolar: ¿burocracia o comunidad? Reflexiones desde una mirada ética. *Educación*, 14(26), 43–58.
- Bazo, C., Persico, R., Mastro, C. del, & Ferrazzi, G. (2013). Desarrollo del currículo de los centros educativos: análisis de los elementos orientadores e instrumentales. *Educación*, 1(1), 77-84.
- Bello, M. E. (1999). La calidad de la Educación en el Discurso Educativo Internacional. *Acción Pedagógica*, 8(2), 46–53.
- Beltrán, A. C., & Seinfeld, J. N. (2011). *Hacia una educación de calidad: La importancia de los recursos pedagógicos en el rendimiento escolar*. Chile: Universidad del Pacífico-CIES. Recuperado de <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/797>
- Benavides, C., & Quintana, C. (2003). *Gestión del conocimiento y calidad total*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Bendell, T., Penson, R., & Carr, S. (1995). The quality gurus - their approaches described and considered. *Managing Service Quality*, 5(6), 44–48.
- Benjamin, R. (1991). *Making School Works*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Bensen, L. (2013). The Application of Pareto's 80/20 Rule to Law: A Quantitative Analysis Based upon Trials Involving a Plea of Guilty. *Social Sciences in China*, 34(4), 100–117.

- Berga, A., & Alé, R. (2008). Calidad versus excelencia empresarial: gestionar la innovación. *Desarrollo sostenible*, 2, 15-40.
- Bernhardt, V. (2013). *Data analysis for continuous school improvement*. New York: Routledge.
- Boes, A. (1998). Affective education in the Netherlands. *Affective Education: A Comparative View*, 12, 123-134.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la «gestión de calidad total». *Aula de Innovación Educativa*, 83(84), 77-82.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), 119-146.
- Bolívar, A. (2012). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. una nueva mirada. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Bonilla, B. L. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *Acimed*, 15(3). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-943520070003000008&script=sci_arttext&tlng=pt
- Botha, R. J. (2010). School effectiveness: conceptualising divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, 30, 605-620.
- Brandsma, H. (1993). *Basisschoolkenmerken en de kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: RION.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(2e), 84-101.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brophy, H., Good, T., & Wittrock, M. (1986). *Third handbook of research on teaching*. New York: Mac-Millan.
- Brown, M. (2013). *Baldrige Award Winning Quality: How to Interpret the Baldrige Criteria for Performance Excellence*. USA: CRC Press.
- Bryck, A. S., Easton, J. Q. Kervow, D., & Rollow, S. G. (1994). The state of Chicago school reform. *Phi Delta Kappan*, 76(1), 74-81.

- Buendía, L. (2003). Hacia una universidad de calidad: algunos problemas pendientes. *Educatio Siglo XXI*, 20-21(20), 87–100.
- Burgonn, M., Hunsaker, F. G., & Dawson, E. J. (1994). *Human communication*. Londres: Sage.
- Burns, J. K. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Burstein, L., Linn, R. L., & Capeel, F. Y. (1978). Analyzing multilevel data in the presence of heterogeneous within-class regressions. *Journal of Educational Statistics*, (3), 347–383.
- Calleja, I., Iria, B., & Pino-Juste, M. (2014). Determinación de los contenidos incluidos en los planes de acción tutorial en Europa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 529–537.
- Cantón, I., & Arias, A. R. (2010). Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. *Educación XXI*, 28(1), 227–248.
- Carballo, R., Congosto, E., & Fernández, F. J. (2013). Evaluación del impacto de la implantación del Modelo de Excelencia Europeo (EFQM) en el sistema de gestión del Centro Educativo. En *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 846–854). Alicante: Universidad de Alicante.
- Carbonell, J. (1995). Escuela y entorno. En P. Manzano (Coord.), *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 203-216). Madrid: Morata.
- Cardona, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y e-learning. Elementos para la discusión. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15, 1–25.
- Casanova, M. A. (2012a). El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20.
- Casanova, M. A. (2012b). Supervisión, evaluación y calidad educativas en el contexto español. En H. A. Ferreyra, & O. Parra (Eds.), *Pensar la Educación para Iberoamérica. Tomo II* (pp. 323-339). Colombia: USTA
- Cassasus, J., Cusato, S., Froemel, J. E., Palafox, J. C., Willms, D., & Sommers, A. M. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Castejón, J. L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.

- Cedefop. (2011). *Evaluation for improving student outcomes. Messages for quality assurance Policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2801/96579
- Cerro, S. (2004). *Elegir la Excelencia en la gestión de un centro educativo*. Madrid: Narcea, S.A.
- Charantimath, P. (2011). *Total Quality Management*. New Delhi: Dorling Kindersley.
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22–31.
- Cheng, Y., Lyu, J., & Lin, Y. (2004). Education improvement through ISO 9000 implementation: Experiences in Taiwan. *International Journal of Engineering Education*, 20(1), 91-95.
- Chile Calidad. (s.f.). *Comité CORFO*. Recuperado el 13 de junio de 2015 de http://www.chilecalidad.cl/#!about_us/cjg9
- Claver, E., Molina, J., & Tarí, J. (2005). *Gestión de la calidad y gestión medioambiental: fundamentos, herramientas, normas ISO y relaciones*. Madrid: Pirámide.
- Coleman, J., Campbell, E., & Hobson, C. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S.: Government Printing Office.
- Coleman, P., & Collinge, J. (1991). Internal and external influences affecting school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 262–285.
- Condry, I. (2013). Japanese hip-hop and the globalization of popular culture. En H. Callan, B. Street, & S. Underdown (Eds.), *Introductory Readings In Anthropology* (pp. 241–249). New York: Berghahn Books.
- Constanza, M., & Roza, D. (2009). El concepto de calidad: historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista Universidad de La Salle*, 48, 80–99.
- Constitución Española, 1978, de 27 de diciembre, Boletín Oficial del Estado, 311.1, de 29 de diciembre de 1978.
- Cordero, J., Cebada, E., & Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, (362), 273–297.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizuite, M., & Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83–96.
- Córdova, K. G., & Rendón, G. (2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Sinéctica*, (39), 1–19.

- Corma, F. (2012). *Aplicaciones prácticas de Modelo EFQM de Excelencia en Pymes*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Correa, S. (1996). Educación de calidad, escuela y currículo. *Revista Educación y Pedagogía*, 6(12-13), 112–131.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). Using the dynamic model to develop an evidence-based and theory-driven approach to school improvement. *Irish Educational Studies*, 29(1), 5–23.
- Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership & Management*, 33(2), 114–132.
- Creemers, B., & Reezigt, G. (1996). School level conditions affecting the effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197–228.
- Creemers, B., Reezigt, G., & ESI-Team. (2007). Effective School Improvement-Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 825-838). Dordrecht: Springer.
- Creemers, B., & Scheerens, J. (1997). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research*, 21, 125–140.
- Crick, R., Stringher, C., & Ren, K. (2014). *Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York: McGraw-Hill.
- Crosby, P. B. (1990). *Hablemos de calidad: preguntas que siempre deseó usted plantear a Phil Crosby*. México: McGraw-Hill.
- Cuevas, M. M., Díaz, F., & Hidalgo, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1–20.
- Curwin, R., & Mendler, A. (2014). *Disciplina con dignidad*. México: Iteso.
- Curwin, R., Mendler, A., & Boveda, A. (1983). *La disciplina en clase: guía para la organización en la escuela y el aula*. Madrid: Narcea.
- Cuttance, P. (1987). *Modelling variation in the effectiveness of schooling*. Edimburgo: University of Edimburgh.
- Dale, B. G., Van Der Wiele, T., & Van Iwaarden, J. (2013). *Managing quality*. USA: Blackwell Publishing.

- Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to Success for All: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal*, 37(3), 775–799.
- Davies, B., & Ellison, L. (2013). *The new strategic direction and development of the school: Key frameworks for school improvement planning*. New York: Routledge.
- De la Torre, M. R. (2013). *Sistemas de gestión de calidad en instituciones educativas: Aplicación de la norma ISO 9001:2008 en el Centro Universitario de la Costa Sur*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- De Nieves, C., & Ros, L. (2006). Comparación entre los Modelos de Gestión de Calidad Total: EFQM, Gerencial de Deming, Iberoamericano para la Excelencia y Malcom Baldrige. Situación frente a la ISO 9000. En *X Congreso de Ingeniería de Organización* (pp. 67-78). Valencia: ADINGOR.
- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 1–10.
- Deakin, R., Stringher, C., & Ren, K. (2014). *Learning to Learn (L2L): International Perspectives from Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3), 325-346. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_6
- Defeo, J., & Juran, J. (2010). *Juran's Quality Handbook: The Complete Guide to Performance Excellence 6/e*. New York: McGraw-Hill Professional.
- Delgado, A. M., & Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*, (4), 1–13.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, (40), 1-18.
- Deming, W. (2000). *Out of the crisis*. Center for Advanced Engineering Study. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Deming, W., Orsini, J., & Cahill, D. (2013). *The Essential Deming: Leadership Principles from the Father of Quality*. New York: McGraw-Hill.
- Detert, J. R., Schroeder, R. G., & Mauriel, J. J. (2000). A framework improvement for linking culture and in initiatives organization. *Academy of Management Review*, 25(4), 850–863. doi:10.5465/AMR.2000.3707740
- Díaz, J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177–194.

- Doeleman, H. J., ten Have, S., & Ahaus, C. T. B. (2014). Empirical evidence on applying the European Foundation for Quality Management Excellence Model, a literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(5-6), 439–460.
- Drummond, H. (1995). *Que es hoy la calidad total: el movimiento de la calidad*. Bilbao: Deusto.
- Duart, J. M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Edwards, V. (1992). *El concepto de calidad de la educación* (Vol. 3). Ecuador: Instituto Fronesis.
- Egido, I., & Valle, J. (2015). *Spain: Education and Regional Autonomy. Education in the European Union: Pre-2003 Member States*. USA: Bloomsbury Academic.
- Elliot, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Londres: Open University Press.
- Epstein, J. (1995). School/Family. *Community Partnerships: Caring for the Children We Share*, 76(9), 701–712.
- Fajardo, F., Maestre, M., Felipe, E., León, B., & Polo, M. (en prensa). Analisis del rendimiento academico de los alumnos de educación secundaria obligatoria según las variables familiares. *Educación XX1*. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/14475/12958>.
- Falconi, V. (2012). *TQC: Control de la calidad total (al estilo Japonés)*. Brasil: Bloch Editores.
- Feigenbaum, A. (1956). Total Quality-Control. *Harvard Business Review*, 34(6), 93–101.
- Feigenbaum, A. (1994). Quality Education and America Competitiveness. *Quality Progress*, 27(9), 83–84.
- Feigenbaum, A. (1998). The future of quality management. *Quality Digest*, 18, 33–38.
- Fernández, C. (1999). *La Comunicación en las Organizaciones*. D.F. México: Trillas.
- Fernández, F. J., Carballo, R., & Congosto, E. (2013). Evaluación del impacto de la aplicación del Modelo de Excelencia Europeo (EFQM) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los Centros Educativos. En *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 787–819). Alicante: Universidad de Alicante.

- Fernández, M. (2013). Evaluación del impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 254, 45–65.
- Fernández, M. (2015, 27 de junio). Entrevista a José M^a Guibert, Rector de la Universidad de Deusto. *Diario El Correo*, p. 20.
- Fernando, M., & Granero, J. (2008). *Calidad total: modelo EFQM de excelencia*. Madrid: Fundación Confemetal (FC).
- Fierro, A. (1992). Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación, Vol. II* (pp. 175–182). Madrid: Alianza Editorial.
- Fimia-León, Y., Questier, F., & Moreno, I. (2010). El portafolio digital: herramienta que contribuye al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. En J. R. Hilera González, F. Cervantes Pérez, & L. Bengochea Martínez (Eds.), *I Congreso Iberoamericano sobre Calidad de la Formación Virtual CAFVIR 2010* (pp. 159–165). Universidad de Alcalá.
- Flores, A. (2013). La teoría de la educación y el diseño curricular. *Educación*, 1(2), 179-194.
- Francolí, R. (2002). La participación de los alumnos en la escuela o el aprendizaje de la participación. *Aula de Innovación Educativa*, (116).
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Castell.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Londres: Castell.
- Fundación Europea para la Gestión de Calidad. (2003). *Introducción a la Excelencia*. Bruselas: EFQM.
- Fundación Horřeum. (s.f.). *Fundación Horřeum*. Recuperado el 11 de julio de 2013 de <http://www.horreum.net/>
- Fundación Horřeum. (2012). *Solicitud de validación del Proyecto de Calidad Integrado (PCI) en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Resolución N° 4434* [Material no publicado].
- FUNDAMECA. (s.f.). *Fundación Mexicana para la Calidad Total*. Recuperado el 10 de febrero de 2015 de <http://www.fundameca.org.mx>

- FUNDIBEQ. (s.f.). *Modelo iberoamericano de excelencia en la gestión para administraciones públicas*. Recuperado el 10 de febrero de 2015 de <http://www.fundibeq.es/opencms/opencms/PWF/home/index/index.html>
- Gairín, J. (1993). *Programa de actuación del Equipo Directivo. Curso de formación para Equipos Directivos. Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC.
- Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Gallardo, E., Hernández, J., Parra, J., Campoy, J., & García, D. (2013). El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 189–194.
- García, A., & Aguirregabiria, J. (2006). *El Proyecto de Dirección*. Bilbao: Mensajero, S.A.
- García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- García, E. (1999). *Profundizando en la Calidad de la Enseñanza: Aportaciones de los Profesores Mejor Evaluados de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- García, M. (1994). La comunicación en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, (4), 39-52.
- García, M., Quispe, C., & Ráez, L. (2014). Mejora continua de la calidad en los procesos. *Industrial Data*, 6(1), 89–94.
- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78–91.
- Gaspersz, V., & Fontana, A. (2011). *Malcolm Baldrige Criteria for Performance Excellence*. Bogor: Vinchristo Publication.
- Gåsvaer, D., & Axelson, J. von. (2012). Kaikaku-Radical Improvement in Production. *World Academy of Science, Engineering and Technology Proceedings*, (69), 758–765.
- Gaya, C. G., Navas, R. D., & Pérez, M. A. S. (2013). *Técnicas de mejora de la Calidad*. Madrid: Editorial UNED.
- Geijsel, F., Sleegers, P., & Van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309–328.
- Gibb, J. (2003). *What Impact Is Implementing a Quality System Having on the Vocational Education and Training Classroom?*. Australia: National Centre for Vocational Education Research.

- Gil, J., García, E., Romero, S., & Álvarez, V. (2001). La Orientación en la Universidad en el Contexto de una Docencia de Calidad. *Fundamentos en humanidades*, 2 (3), 7-57
- Gil, J. (2002). El servicio de Orientación en la universidad. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 137-154.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: INCIE.
- Gobierno de Brasil. (s.f.). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP*. Recuperado el 12 de febrero de 2015 de <http://www.inep.gov.br/>
- Gobierno de Chile. (s.f.). *Agencia de Calidad de la Educación*. Recuperado el 12 de febrero de 2015 de <http://www.agenciaeducacion.cl/>
- Gobierno de Costa Rica. (s.f.). *Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad*. Recuperado el 17 de febrero de 2015 de <http://www.mep.go.cr/GestionEvaluacion/index.aspx>
- Gobierno de Ecuador. (s.f.). *Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Social de Cuentas*. Recuperado el 18 de febrero de <http://www.educarecuador.ec/profesionales/sistema-nacional-evaluacion-p.html>
- Gobierno de Guatemala. (s.f.). *Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa - DIGECUCA*. Recuperado el 14 de marzo de 2015 de <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/>
- Gobierno de la República Dominicana. (s.f.). *Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa - IDEICE*. Recuperado el 14 de marzo de 2015 de <http://ideice.gov.do/>
- Gobierno de Uruguay. (s.f.). *Administración Nacional de Educación Pública - ANEP*. Recuperado el 14 de marzo de 2015 de <http://www.anep.edu.uy/>
- Goddard, R., Hoy, W., & Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- González, F. (2005). *Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares*. Madrid: MEC.
- González, J. L., del Rincón, B., & del Rincón, D. A. (2011). Estructura latente y consistencia interna del R-SPQ-2F: reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigacion Educativa*, 29(2), 277-293.
- González, M. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(2), 5-27.

- González, M., Leal, D., Segovia, C., & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psykhé (Santiago)*, 21(1), 37–53.
- Gould, S. (1997). *La grandeza de la vida: la expansión de la excelencia de Platón a Darwin*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Grafte, G. (2013). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, XXIII(68), 495–517.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S., & Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.
- Grift, W. Van de, Houtween, T., & Vermeulen, C. (1997). Instructional climate in Dutch secondary education. *School Effectiveness and School Improvement*, (8), 430–448.
- Grima, P., & Tort-Martorell, J. (1995). *Técnicas para la gestión de la calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Grönroos, C. (1990). *Service Management and Marketing: Managing the Moments of Truth in Service Competition*. Denmark: John Wiley & Sons.
- Grunig, J. (2013). *Excellence in public relations and communication management*. UK: Routledge.
- Hall, B. P. (2000). *El desarrollo de valores y las organizaciones de aprendizaje*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Hargreaves, A., & Hopkins, D. (1993). The empowered school: The management and practice of development planning. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 236–239.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? *Educational Research*, (42), 1–11.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Hendricks, K., & Singhal, V. (2000). *The impact of total quality management (TQM) on financial performance: evidence from quality award winners. Ontario and Atlanta*. Recuperado de http://www.strategosinc.com/downloads/total_quality_payoff-dl1.pdf
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103–118.

- Hernando, A., Oliva, A., & Pertegal, M. A. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51–65.
- Hiebert, J., & Stigler, J. (2000). A proposal for improving classroom teaching: Lessons from the TIMSS video study. *The Elementary School Journal*, 101, 3–20.
- Hills, J. (1991). Apathy concerning grading and testing. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 540–545.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hopkins, D. (1996). Towards a Theory for School Improvement. En J. Gray, D. Reynolds, C. T. Fitz-Gibbon, & D. Jesson (Eds.), *Merging Traditions: The future of Research of School Effectiveness and School Improvement* (pp. 30-51), Londres: Cassell.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Londres: Cassell.
- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et Al. (Eds.), *Las Escuelas Eficaces. Claves Para Mejorar La Enseñanza* (pp. 71-101), Madrid: Santillana.
- Hopkins, D., & West, M. (1994). Teacher Development and School Improvement. En D. Walling (Ed.), *Teachers as Learners*. Bloomington Indiana: Phi Delta Kappan.
- Houtveen, A., Booij, N., De Jong, R., & Grift, W. Van de. (1999). Adaptive instruction and pupil achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, (10), 172–192.
- Hoy, W., & Feldman, J. (1999). Organizational Health Profiles for High Schools. En H. J. Freiberg (Ed.), *School Climate, Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 84–102). Londres: Palmer Press.
- Huggins, L. (1998). Total quality management and the contributions of AV Feigenbaum. *Journal of Management History (Archive)*, 4(1), 60–67.
- Hutton, D. (2000). *From Baldrige to the bottom line: A road map for organizational change and improvement*. Milwaukee, WI: ASQ Quality Press.
- ICFES-Colombia. (s.f.). *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación*. Recuperado el 15 de marzo de 2015 de <http://www.icfes.gov.co/>
- ICONTEC Internacional. (s.f.). *ICONTEC Colombia*. Recuperado el 16 de marzo de 2015 de <http://www.icontec.org/index.php/es/>
- Ifanti, A. (2011). School empowerment discourse and the politics of the Federation of Secondary School Teachers in Greece. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 3(8), 129–135.

- Iglesias, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (20), 1–24.
- Iguaran, A. R. (2014). *Conflicto escolar como generador de oportunidades pedagógicas*. Santiago de Cali: Universidad de San Buenaventura.
- INEE México. (s.f.). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Recuperado el 16 de marzo de 2015 de <http://www.inee.edu.mx/>
- IPEBA (s.f.). *Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica*. Recuperado el 14 de marzo de 2015 de <http://www.ipeba.gob.pe/>
- Irurita, J., & Villanueva, P. M. (2012). *Sistemas de Gestión de la Calidad*. Pamplona: UPNA.
- Ishikawa, K. (1997). *Qué es el control total de calidad? La modalidad japonesa*. Bogotá: Editorial Norma.
- Jenks, C. S. (1972). *A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jiménez, M. A. (2008). El proyecto educativo de centro y los procesos de investigación-acción como garantes de la misión compartida. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (35), 191-198.
- Jiménez, R. M., Caja, M. M., Gracia, P., Velasco, P. J., & Terrón, M. J. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213–242.
- Johnson, F., & Kattman, R. (2003). *Successful Application of Quality Systems in K-12 Schools*. USA: ASQ Quality Press.
- Johnson, J., Schwartz, R., Livingston, M., & Slate, J. (2000). What makes a good elementary school? A critical examination. *The Journal of Educational Research*, 93, 339–348.
- Juran, J. (1990). *Juran y el liderazgo para la calidad: manual para ejecutivos*. Madrid: Díaz de Santos.
- Juran, J., & Godfrey, A. B. (1999). *Juran's Quality Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Juran, J., Gryna, F., & Bingham, R. (1993). *Manual de Control de la Calidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Juran, J. M. (1996). *Jurán y la calidad por el diseño*. Madrid: Díaz de Santos.
- Juran, J. M., Blanton, A., Hoogstoel, R. E., & Schilling, E. G. (2001). *Manual de calidad de Juran* (5th ed.). Madrid: McGraw-Hill.

- Kaplan, D. (2009). *Structural Equation Modeling (2nd ed.): Foundations and Extensions*. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications.
- Kelley, E. (1989). *Standards for grading and marking student performance*. Kalamazoo, MI: Joint Committee on Standards for Educational Evaluation.
- Khandker, S., Koolwal, G., & Samad, H. (2010). *Handbook on impact evaluation: quantitative methods and practices*. USA: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Köhler, H. D., & Martín, A. (2007). *Manual de la Sociología del Trabajo y de las Relaciones Laborales*. Madrid: Delta Publicaciones.
- Kreitner, R. (2009). *Principles of Management (11^a ed.)*. Boston: Houghton Mifflin Co.
- Kusek, J. Z., & Rist, R. C. (2004). *Ten Steps to a Results-based Monitoring and Evaluation system. A Handbook for Development Practitioners*. Washington, D.C.: The World Bank. doi:10.1596/0-8213-5823-5
- Landsheere, G. de (1999). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Lang, P. (1995). International perspectives on pastoral care (affective education). En R. Best, P. Lang, C. Lodge, & C. Watkins (Eds.), *Caring for children: International perspectives on pastoral care and Personal-Social Education* (pp. 136-146). Londres: Cassell.
- Lang, P., Katz, Y., & Menezes, I. (1998). *Pupils can be people too: Perspectives on Affective Education in Europe*. Londres: Cassell.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). An organizational Learning Perspective on School Response to Central Policy Initiatives. *Organization*, 34(2), 243–276.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *The international Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 785–840). Hollanda: Kluwer Academic Publishers.
- Lema, J. P. (2004). La guía estratégica. El corazón del Plan estratégico. *Revista EIA*, (2), 9–16.
- León, R., Tejada, E., & Yataco, M. (2003). Las Organizaciones Inteligentes, *Industrial Data*, 6(2), 82–87.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Usually Effective Schools: A review and Analysis of Research and Practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.

- Ley General 12/1970, de 4 de agosto, de *Educación*, Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el *Estatuto de Centros Escolares*, Boletín Oficial del Estado, 154, de 27 de junio de 1980.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del *Derecho a la Educación*, Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo en España*, Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de *la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes*, Boletín Oficial del Estado, 278, de 21 de noviembre de 1995.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de *Calidad de la Educación*, Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*, Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la *Mejora de la Calidad Educativa*, Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lloréns, F., & Fuentes, M. M. (2001). *Calidad total: fundamentos e implantación*. Madrid: Pirámide.
- Loli, A., & López, E. (1998). Autoestima y valores en la calidad y la excelencia. *Revista de Investigación En Psicología*, 1, 89–117.
- López, F. (1994a). *Conducta altruista*. Estella: Verbo divino.
- López, F. (1994b). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- López, J. (2013). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(1), 25–46.
- López, J., Álvarez, M., Hué, C., Pérez, D., Pumares, L., & Lorenzo, M. (2012). *Dirección y éxito escolar. Una alternativa profesional a la dirección escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- López-Yáñez, J. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61–78.
- Lozano, A., & Uzquiano, M. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (21), 195–212.

- Lugo, J. (2015). *La Gerencia de la Calidad en la Economía Digital*. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Dk5pCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=calidad+%2B+etapa+artesanal&ots=TMjzVKRCPo&sig=F_9sY5klQw18PXCNP-bqWyZQxII
- MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: Retrospective and prospective. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 57–74). Netherlands: Springer.
- MacBeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Madaus, G. F., Airasian, P. W., & Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness: A reassessment of the evidence*. *Journal of Education Finance* (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.
- Maderuelo, J. (2002). Gestión de la calidad total. El modelo EFQM de excelencia. *Medifam*, 12(10), 631–640.
- Mann, N. (1989). *The keys to excellence: the story of the Deming philosophy*. Los Ángeles: Prestwick Books .
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Tedesco, J. C., & Coll, C. (2012). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Reformas educativas. Metas Educativas* (Colección.). Madrid: Fundación Santillana.
- Marjoribanks, K. (1980). *School enviromental scale*. Adelaide, Australia: Jan Press.
- Martin, M., & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: making choices*. Paris: UNESCO-International institute for Educational Planning.
- Martínez, A., & Galíndez, E. (2003). *Familia y entorno: implicación de la familia en la organización escolar*. Bilbao: Mensajero, S.A.
- Martínez, B. (2008). Calidad. ¿qué es el modelo EFQM (European Foundation for Quality Management)? *Anales de Pediatría Continuada*, 6(5), 313–318. doi:10.1016/S1696-2818(08)74887-X.
- Martínez, C., & Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación Siglo XXI*, 8, 35-65.
- Martinez, E. (2008). E-Learning: un análisis desde el punto de vista del alumno. *RIED*, 11(2), 151–168.

- Martínez, J., Fernández, M., & García, C. (2012). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez, R. A., Pereira, M., Rodríguez, B., Peña, A., Martínez, R., García, M. P., ... Casielles, V. (2014). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19).
- Martínez-Garrido, C. (2011). 25 Investigaciones claves en Eficacia Escolar. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(3), 150–174.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Mayo, A., & Lank, E. (1999). *Las Organizaciones que Aprenden*. Barcelona: Gestión 2000.
- MECD. (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad*. Madrid: MECD.
- MECD. (2013). *Reforma del Sistema Educativo Español: novedades y calendario de implantación 10/12/2013*. Madrid: MECD.
- Membrado, J. (1999). *La Gestión Empresarial a través del modelo Europeo de Excelencia de la EFQM*. Madrid: Díaz de Santos.
- Membrado, J. (2002). *Innovación y mejora continua según el modelo EFQM de excelencia*. Madrid: Díaz de Santos.
- Million, J. (2004). *Honor your teachers*. USA: National Association of Elementary School Principals.
- Ministerio de Educación de Argentina. (2013). *Operativo Nacional de Evaluación ONE 2013 Informe Nacional de Resultados del CENSO*. Argentina: DiNIECE.
- Ministerio de Educación de Argentina. (2015). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Argentina: DiNIECE.
- Miranda, F., Chamorro, A., & Rubio, S. (2007). *Introducción a la gestión de la calidad*. Madrid: Delta Publicaciones.
- Monden, Y., & Hillers, G. (1996). *El “just in time” hoy en Toyota*. Madrid: Ediciones Deusto.
- Morales, M., & Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(29), 75–98.

- Morales, P. (1995). *La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Moreira, A. C., & Pais, G. C. S. (2011). Single minute exchange of die: a case study implementation. *Journal of Technology Management & Innovation*, 6(1), 129-146.
- Moreno, J. (2013). Convivencia escolar: el fortalecimiento de los lazos afectivos. *Participación Educativa*, 2(2), 101-104.
- Moreno-Luzón, M. D., Bonet, F. J. P., & Cruz, T. G. (2000). *Gestión de la calidad y diseño de organizaciones: teoría y estudio de casos*. Madrid: Prentice Hall.
- Morgan, G., & Morgan, K. (1992). *Beyond the Glitterspeak*. Toronto: Ontario Teacher's Federation.
- Mortimore, P. (1991). *The use of performance indicators*. Paris: OCDE.
- Mortimore, P. (1995). *Effective schools: current impact and future potential*. Londres: Institute of Education.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Wells: Open Books.
- Mullis, I., Martin, M., & Beaton, A. (1998). *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. MA, USA: Boston College.
- Munro, J. (1999). Learning more about learning improves teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, (10), 151-171.
- Muñoz, J. L., Rodríguez-Gómez, D., & Barreras-Corominas, A. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Educativa*, 52(1).
- Muñoz, M., & Sarasúa, A. (2005). *Planteamientos institucionales*. Bilbao: Fundación Horrêum-Mensajero.
- Muñoz, J. M., & Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 1-16.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L., & Pérez-Albo, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos (vol. 144)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Murillo, F. J. (2003a). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F. J. Murillo (Coord.), *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional del estado del arte* (pp. 53-92). Bogotá: Convenio André Bello.

- Murillo, F. J. (2003b). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela: algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1–22.
- Murillo, F. J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319–359.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 27–43.
- Murillo, F. J., Barrio, R., & Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69–102.
- Murillo, F. J., & Muñoz-Repiso, M. (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J., & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97–120.
- Murphy, C., & Yates, J. (2009). *The International Organization for Standardization (ISO): Global Governance Through Voluntary Consensus*. USA: Routledge.
- Murphy, J. (1992). *Effective Schools: Legacy and Future Directions*. Londres: Casell.
- Muthén, L., & Muthén, B. (2012). *Mplus User's Guide. 7th edition*. Los Angeles, US: Muthén and Muthén.
- Navaridas, F. (2013). *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*. España: Genuve Ediciones.
- Nistal, T., Morales, E., Aguilar, T., & Domingo, M. (2014). *Planificación y gestión. Manual para la acción social*. Madrid: Editorial Dikynson.
- Normore, A. (2004). Transforming Visions: Managing Values in School, a Case Study. *Journal of Educational Administration*, 42(4), 508–511. doi:10.1108/09578230410544116
- OCDE. (1992). *High-quality education and training for all*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- OCDE. (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

- OCDE. (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. *Instituto de Tecnologías Educativas- OCDE*, (41). doi:10.1787/218525261154
- OECD. (1995). *Schools under scrutiny*. Paris: Head of Publication Service.
- OECD. (2000). *School Factors Related to Quality and Equity*. OECD Publishing.
- Ohno, T. (1991). *El sistema de producción Toyota: más allá de la producción a gran escala*. Barcelona: Gestión 2000.
- Olabarrieta, L., & Ruiz, B. (1996). ¿ Funciona la comunicación entre los niveles primario y secundario? *Atención Primaria*, 17(6), 376-381.
- Ortega, A. (2013). La dirección escolar, luces y sombras. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, (350), 41–44.
- Palladino, E. (1995). *Diseños curriculares y calidad educativa*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Palmero, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigació I Innovació Educativa I Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Pareja, J. (2011). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1–19.
- Pérez, A., & Acosta, H. (2003). La convergencia mediática: un nuevo escenario para la gestión de información. *ACIMED*, 11(5), [Journal article (On-line/Unpaginated)].
- Pérez, R. (2012). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11–33.
- Pesca de Acosta, C. A., & Moreno de Tovar, L. (2013). Hacia la redimensión de las organizaciones educativas. Una arquitectura organizacional inteligente (Aportes para la construcción de un nuevo Paradigma). *Investigación y Postgrado*, 23(1), 265-284.
- Phelan, P., Davidson, A., & Cao, H. (1992). Speaking up: Students' perspectives on school. *Phi Delta Kappan*, 73(9), 695–704.
- Piqueras, V. (2013, 14 de marzo). Las cinco S y los siete desperdicios. *Metrología*. [blog] Recuperado de <http://calidadconstruccion.blogs.upv.es/2013/03/>
- Popham, W. (1999). Why standardized tests don't measure educational quality. *Educational Leadership*, 56, 8–15.
- Puig-Durán, J. (2011). *Certificación y modelos de calidad en hostelería y restauración*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 426–452.
- Pyzdek, T. (2003). *Quality Engineering Handbook*. US: CRC Press.
- Rahman, A. A., Sahibuddin, S., & Ibrahim, S. (2011). A study of process improvement best practices. En *Information Technology and Multimedia (ICIM), 2011 International Conference on* (pp. 1–5). Kuala Lumpur: IEEE.
- Rallis, S., & Phlegar, J. (1990). Annual Meeting of The American Educational Research Association. En *Contextual Variables for Program Success: Measuring Impact vs. Goal achievement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, MA, USA: Boston.
- Ramírez, A., & Lorenzo, E. (2009). Calidad y evaluación en los centros educativos no universitarios en Andalucía. una adaptación al modelo EFQM. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 22–45.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle School Students' Motivation and Quality of Experience: A Comparison of Montessori and Traditional School Environments. *American Journal of Education*, (111), 341–371. doi:10.1086/428885
- Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española (Vigésima Segunda Edición)*. Recuperado el 5 de enero de 2013 de <http://lema.rae.es/drae/>
- Reeves, C., & Bednar, D. (1994). Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419–445.
- Reid, K., Hopkins, D., & Holly, P. (1988). *Towards the Effective Schools: the Problems and Some Solutions*. Oxford: Basil Blackwell.
- Reynolds, D., Hopkins, D., & Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37–58.
- Rico, J. (2001). Evolución del concepto de calidad. *Revista Española de Trasplantes*, 10(3), 169–175.
- Riera, J., & Civis, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XXI*, (11), 133–154.
- Rivera, J. (2010). *Gestión de la RSC*. La Coruña: Netbiblo, SL.
- Rodrigo, M., & González, J. (2014). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez, E. (1982). *Tiempo libre y actividades extraescolares*. Madrid: Anaya.
- Rodríguez, I. (2015). Sistema de gestión de la calidad y su influencia en la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*,

- Rodríguez, M. J. (2011). La garantía de la calidad, base de la movilidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 99-117.
- Rodríguez, J. M., & Fernández, M. J. (2013). Validación de un instrumento de medida para evaluar el impacto de los sistemas de gestión de la calidad en Centros Educativos. En *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 1621-1629). Alicante: Universidad de Alicante.
- Rodríguez, J. M., Fontana, M., & Fernández, M. J. (2013). Evaluación del impacto de la aplicación del Modelo de Excelencia Europeo (EFQM) en los sistemas de comunicación y relaciones externas de los Centros Educativos. En *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 820–827). Alicante: Universidad de Alicante.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación Y Educadores*, 14(2), 253-267.
- Rogers, C. (1982). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Londres: Constable.
- Rúe, J. (2003). El absentismo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 50–54.
- Ruiz, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Fundación Horrêum-Mensajero.
- Rul, J. (2005). La calidad de la educación: condiciones, factores, indicadores. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/seminarios/seminario-2005-evaluacion-calidad.pdf?documentId=0901e72b80b29769>
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J., & Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects in children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sackney, L. E. (1986). Practical strategies for improving school effectiveness. *The Canadian School Executive*, 6(4), 15–20.
- Salinas-Coronado, J., Aguilar-Duque, J., Tlapa-Mendoza, D., & Amaya-Parra, G. (2014). Lean Manufacturing in Production Process in the Automotive Industry. En J. L. García-Alcaraz, A. A. Maldonado-Macías, & G. Cortés-Robles (Eds.), *Lean Manufacturing in Production Process in the Automotive Industry* (pp. 3–26). Switzerland: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-04951-9
- Sallán, J. G., & Marcos, S. A. (2008). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. España: Wolters Kluwer.

- Sallis, E. (2008). *Total quality management in education* (3rd ed.). Londres: Taylor & Francis.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Londres: Office for Standards in Education.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Sánchez, P. A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25–44.
- Santiago, K., & Lukas, J. (2014). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Santos, C., Ruiz, C., & Colunga, C. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. *Revista Transformación*, 9(1), 14–23.
- Sarasola, M. (2002). *Aproximación al conocimiento de la cultura dominante y subculturas en el centro educativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sarasola, M., Villa, A., & Álvarez, M. (2003). *Hacia una cultura de la calidad*. Bilbao: Fundación Horreum-Mensajero.
- Sarkar, A. (2013). Issues in Pareto analysis and their resolution. *Total Quality Management & Business Excellence*, 24(5-6), 641–651.
- Scheerens, J. (1993). Basic School Effectiveness Research: Items for a Research Agenda 1. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 17–36.
- Scheerens, J. (2013). *What is Effective Schooling? Research, theory and practice*. Londres: Cassell.
- Scheerens, J., & Creemers, B. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691–706.
- Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). A Meta-Analysis of School Effectiveness Studies Un meta-análisis de estudios de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 361, 1–5. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture Leadership: a Dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass cop.
- Scherer, M. (1983). Merit Pay: The Great Debate. *Instructor*, 93(3), 22.
- Schulle, J., Beftu, A., & Navarro, R. (1986). Recognizing, Fostering and Modeling the Effectiveness of Schools as Organizations in Third World Countries. *Project BRIDGES/IEES*. East Lansing, MI: Office for International Networks in Education and Development, Michigan State University.

- Scotchmer, A. (2008). *5S Kaizen in 90 minutes*. England: Management Books 2000.
- Scurati, C. (1991). Identidad y prospectiva de la educación extraescolar. En V. García (Dir.), *Iniciativas sociales en educación informal* (pp. 63-77). Madrid: Rialp.
- Senge, P. (2014). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Crown Business.
- Seijas, A. (2002). *Evaluación de la calidad en centros educativos*. A Coruña: Netbiblo, S.L.
- Shang, S., Wu, S., & Yao, C. (2010). A dynamic innovation model for managing capabilities of continuous innovation. *International Journal of Technology Management*, 51(2), 300–318.
- Shimbun, N. K., & Magazine, F. (1988). *Poka-yoke: Improving product quality by preventing defects*. Londres: Productivity Press.
- Shingo, S. (1986). *Zero quality control: Source inspection and the poka-yoke system*. Londres: Productivity Press.
- Shultz, J., Florio, S., & Erickson, F. (1982). Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. En P. Gilmore, & A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school: Ethnography and education* (pp. 88-123). Washington, DC: The Center for Applied Linguistics.
- Slavin, R. (1987). A theory of school and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22(2), 89–108.
- Slavin, R., Madden, N., Dolan, L., Wasik, B., Ross, S., Smith, I., & Dianda, M. (1996). Success for All: A summary of research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), 41–76.
- Slee, R., Tomlinson, S., & Weiner, G. (2003). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements*. Londres: Palmer Press.
- Smolinski, A., García, C., Alagarda, I., & Gávila, M. (2014). La Convivencia Escolar desde el Enfoque Sistémico. El niño en la encrucijada entre sociedad, familia y escuela. *Informació Psicológica*, (95), 46–61.
- Sobrado, L., Couce, A., & Rial, R. (2002). Las habilidades de aprendizaje y estudio en la educación secundaria: estrategias orientadoras de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 7, 155–177.
- Sokovic, M., Pavletic, D., & Pipan, K. (2010). Quality improvement methodologies—PDCA cycle, RADAR matrix, DMAIC and DFSS. *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, 43(1), 476–483.
- Soria, M. (2012). Calidad y diseño industrial. *Técnica Industrial*, 299, 68–73.

- Sousa, R., & Voss, C. (2002). Quality management re-visited: a reflective review and agenda for future research. *Journal of Operations Management*, 20, 91–109.
- Stamelos, G., & Bartzakli, M. (2013). “Good practice” school advisors in Greek education: the difficulty in linking collaborative networks, communities of practice and quality culture. *Teacher Development*, 17(4), 448–464.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stensaker, B. (2007). Impact of quality processes. En *Embedding quality culture in higher education: A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance* (pp. 59–63). Bruselas: European University Association.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Bristol: Open University Press.
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L., & Wikeley, F. (1998). Issues on Linking School Effectiveness and School Improvement. En W. T. J. G. Hoeben (Ed.), *Effective School Improvement: State of the Art. Contribution to a Discussion* (pp. 10–18). Groningen: University of Groningen (Gion).
- Stringfield, S. (1994). A model of elementary schools effect. En D. Reynolds (Ed.), *Advances in school effectiveness research and practice* (pp. 158–187). Oxford: Pergamon Press.
- Suárez-barraza, M. F. (2009). Encontrando al Kaizen : Un análisis teórico de la Mejora Continua, *Pecunia*, 7, 285–311.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 41–70.
- Surdo, E. (1995). Cómo tratar el conflicto interpersonal. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 21–28.
- Tamayo, P. F., Rosario, M., Ocho, M. C., Steffanell, I., & Arteta, Y. (2011). Los enfoques mundiales de la gestión de la calidad. Una mirada desde los modelos y premios de excelencia, *Ingeniare*, (11), 99–113.
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J., & Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35, 566–583. doi:10.1108/LODJ-10-2012-0130
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). Linking School Effectiveness and School Improvement. En C. Teddlie, & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 206–231). London: Falmer Press.

- Teddlie, C., & Stigfield, S. (1993). *School Research*. Madison: Wisconsin National Center for Effective Schools.
- Tedesco, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 31–47.
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 189, 189–214.
- Thornhill, A., & Saunders, M. N. K. (1997). The role of employee communication in achieving commitment and quality in higher education, *Quality Assurance in Education*, 4(1), 12–20.
- Thrupp, M. (1995). The school mix effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 183–203.
- Torres, K., Ruiz, T., Solís, L., & Martínez, F. (2013). Una mirada hacia los modelos de gestión de calidad. *Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas*, 4(1), 216–233.
- Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Nueva York: Springer.
- Tuchman, B. (1980). The decline of quality. *New York Times Magazine*. Recuperado de <http://apps.lonestar.edu/blogs/rreichle/files/2014/08/the-decline-of-quality1-tuchman1.pdf>
- Tuesta, N. (2010). *Autoevaluación de la Calidad de la Comunicación Organizacional Interna en la institución educativa “Santo Toribio de Mogrovejo” del distrito de Zaña-Chiclayo*. Recuperado de <http://www.educaycrea.com/wp-content/uploads/2012/12/ARTICULO-SOBRE-COMUNICACION-ORGANIZACIONAL.pdf>
- UNESCO. (2015). *Situación Educativa De América Latina y El Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- Urzúa, C. (1997). *La planificación educativa una necesidad para la calidad de la docencia de aula*, 1–12. Recuperado de http://www.educagratis.org/moodle/file.php?file=%2F749%2FPLANIFICACION_EDUCATIVA01.pdf
- Valenzuela, L. M., & Rosas, J. A. (2007). Los criterios Baldrige aplicados a la gestión por calidad total ya la excelencia en el desempeño de la educación universitaria. *Horizontes Empresariales*, 6(1), 37–47.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, (31), 189–210. doi:10.1207/s15326985ep4101_4

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, (101), 671-688. doi:10.1037/a0015083
- Varona, F. (1997). *Las Auditorías de la Comunicación desde una Perspectiva Académica*. Anuario Comunicación 1997 (pp. 118-119). Publicado por la Asociación de Directivos de Comunicación. España: Madrid.
- Vázquez, J. (1992). Just in Time: El enfoque japonés en gestión de la producción: Una revisión. *Esic Market*, 75, 97-129.
- Vega, L. (2014). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Velasco, H. (2013). Los espacios de socialización y de la educación. Consideraciones antropológicas. *Historia de La Educación*, (16), 509-514.
- Vidal, M., & Pérez, A. (2014). Formación en Valores. Conceptos éticos y tecnológicos, métodos y estrategias. *Revista Infodir*, (18), 82-94.
- Vila, I., & Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Villa, A. (2001). *Calidad pedagógica en los centros: Proyecto de Calidad Integrado*. [Material no publicado].
- Villa, A. (2003). Elementos significativos de la LOCE con relación a las competencias directivas. En *VII Congreso de Educación y Gestión. La Gestión de los Centros Educativos: a nuevos tiempos, nuevas respuestas*. Madrid: Escuelas Católicas.
- Villa, A., & Alvarez, M. (2001). La mejora continua como estrategia de calidad. En P. S. de Vicente (Coord.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 97-129). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A., & García, A. (2012). Estándares de calidad docente: desde la experiencia de su aplicación en la Universidad de Deusto. En *EA2011-0113: Análisis de las herramientas de evaluación de la calidad docente mediante contrastes basados en estándares internacionales de excelencia*, [Proyecto del Ministerio], Jose M^a Marbán (Coord.), Universidad de Valladolid.
- Villa, A., & García, A. (2014). Un sistema de garantía de calidad de la docencia: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 65-78.
- Villa, A., Goikoetxea, E., Auzmendi, E., Solabarrieta, J., & Gorriño, M. (2004). *Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica*. Bilbao: Ediciones Mensajero-Fundación Horreum, Ed.
- Villa, A., & Marauri, J. (2004). *Herramientas para el desarrollo de la calidad*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villa, A., Troncoso, P., & Díez, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 65–82.
- Virgilio, I., Teddlie, C., & Oescher, J. (1991). Variance and context differences in teaching at differentially effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 152–168.
- Vivar, D. & Moreno, M. (2012). Relaciones escuela-familias en el contexto español. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 7(1), 87–99.
- Vries, W. De. (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. La Coruña: Netbiblo, SL.
- Walberg, H. J., & Rasher, S. P. (1979). *Achievement in fifty states. Educational Environments and Effects*. Berkeley, California: McCutchen.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1990). What influences learning? A content analysis of review literature. *The Journal of Educational Research*, (84), 30–43.
- Watkins, K. (2015, 16 de julio). Conocimiento para el progreso. *Diario El País*. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2015/07/16/actualidad/1437046144_649314.html
- West, M., & Hopkins, D. (1996). *Reconceptualising School Effectiveness and School Improvement*. New York: Annual Meeting of the AERA.
- Wiggins, G. (1996). Honesty and fairness: Toward better grading and reporting. En T. Guskey. (Ed.), *Communicating student learning: The 1996 ASCD yearbook* (pp.141-177). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Wilson, J. (1992). *¿Cómo valorar la calidad de la enseñanza?* Barcelona: Paidós.
- Wu, Y., & Wu, A. (1997). *Diseño robusto utilizando los métodos Taguchi*. Madrid: Díaz de Santos.
- Yalçın, M. A. (2012). Communication barriers in quality process: Sakarya University sample. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 65–71.
- Yamamoto, Y. (2013). *Kaikaku in production toward creating unique production systems*. Suecia: Mälardalen University Press.
- Yenque, J., García, M., & Raez, L. (2014). Kaizen o la mejora continua. *Industrial Data*, 5(1), 62–65.

- Yntxausti, E., & Otano, L. (1997). *Guía para la elaboración del proyecto educativo de centro: orientaciones para la educación infantil, primaria y secundaria*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Zabala, I. (2015). ISO: apertura al mercado internacional. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co:8080/handle/10654/12645>
- Zaballa, G. (2000). *Modelo de calidad en educación GOIEN: camino hacia la mejora continua*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. (2014). El trabajo por competencias y los equipos docentes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 7(13), 5–13.
- Zairi, M. (2013). The TQM legacy – Gurus ' contributions and theoretical impact. *The TQM Journal*, 25, 659–676. doi:10.1108/TQM-06-2013-0069
- Zapata, E., Muiña, F., & Moreno, S. (2012). De la organización que aprende a la organización ambidiestra: evolución teórica del aprendizaje organizativo. *Cuadernos de Administración*, 25(45), 11–37.
- Zeithaml, V. (1988). Consumer perceptions of price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *The Journal of Marketing*, (52), 2–22.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133–145. doi:10.1002/pits.20532

ANEXOS

Anexo 1: Glosario PCI

GLOSARIO

GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN

UN SISTEMA DE CALIDAD PEDAGÓGICA PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS

FUNDACIÓN HORRËUM FUNDAZIOA
M^a DÍAZ DE HARO 10BIS, 3º DPTO. 9 – 48013 BILBAO
TEL/FAX (+34) 94 442 25 86
WWW.HORREUM.NET

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS OBLIGATORIAS	Aquellas actividades que se llevan a cabo fuera del aula, pero que forman parte del trabajo del docente. Por ejemplo: salidas didácticas, visitas, cine, teatro, etc.
ACTIVIDADES OPCIONALES	Aquellas actividades que ofrece el CENTRO y por las que el alumnado puede optar fuera del horario escolar.
ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS Y GESTIÓN DE RECURSOS	Este ÁMBITO hace referencia a los servicios que ofrece el CENTRO, incluyendo las ACTIVIDADES OPCIONALES y a la definición de los perfiles profesionales que habrán de regir los procesos de selección de personal. Incluye también la gestión económica y financiera, que se concreta a través del PLAN ECONÓMICO FINANCIERO DE CENTRO (PEFC) y del PLAN ECONÓMICO ANUAL (PEA).
ÁMBITO	División artificial de la vida del CENTRO. En el PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO (PCI) se definen siete: PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES, ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS, SISTEMA RELACIONAL Y DE CONVIVENCIA, ORIENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO, CURRÍCULUM, FAMILIA Y ENTORNO y ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS Y GESTIÓN DE RECURSOS
ÁREA DE MEJORA	Aspecto de la vida del centro que se considera relevante por comprometer la calidad educativa y que se desarrolla a través del PROYECTO DE MEJORA
AUDITORÍA	Proceso a través del cual personal externo al CENTRO revisa la conformidad de cada ESTÁNDAR del PCI
AUDITORÍA INTERNA CON APOYO EXTERNO	Proceso a través del cual el CENTRO con el apoyo de personal externo revisa la conformidad de cada ESTÁNDAR del PCI
CAMPO DE FUERZAS	Técnica de diagnóstico que permite establecer aspectos que favorecen y aspectos que obstaculizan la solución de un problema
CENTRO	Establecimiento educativo
CLAVE	En cada ESTÁNDAR, aspecto fundamental de su enunciado. Suelen escribirse en negrita y sirven de referencia para el INDICADOR
CLIMA DE AULA	Ambiente que condiciona los aprendizajes en el aula. En la GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN se relaciona con: posibilidad de expresión, escucha, orden y disciplina, relación entre alumnado, relación educadores-grupo, organización espacio-temporal y sensación de tensión-distensión
CLIMA ORGANIZACIONAL	Atmósfera institucional o ambiente que se percibe como consecuencia de la interacción de los diferentes componentes organizativos. En la GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN se relaciona con tres aspectos: respeto entre los educadores, cohesión social de los educadores y la buena relación con el alumnado
COMUNIDAD EDUCATIVA	Personal del CENTRO, alumnado y familias
CONJUNTO DE LOS EDUCADORES	Conjunto de todas aquellas personas que desempeñan actividades educativas en el CENTRO
CONSENSO	Apoyados en técnicas y herramientas específicas, las decisiones que van jalonando el camino del CENTRO hacia la mejora continua, se toman con el acuerdo de los diferentes agentes implicados
COMPROMISO CON LA CALIDAD	Objetivo: Definir aquello que en el CENTRO se entiende por <i>calidad</i> en el ámbito educativo, sentando una referencia a la cual encaminar su servicio Naturaleza: Ideológica – Organizativa Contenido: Todos aquellos elementos y rasgos que explican lo que por calidad se entiende en un determinado CENTRO Participación: Personal del CENTRO (generalmente docente)
CULTURA	Patrón de supuestos básicos que se manifiestan, desarrollan, mantienen y transforman a través de creencias, valores y normas compartidas entre sus miembros fundamentalmente en las relaciones de colaboración y colegialidad, el ejercicio de liderazgo, la actitud para el desarrollo profesional, la eficacia en la consecución de aprendizajes y la planificación como camino para la realización de una visión compartida.
CURRÍCULUM	Este ámbito trata sobre el desarrollo del PROYECTO CURRICULAR (PC) o PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (PCC), las ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS OBLIGATORIAS y el DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE como factores que propician resultados positivos en los aprendizajes del alumnado y la satisfacción de todos los implicados.
DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	Acciones conducentes a la mejora profesional de los educadores: su formación continua y actualización y la evaluación de la práctica.
EDUCADORES DIRECTAMENTE INVOLUCRADOS	En las acciones enmarcadas dentro del acompañamiento personal y grupal del alumnado, aquellas personas que tienen asignadas específicamente dichas tareas.
ENTORNO	Ambiente externo y próximo al CENTRO

EQUIPO DE MEJORA	Estructura organizativa cuyo objetivo fundamental es liderar un proceso de mejora en un ÁREA DE MEJORA determinada
EQUIPO DIRECTIVO	Estructura organizativa que tiene como objetivo gestionar y liderar los procesos propios del CENTRO
EQUIPOS DOCENTES	ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS definidas para el trabajo en equipo de los docentes del CENTRO
ESTÁNDAR	Condición de calidad pedagógica que ha de cumplir un CENTRO en el marco del PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO (PCI)
ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS	Este ámbito hace referencia al funcionamiento de la vida de CENTRO que, desde la perspectiva formal, se concreta en estructuras como el CONJUNTO DE LOS EDUCADORES, los EQUIPOS DOCENTES y el EQUIPO DIRECTIVO. Estas estructuras establecen relaciones de coordinación entre sí y gestionan su trabajo por medio de proyectos.
ETAPA/CICLO	Las etapas/ciclos admiten diversas connotaciones, todas orientadas a dividir el transcurso escolar desde Educación Inicial hasta los cursos superiores.
EVIDENCIA	Es una prueba de que un indicador determinado se cumple. Existen distintos tipos de evidencia dependiendo del requisito (indicador) a auditar. En una AUDITORÍA las evidencias escritas consisten en documentos institucionales, documentaciones, proyectos y programaciones, informes de evaluación, actas, registros, tasas, etc. Han de ser pasibles de verificación por medio de la auditoría, si bien las que se definen en la GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN no son excluyentes, a condición de que sean una respuesta al INDICADOR en cuestión.
FACILITADOR/A	Persona externa al CENTRO que desempeña la función de facilitar los procesos de formación y aplicación del PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO (PCI)
FAMILIA Y ENTORNO	Este ámbito hace referencia a las relaciones que establece el CENTRO con las familias y con el ENTORNO.
GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN	Herramienta que permite al CENTRO evaluarse en función de cada ESTÁNDAR del PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO (PCI)
INDICADOR	Todo dato cuantitativo y/o cualitativo, recogido de forma sistemática y consensuada con un determinado propósito, para valorar los esfuerzos, la productividad o mejora de algún aspecto del CENTRO. Se utilizan para evaluar el grado de satisfacción o cumplimiento de cada ESTÁNDAR.
LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL	Liderazgo caracterizado por la consideración personal, la motivación a la consecución de nuevos logros, la orientación por ideales y la estimulación intelectual
LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES	Los recogidos en los PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES
METAPLÁN	Técnica que ayuda a definir prioridades en un grupo numeroso de personas
MISIÓN	Afirmación explícita de la razón de ser de una organización con respecto a la sociedad a la que sirve y a los actores que le dan vida. Contiene afirmaciones que la distinguen en forma positiva de otras organizaciones. Es una declaración breve y concisa que da sentido de propósito y dirección a los esfuerzos de una organización. Debe ser tan específica como para servir de guía en la evaluación y el establecimiento de prioridades, pero sin llegar al nivel de concreción de los objetivos
ÓRGANOS UNIPERSONALES DE GOBIERNO	Cargos formales de gestión desempeñados por una única persona (por ejemplo: Director/a, subdirector/a, administrador/a, secretario/a, coordinador/a, etc.)
ORIENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO	Este ámbito hace referencia al acompañamiento, el PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO (PAGP) y a la orientación académico-profesional. Este plan, como documento maestro, se desarrolla y concreta a través de las distintas modalidades de acompañamiento, ya sea con el alumnado (individual, grupal), con las familias (individual, grupal), o con los diferentes profesionales del CENTRO. Asimismo, existe un SERVICIO DE ORIENTACIÓN (SO) que, en coordinación con otras estructuras y organismos, gestiona su trabajo por medio de un proyecto propio.
PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS (PAS)	Personal propio o externo que desempeña funciones en la administración o en los diferentes servicios que ofrece el CENTRO (recepción, fotocopias, cafetería, comedor, autobuses, etc)
PLAN ANUAL DE COORDINACIÓN DE LOS EQUIPOS DOCENTES /DEL EQUIPO DIRECTIVO	Documento de planificación para la coordinación entre los EQUIPOS DOCENTES y de ellos con el EQUIPO DIRECTIVO

PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO (PAGP)	Documento de planificación para las acciones de acompañamiento personal y grupal del alumnado. Su contenido mínimo: Definición del acompañamiento en general Definición de los tres espacios del acompañamiento: coordinación entre los EQUIPOS DOCENTES y el SERVICIO DE ORIENTACIÓN (SO), acompañamiento con los alumnos (individual, grupal) y con las familias (individual, grupal) Objetivos generales del acompañamiento Objetivos generales en cada uno de los espacios del acompañamiento: coordinación entre los EQUIPOS DOCENTES y el SERVICIO DE ORIENTACIÓN (SO), acompañamiento con los alumnos y con las familias Líneas de acción para la consecución de los objetivos generales en cada espacio del acompañamiento
PLAN DE ACTUACIÓN ANUAL DEL CONJUNTO DE LOS EDUCADORES	Documento de planificación anual para las acciones del conjunto de los educadores
PLAN DE TRABAJO	Documento de planificación de las mejoras
PLAN ECONÓMICO ANUAL (PEA)	Documento para la gestión anual del presupuesto y desarrollo de todos los costos del PLAN ECONÓMICO FINANCIERO DE CENTRO (PEFC), así como los gastos ordinarios y extraordinarios del CENTRO
PLAN ECONÓMICO FINANCIERO DE CENTRO (PEFC)	Documento para la gestión de los costos a corto, medio y largo plazo, y que habrá de contemplar, como mínimo, los siguientes apartados: Hojas de situación financiera Análisis de la cuenta de pérdidas y beneficios Viabilidad, autofinanciación y crecimiento Proceso de planificación Seguimiento y control Gestión económica de todos los servicios Contabilidad y gestión económico-financiera
PLAN ESTRATÉGICO (PE)	Documento institucional que desarrolla en forma concreta la VISIÓN. Para ello, ha de contener como mínimo: + Ejes estratégicos u Objetivos generales / Áreas de mejora + Objetivos específicos + Plan de actuación + Indicadores de logro
PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES	Este ámbito hace referencia a la CULTURA formal del CENTRO. Trata sobre cuatro aspectos fundamentales a tener en cuenta en una organización de futuro: el COMPROMISO CON LA CALIDAD, la MISIÓN, la VISIÓN y los VALORES INSTITUCIONALES. Asimismo, se refiere a los factores críticos de éxito que se concretan en documentos institucionales como el PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC), la PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA) y el PLAN ESTRATÉGICO (PE).
PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA)	Es un instrumento de planificación a corto plazo de los centros educativos que tiene como finalidades: 1.- Concretar y desarrollar para un año escolar los documentos de planificación a largo plazo 2.- Establecer un plan de seguimiento y evaluación 3.- Recoger las decisiones de carácter anual que afecten a la gestión de los centros para un curso académico. Tiene la función de garantizar la actuación coordinada de las ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS y de los EQUIPOS DOCENTES, propiciar la participación y colaboración de todos los sectores de la COMUNIDAD EDUCATIVA y definir la distribución responsable de las tareas y actividades para conseguir los objetivos establecidos a nivel de CENTRO. Es el instrumento que permite introducir medidas en la organización y funcionamiento de los centros y en los procesos de enseñanza con la finalidad de mejorar los resultados educativos. Los objetivos de la PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA) y los planes de mejora que se puedan adoptar, deben partir, y tener como base, las conclusiones y propuestas recogidas en la Memoria Anual del curso anterior. Asimismo, se han de fijar unos criterios de evaluación o indicadores de logro que permitan realizar un seguimiento y una posterior evaluación del nivel de consecución de los objetivos propuestos y de los resultados alcanzados.
PROGRAMACIONES DE AULA	Los acuerdos que se tomen en el CENTRO relativos a los objetivos de cada ETAPA/CICLO, se desarrollarán posteriormente en estas programaciones, que el profesorado diseñará para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de su alumnado

PROYECTO CURRICULAR (PC) o PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (PCC)	Objetivo: Delimitar estrategias de intervención educativa (constituye el segundo nivel de concreción curricular y generalmente se define por etapa) Naturaleza: Técnico-didáctica Contenido: Por área y/o ciclo... - Objetivos - Contenidos - Criterios metodológicos - Criterios de evaluación Participación: Técnicos de la enseñanza (profesorado)
PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO (PCI)	Sistema de calidad pedagógica para centros educativos de la Fundación Horreum Fundazioa
PROYECTO DE CENTRO (sentido amplio)	Conjunto coherente e interrelacionado de proyectos y documentos que dan cuerpo a los planteamientos institucionales. Entre los documentos que lo conforman, pueden distinguirse dos grupos diferentes, estrechamente interrelacionados entre sí. Por una parte, encontraremos los Planteamientos Institucionales a medio-largo plazo que, dotados de carácter programático, pretenden constituir una referencia para el desarrollo de la labor educativa del CENTRO. Dentro de este primer bloque, estarían: el PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC), el PROYECTO CURRICULAR (PC) o PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (PCC) y el REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR (RRI). A estos tres que son los que tradicionalmente se han venido considerando, cabría añadir otros tres elementos más, a saber, el COMPROMISO CON LA CALIDAD, la MISIÓN y la VISIÓN. Para posibilitar la realización efectiva de los planteamientos a medio largo plazo, encontramos en segundo lugar un conjunto de documentos, mucho más operativos, que recibe la denominación de Planteamientos Institucionales a corto plazo. Como documentos directamente asociados a este segundo grupo, encontramos la PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA), el Presupuesto Anual de Centro, y la Memoria Anual. A ellos tres, podría agregarse un cuarto documento que, si bien directamente no constituye un documento de gestión del CENTRO, podría considerarse como indirectamente perteneciente a los planteamientos institucionales a corto plazo, por derivar directamente del PROYECTO CURRICULAR (PC) o PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO (PCC) y la PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA). Nos referimos a las PROGRAMACIONES DE AULA que, al igual que los otros tres, pretenden acercar y concretar en la práctica los Planteamientos Institucionales más generales.
PROYECTO DE CONVIVENCIA	Documento del CENTRO que ha de contener como mínimo: - Definición de convivencia en los diferentes niveles de relación (alumnos-alumnos; alumnos-profesores; alumnos-familia; familia-profesores; profesores-profesores) - Análisis de necesidades - Medidas de mejora de la convivencia y tratamiento curricular Contiene el REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR
PROYECTO DE DIRECCIÓN	Documento propio del EQUIPO DIRECTIVO que ha de contener como mínimo: + Análisis del contexto + Definición del modelo de funcionamiento + Programa de actuación + Estudio de viabilidad + Plan de evaluación + ¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.
PROYECTO DE MEJORA	Es el medio a través del cual el CENTRO emprende el camino hacia la mejora en un ÁMBITO que considera prioritario por comprometer la calidad del trabajo que se está efectuando en su seno
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC) (sentido estricto)	Objetivo: Fijar los planteamientos educativos de carácter general Naturaleza: Ideológica-Organizativa Contenido: Análisis del contexto, Señas de identidad, Finalidades educativas y Organigrama general Participación: Representantes de la Comunidad Educativa
REGLAMENTO DE RÉGIMEN INTERIOR (RRI)	Objetivo: Ordenar la práctica y el funcionamiento de la institución Naturaleza: Normativa – Organizativa Contenido: Organigrama desarrollado, Derechos y deberes, Ordenación del uso de los recursos, Procedimiento Participación: Representantes de la Comunidad Educativa

SERVICIO DE ORIENTACIÓN (SO)	Estructura organizativa destinada a la orientación del alumnado, entendida como un proceso de interacción personal y social de carácter intencional, dinámico, comprensivo y formativo que promueve su desarrollo integral (corporal, emocional, intelectual, social y trascendente), y que le permitan tomar conciencia crítica y creadora e integrar sus experiencias personales, para participar en forma activa en la selección y ejecución de las alternativas, que son solución a su problemática personal y social, en relación con objetivos y metas definidas.
SERVICIOS	Servicios propios del CENTRO
SERVICIOS EXTERNOS DE APOYO	Servicios contratados por el CENTRO para apoyar el trabajo sus estructuras o personas.
SISTEMA RELACIONAL Y DE CONVIVENCIA	Este ÁMBITO hace referencia la regulación de las relaciones y la convivencia a través de un PROYECTO DE CONVIVENCIA y a la existencia de un CLIMA ORGANIZACIONAL y un CLIMA DE AULA favorables para la consecución de los fines del CENTRO.
TÉCNICA “TODOS – TODOS MENOS UNO”	Técnica de trabajo para priorizar en pequeños grupos.
TÉCNICA AIR	Técnica de diagnóstico a través del Análisis de Importancia y Realización
TÉCNICA ALFA DE PRIORIZACIÓN	Técnica utilizada por un grupo numeroso para priorizar aspectos dentro de un conjunto numeroso
VALORES INSTITUCIONALES	Declaración institucional de los valores conscientes, articulados explícitamente y que sirven de normativa o cumplen una función moral de guiar a sus miembros en el manejo de ciertas situaciones clave. Este grupo de valores perteneciente al cuerpo ideológico o a la filosofía de la organización, sirve como guía y como forma para manejar la incertidumbre de hechos intrínsecamente incontrolables o difíciles. Pero si estos valores no se basan en un aprendizaje cultural previo, puede que sólo sean ‘valores argumentales’, que predicen bastante bien lo que la gente dirá en distintas situaciones, pero que no determinan exactamente lo que la gente hará en aquellas situaciones en las que esos valores deberían operar. En consecuencia, la organización puede decir que valora a las personas, pero el registro de lo que hace en este aspecto, puede contradecir lo que dice.
VISIÓN	Es una imagen mental de un futuro estado de la organización posible y deseable, tan vago como un sueño y tan preciso como una meta a realizar, es una visión del futuro de la organización creíble, agradable y realista, que mejora la situación presente. La Visión ha de ser <i>percibida y asumida</i> por todo el personal del CENTRO. Para ello: § Hace referencia a la vida cotidiana de la organización § Es compartida § Ayuda a interpretar los acontecimientos y procesos clave de la organización § Es parte de la CULTURA del CENTRO

2.

Anexo 2: Guía de Autoevaluación

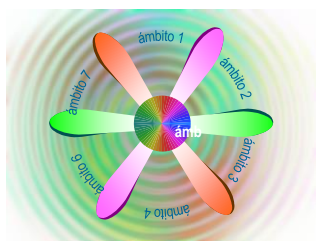
GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN



Proyecto de Calidad Integrado

UN SISTEMA DE CALIDAD PEDAGÓGICA PARA LOS CENTROS EDUCATIVOS

FUNDACIÓN HORRËUM FUNDAZIOA
M^a DÍAZ DE HARO 10BIS, 3º DPTO. 9 – 48013 BILBAO
TEL/FAX (+34) 94 442 25 86
WWW.HORREUM.NET



ÁMBITO 1

PLANTEAMIENTOS INSTITUCIONALES

Este ámbito hace referencia a la cultura formal del centro. Trata sobre cuatro aspectos fundamentales a tener en cuenta en una organización de futuro: la definición de **Calidad**, la **Misión**, la **Visión** y los **valores**. Asimismo, se refiere a los factores críticos de éxito que se concretan en documentos institucionales como el **Proyecto Educativo de Centro**, la **Programación General Anual** y el **Plan Estratégico**.

Con relación a los *Planteamientos Institucionales*, se propone la consideración de siete estándares vinculados a los procesos clave para el ámbito:

- 1.1. Estándar **COMPROMISO CON LA CALIDAD**
- 1.2. Estándar **MISIÓN**
- 1.3. Estándar **VISIÓN**
- 1.4. Estándar **VALORES INSTITUCIONALES**
- 1.5. Estándar **PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC)**
- 1.6. Estándar **PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA)**
- 1.7. Estándar **PLAN ESTRATÉGICO**

1.1. Estándar COMPROMISO CON LA CALIDAD: Existe un documento **explícito** y **consensuado por el personal** que recoge el concepto de Calidad del centro. Dicho documento constituye una **referencia estable** para el funcionamiento institucional y se **actualiza sistemáticamente**.

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
1.1.1. DOCUMENTO EXPLÍCITO	1.1.1.1. Existe un documento explícito en el que se define el concepto de calidad del centro	1.1.1.1.1. El documento	⇒ Análisis del documento que habrá de contemplar, en no más de media página, las ideas y elementos que dan cuerpo al concepto de Calidad del centro	
1.1.2. CONSENSUADO POR EL PERSONAL	1.1.2.1. La definición del concepto de calidad ha constituido una decisión consensuada	1.1.2.1.1. Documentación del proceso de negociación y consenso, en el que habrá tenido que participar al menos el 75% del personal	⇒ Análisis de la documentación del proceso de negociación y consenso, en el que se precisará el nivel de participación, la técnica o dinámica de trabajo empleada, los resultados parciales de la misma y las conclusiones finales ⇒ Verificación por medio de entrevista	
1.1.3. REFERENCIA ESTABLE	1.1.3.1. El Plan Estratégico y la PGA, recogen en sus objetivos los puntos clave de la misma	1.1.3.1.1. Objetivos que reflejan los puntos clave de la definición en los proyectos aludidos	⇒ Verificación de que los documentos referidos en el concepto de calidad incluyen las ideas clave de la misma (análisis de documentos)	
1.1.4. ACTUALIZACIÓN	1.1.4.1. Cada cinco años se lleva a cabo un proceso de actualización del concepto de calidad	1.1.4.1.1. Documentación del proceso de actualización y sus conclusiones 1.1.4.1.2. Documento actualizado	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y el propio documento actualizado ⇒ Verificación por medio de entrevista	

1.2. Estándar **MISIÓN:** Existe un **documento oficial explícito y consensado por el personal** que recoge la Misión del centro. Dicho documento **constituye una referencia estable** para el funcionamiento institucional y **se actualiza sistemáticamente**

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
1.2.1. DOCUMENTO EXPLÍCITO	1.2.1.1. Existe un documento oficial explícito en el que se define la Misión del centro	1.2.1.1.1. El documento oficial 1.2.1.1.2. Acta o registro que evidencie que el documento ha sido aprobado por la autoridad competente	⇒ Verificación del acta o registro de aprobación y oficialidad del documento ⇒ Análisis del documento que habrá de contemplar, en no más de una página, las ideas y elementos que dan cuerpo a la Misión del centro	
1.2.2. CONSENSUADO POR EL PERSONAL	1.2.2.1. La definición de la Misión del centro ha constituido una decisión consensuada	1.2.2.1.1. Documentación del proceso de negociación y consenso, en el que habrá tenido que participar al menos el 75% del personal	⇒ Análisis de la documentación del proceso de negociación y consenso, en el que se precisará el nivel de participación, la técnica o dinámica de trabajo empleada, los resultados parciales de la misma y las conclusiones finales ⇒ Verificación por medio de entrevista	
1.2.3. REFERENCIA ESTABLE	1.2.3.1. El Plan Estratégico y la PGA, recogen en sus objetivos los puntos clave de la misma	1.2.3.1.1. Objetivos que reflejan los puntos clave de la definición en los proyectos aludidos	⇒ Verificación de que los documentos referidos en la Misión del centro incluyen las ideas clave de la misma (análisis de documentos)	
1.2.4. ACTUALIZACIÓN	1.2.4.1. Cada cinco años se lleva a cabo un proceso de actualización de la Misión	1.2.4.1.1. Documentación del proceso de actualización y sus conclusiones 1.2.4.1.2. Documento actualizado	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y el propio documento actualizado ⇒ Verificación por medio de entrevista	

1.3. Estándar **VISIÓN:** *Existe un documento oficial explícito y consensado por el personal que recoge la Visión del centro. Dicho documento se concreta en la definición del Plan Estratégico y se actualiza sistemáticamente*

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
1.3.1. DOCUMENTO EXPLÍCITO	1.3.1.1. Existe un documento oficial explícito en el que se define la Visión del centro	1.3.1.1.1. El documento oficial 1.3.1.1.2. Acta o registro que evidencie que el documento ha sido aprobado por la autoridad competente	⇒ Verificación del acta o registro de aprobación y oficialidad del documento ⇒ Análisis del documento que habrá de contemplar, en no más de una página, las ideas y elementos que dan cuerpo a la Visión del centro	
1.3.2. CONSENSUADO POR EL PERSONAL	1.3.2.1. La definición de la visión del centro ha constituido una decisión consensuada	1.3.2.1.1. Documentación del proceso de negociación y consenso, en el que habrá tenido que participar al menos el 75% del personal	⇒ Análisis de la documentación del proceso de negociación y consenso, en el que se precisará el nivel de participación, la técnica o dinámica de trabajo empleada, los resultados parciales de la misma y las conclusiones finales ⇒ Verificación por medio de entrevista	
1.3.3. ACTUALIZACIÓN	1.3.3.1. Cada cinco años se lleva a cabo un proceso de actualización de la Visión	1.3.3.1.1. Documentación del proceso de actualización y sus conclusiones 1.3.3.1.2. Documento actualizado	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y el propio documento actualizado ⇒ Verificación por medio de entrevista	

1.4. Estándar **VALORES INSTITUCIONALES:** *Existe un documento oficial explícito que recoge los valores más importantes para el centro. Dichos valores constituyen una referencia estable para el funcionamiento institucional y se actualizan sistemáticamente*

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
1.4.1. DOCUMENTO EXPLÍCITO	1.4.1.1. Existe un documento oficial explícito en el que se declaran los valores prioritarios para el centro	1.4.1.1.1. El documento oficial 1.4.1.1.2. Acta o registro que evidencie que el documento ha sido aprobado por la autoridad competente	⇒ Verificación del acta o registro de aprobación y oficialidad del documento ⇒ Análisis del documento, en el que habrán de aparecer los valores priorizados, así como una definición comprensiva de los mismos	
1.4.2. REFERENCIA ESTABLE	1.4.2.1. Los valores institucionales aparecen reflejados en el PEC, la PGA, el Proyecto Curricular y las Programaciones de Aula	1.4.2.1.1. PEC, PGA, PCC y Programaciones, que recogen los valores institucionales	⇒ Verificación de que los documentos referidos incluyen referencias directas a los valores institucionales (análisis de documentos)	
1.4.3. ACTUALIZACIÓN	1.4.3.1. Cada cinco años se lleva a cabo un proceso de actualización de los valores institucionales	1.4.3.1.1. Documentación del proceso de actualización y sus conclusiones 1.4.3.1.2. Documento actualizado	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y el propio documento actualizado ⇒ Verificación por medio de entrevista	

1.5. Estándar **PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC):** *Existe un **documento** oficial **explícito** que recoge el Proyecto Educativo de centro. **Consensuado por la Comunidad Educativa**, dicho proyecto **constituye una referencia estable** para el funcionamiento institucional y **se actualiza sistemáticamente***

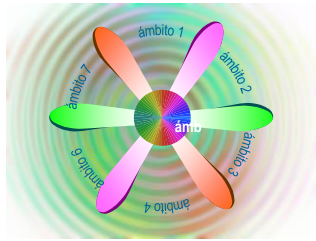
CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
1.5.1. DOCUMENTO EXPLÍCITO	1.5.1.1. Existe un documento oficial explícito que recoge el Proyecto Educativo del Centro	1.5.1.1.1. El documento oficial 1.5.1.1.2. Acta o registro que evidencie que el documento ha sido aprobado por la autoridad competente	⇒ Verificación del acta o registro de aprobación y oficialidad del documento ⇒ Análisis del documento que contemplará, al menos, los siguientes apartados: + Análisis del contexto + Señas de identidad (Historia, Valores y Principios Psicopedagógicos) + Finalidades institucionales + Estructura de gobierno y funcionamiento	
1.5.2. CONSENSUADO (C.E.)	1.5.2.1. El PEC ha sido consensuado por la Comunidad Educativa	1.5.2.1.1. Documentación del proceso de negociación y consenso	⇒ Análisis de la documentación del proceso de negociación y consenso, en el que se precisará el nivel de participación, la técnica o dinámica de trabajo empleada, los resultados parciales de la misma y las conclusiones finales ⇒ Verificación por medio de entrevista	
1.5.3. REFERENCIA ESTABLE	1.5.3.1. Las líneas maestras del PEC aparecen reflejadas en la PGA, los Proyectos Curriculares y las Programaciones de Aula	1.5.3.1.1. PGA, PCC y Programaciones que incluyen referencias directas al PEC	⇒ Verificación de que los tres documentos señalados incluyen referencias directas al PEC (análisis de documentos)	
1.5.4. ACTUALIZACIÓN	1.5.4.1. Cada cinco años se lleva a cabo un proceso de actualización del PEC	1.5.4.1.1. Documentación del proceso de actualización y sus conclusiones 1.5.4.1.2. Documento actualizado	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y el propio documento actualizado ⇒ Verificación por medio de entrevista	

1.6. Estándar **PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA)**: Existe un **documento oficial explícito** que recoge la Programación General Anual del centro. Dicho documento **constituye una referencia estable** para el funcionamiento institucional y **se evalúa sistemáticamente**

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
1.6.1. DOCUMENTO EXPLÍCITO	1.6.1.1. Existe un documento oficial explícito que recoge la Programación General Anual del Centro	1.6.1.1.1. El documento oficial 1.6.1.1.1. Acta o registro que evidencie que el documento ha sido aprobado por la autoridad competente	⇒ Verificación del acta o registro de aprobación y oficialidad del documento ⇒ Análisis del documento, que habrá de contemplar, como mínimo, los siguientes apartados (GAIRÍN, 1995): + Objetivos + Acciones + Recursos + Responsables + Evaluación + Temporalización	
1.6.2. REFERENCIA ESTABLE	1.6.2.1. Las Programaciones de Aula contemplan las líneas maestras de la PGA	1.6.2.1.1. Programaciones de aula que hacen referencia directa a las líneas marcadas en la PGA	⇒ Verificación de que las programaciones hacen referencia directa a la PGA (análisis de documentos) ⇒ Verificación por medio de entrevista	
1.6.3. EVALUACIÓN	1.6.3.1. Anualmente se lleva a cabo un proceso de evaluación para determinar el grado de consecución de la PGA	1.6.3.1.1. Informe completo de los resultados puestos de manifiesto en la evaluación 1.6.3.1.2. Memoria Anual que incluye sugerencias de mejora	⇒ Análisis de la Memoria ⇒ Verificación por medio de entrevista	

1.7. Estándar **PLAN ESTRATÉGICO:** *Existe un documento oficial **explícito** que recoge el Plan Estratégico del centro. **Coherente** con la Visión y **consensuado** por el personal, dicho documento **se concreta anualmente en la PGA** y **se actualiza sistemáticamente***

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
1.7.1. DOCUMENTO EXPLÍCITO	1.7.1.1. Existe un documento oficial explícito que recoge el Plan Estratégico del centro para un intervalo de tres a cinco años	1.7.1.1.1. Plan Estratégico oficial 1.7.1.1.2. Acta o registro que evidencie que el documento ha sido aprobado por la autoridad competente	⇒ Verificación del acta o registro de aprobación y oficialidad del documento ⇒ Análisis del documento, que habrá de contemplar, como mínimo, los siguientes apartados: + Objetivos generales / Áreas de mejora + Objetivos específicos + Plan de actuación + Indicadores de logro	
1.7.2. CONSENSUADO	1.7.2.1. La definición del Plan Estratégico ha constituido una decisión consensuada por el personal del centro	1.7.2.1.1. Documentación del proceso de negociación y consenso, en el que habrá tenido que participar al menos el 75% del personal	⇒ Análisis de la documentación del proceso de negociación y consenso, en el que se precisará el nivel de participación, la técnica o dinámica de trabajo empleada, los resultados parciales de la misma y las conclusiones finales ⇒ Verificación por medio de entrevista	
1.7.3. COHERENTE	1.7.3.1. El Plan Estratégico es coherente con la Visión de futuro del centro	1.7.3.1.1. Plan Estratégico que recoge las líneas maestras de la Visión de futuro	⇒ Verificación de que el Plan Estratégico desarrolla las líneas maestras de la Visión de futuro del centro (análisis de documentos)	
1.7.4. CONCORDACIÓN	1.7.4.1. La PGA recoge las líneas maestras del Plan Estratégico	1.7.4.1.1. Programación General Anual que recoge las líneas marcadas en el Plan Estratégico	⇒ Verificación de que las PGAs del período que determina el Plan Estratégico hacen referencia directa al mismo (análisis de documentos)	
1.7.5. ACTUALIZACIÓN	1.7.5.1. El Plan Estratégico se actualiza cada cinco años de acuerdo con la visión del centro	1.7.5.1.1. Documentación del proceso de actualización y sus conclusiones 1.7.5.1.2. Documento actualizado	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y el propio documento actualizado ⇒ Verificación por medio de entrevista	



ÁMBITO 2

ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS

Este ámbito hace referencia al funcionamiento de la vida de centro que, desde la perspectiva formal, se concreta en estructuras como el **Claustro**, los **Departamentos/ Equipos Docentes** y el **Equipo Directivo**. Estas estructuras establecen relaciones de coordinación entre sí y gestionan su trabajo por medio de proyectos.

Con relación a las *Estructuras Organizativas*, se propone la consideración de tres estándares vinculados a los procesos clave para el ámbito:

2.1. Estándar FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DIRECTIVO

2.2. Estándar FUNCIONAMIENTO DE LOS DEPARTAMENTOS/ EQUIPOS DOCENTES

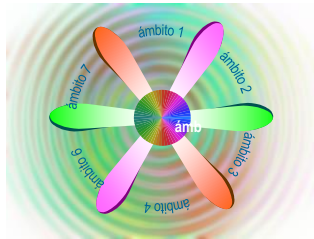
2.3. Estándar FUNCIONAMIENTO DEL CLAUSTRO

2.1. Estándar FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DIRECTIVO: <i>Existe un Equipo Directivo que ha definido sus objetivos y funciones (internas y externas) y que gestiona el centro a través de un Proyecto de Dirección propio, actualizado, coherente y en coordinación con el resto de las estructuras organizativas</i>				
CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
2.1.1. EXISTE	2.1.1.1. En el centro existe la estructura organizativa del Equipo Directivo	2.1.1.1.1. Documentos Institucionales 2.1.1.1.2. Equipo Directivo	⇒ Análisis de documentos institucionales que evidencien la existencia del Equipo Directivo ⇒ Verificación por medio de entrevista	
2.1.2. PROYECTO DE DIRECCIÓN	2.1.2.1. El Equipo Directivo cuenta con un Proyecto de Dirección propio	2.1.2.1.1. Proyecto de Dirección propio	⇒ Análisis del Proyecto de Dirección que habrá de contemplar como mínimo: + Análisis del contexto + Definición del modelo de funcionamiento + Programa de actuación + Estudio de viabilidad + Plan de evaluación + Diseño operativo	
	2.1.2.2. El Proyecto de Dirección se actualiza sistemáticamente cada cuatro años	2.1.2.2.1. Documentación del proceso de actualización y sus conclusiones 2.1.2.2.2. Proyecto de Dirección actualizado	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y el propio documento actualizado ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	2.1.2.3. El Proyecto de Dirección es coherente con el PEC	2.1.2.3.1. Proyecto de Dirección que contempla las líneas maestras del PEC	⇒ Verificación que el Proyecto de Dirección contempla las líneas maestras del PEC (análisis de documentos)	
2.1.3. COORDINACIÓN EXTERNA	2.1.3.1. El Equipo Directivo define anualmente su plan de coordinación	2.1.3.1.1. Plan anual de coordinación del Equipo Directivo	⇒ Análisis del plan anual de coordinación que deberá incluir, al menos: - Niveles de coordinación - Objetivos por cada nivel de coordinación - Indicadores de logro por cada nivel de coordinación ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	2.1.3.2. El plan de coordinación del Equipo Directivo se evalúa anualmente	2.1.3.2.1. Informe de los resultados puestos de manifiesto en la evaluación del plan anual de coordinación	⇒ Análisis del informe de evaluación que habrá de especificar el diseño de la evaluación, los resultados y las sugerencias de mejora puestas de manifiesto ⇒ Verificación por medio de entrevista	

2.2. Estándar **FUNCIONAMIENTO DE LOS DEPARTAMENTOS / EQUIPOS DOCENTES:** *Existen Departamentos / Equipos Docentes con objetivos y funciones (internas y externas) definidas, que gestionan su trabajo a través de un proyecto propio y en coordinación con el resto de las estructuras organizativas*

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
2.2.1. EXISTE	2.2.1.1. En el centro existe la estructura organizativa de los Departamentos / Equipos Docentes 2.2.1.2. Por lo menos, la mitad del profesorado participa en algún Departamento / Equipo Docente	2.2.1.2.1. Documentos institucionales 2.2.1.2.2. Departamentos / Equipos Docentes 2.2.1.2.3. Registro de la composición de los Departamentos / Equipos Docentes	⇒ Análisis de documentos institucionales que evidencien la existencia de Departamentos/Equipos Docentes y su composición ⇒ Verificación por medio de entrevista	
2.2.2. PROYECTO	2.2.2.1. Cada Departamento / Equipo Docente cuenta con un proyecto propio de Departamento /Equipo Docente	2.2.2.1.1. Proyecto de Departamento / Equipo Docente	⇒ Análisis del Proyecto de Departamento/Equipo Docente que habrá de contemplar como mínimo: + Objetivos generales del Departamento / Equipo Docente + Objetivos específicos del Departamento / Equipo Docente + Funciones del Departamento / Equipo Docente + Plan de Actuación del Departamento / Equipo Docente	
	2.2.2.2. El proyecto de Departamento / Equipo Docente se actualiza anualmente	2.2.2.2.1. Documentación del proceso de actualización y sus conclusiones 2.2.2.2.2. Documento actualizado	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y el propio documento actualizado ⇒ Verificación por medio de entrevista	
2.2.3. COORDINACIÓN EXTERNA	2.2.3.1. Los Departamentos / Equipos Docentes definen anualmente su plan de coordinación	2.2.3.1.1. Plan anual de coordinación de los Departamentos/ Equipos Docentes	⇒ Análisis de los planes anuales de coordinación que deberán incluir, al menos: - Niveles de coordinación - Objetivos por cada nivel de coordinación - Indicadores de logro por cada nivel de coordinación ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	2.2.3.2. El plan de coordinación de los Departamentos/ Equipos Docentes se evalúa anualmente	2.2.3.2.1. Informe de los resultados puestos de manifiesto en la evaluación de los planes anuales de coordinación	⇒ Análisis del informe de evaluación que habrá de especificar el diseño de la evaluación, los resultados y las sugerencias de mejora puestas de manifiesto ⇒ Verificación por medio de entrevista	

2.3. Estándar FUNCIONAMIENTO DEL CLAUSTRO: El Claustro de Profesores ha definido su Plan de Actuación anual y gestiona sus reuniones con criterios de efectividad				
CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
2.3.1. PLAN DE ACTUACIÓN	2.3.1.1. El Claustro cuenta con un Plan de Actuación anual	2.3.1.1.1. Plan de Actuación anual del Claustro	⇒ Análisis del Plan de Actuación anual del Claustro que habrá de contemplar como mínimo: - Objetivos generales del Claustro - Objetivos y acciones para el curso - Calendario - Indicadores de logro	
	2.3.1.2. El Plan de Actuación del Claustro se evalúa anualmente	2.3.1.2.1. Informe completo de los resultados puestos de manifiesto en la evaluación 2.3.1.2.2. Memoria anual que incluya las sugerencias de mejora	⇒ Análisis de la Memoria/ informe de evaluación ⇒ Verificación por medio de entrevista	
2.3.2. REUNIONES EFECTIVAS	2.3.2.1. El Claustro se reúne periódicamente	2.3.2.1.1. Actas, registros o informes de los encuentros mantenidos	⇒ Análisis de documentos ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	2.3.2.2. Se evalúa la efectividad de las reuniones del Claustro cada tres años	2.3.2.2.1. Informe completo sobre los resultados de la evaluación	⇒ Análisis del informe de resultados, en el que habrán de determinar el diseño de la evaluación, la herramienta de recogida de información, así como los Puntos Fuertes y Áreas de Mejora detectadas ⇒ Verificación por medio de entrevista	



ÁMBITO 3

SISTEMA RELACIONAL Y DE CONVIVENCIA

Este ámbito hace referencia la regulación de las relaciones y la convivencia a través de un **Proyecto de Convivencia** y a la existencia de un **clima organizacional** y un **clima de aula** favorables para la consecución de los fines del centro.

Con relación al *Sistema relacional y de convivencia*, se propone la consideración de tres estándares vinculados a los procesos clave para el ámbito:

3.1. Estándar PROYECTO DE CONVIVENCIA

3.2. Estándar CLIMA DE CENTRO

3.3. Estándar CLIMA DE AULA

3.1. Estándar **PROYECTO DE CONVIVENCIA:** *Existe un **documento explícito** y **actualizado** que recoge el Proyecto de Convivencia del centro. **Consensuado** por la Comunidad Educativa, dicho proyecto regula las relaciones y la convivencia en el centro*

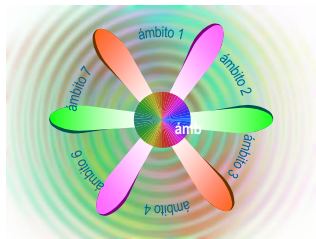
CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
3.1.1. DOCU MENTO EXPLÍCITO	3.1.1.1. Existe un documento explícito que recoge el Proyecto de Convivencia del centro	3.1.1.1.1. El Proyecto de Convivencia	⇒ Análisis del Proyecto de Convivencia que habrá de contemplar como mínimo: ○ Definición de convivencia en los diferentes niveles de relación: alumnos-alumnos; alumnos-profesores; alumnos-familia; familia-profesores; profesores-profesores ○ Análisis de necesidades ○ Medidas de mejora de la convivencia y tratamiento curricular	
3.1.2. CONSE NSUADO	3.1.2.1. El Proyecto de Convivencia ha sido consensuado por la Comunidad Educativa	3.1.2.1.1. Documentación del proceso de negociación y consenso	⇒ Análisis de la documentación del proceso de negociación y consenso, en el que se precisará el nivel de participación, la técnica o dinámica de trabajo empleada, los resultados parciales de la misma y las conclusiones finales ⇒ Verificación por medio de entrevista	
3.1.3. ACTUA LIZACIÓN	3.1.3.1. El Proyecto de Convivencia se actualiza cada cinco años	3.1.3.1.1. Documentación del proceso de actualización y sus conclusiones 3.1.3.1.2. Documento actualizado	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y el propio documento actualizado ⇒ Verificación por medio de entrevista	

3.2. Estándar **CLIMA DE CENTRO:** *Existe un clima positivo de centro, caracterizado por la **confianza entre los profesores**, su **cohesión social** y la **buena relación con los alumnos***

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
3.2.1. RESPE TO ENTRE LOS PROFESORES	3.2.1.1. Las relaciones interpersonales entre los profesores se caracterizan por un clima de respeto entre compañeros/as	3.2.1.1.1. Resultados positivos constatados tras un análisis del clima de respeto entre los profesores. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% del profesorado y las evidencias no podrán tener una antigüedad superior a tres años	⇒ Verificación de la pertinencia del proceso de análisis y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	
3.2.2. COHESIÓN SOCIAL DEL PROFESORADO	3.2.2.1. Las relaciones entre el profesorado están basadas en un clima de confianza	3.2.2.1.1. Resultados positivos constatados tras un análisis del clima de confianza entre el profesorado. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% del profesorado y las evidencias no podrán tener una antigüedad superior a tres años	⇒ Verificación de la pertinencia del proceso de análisis y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	3.2.2.2. Las relaciones entre el profesorado están basadas en un clima de apoyo mutuo	3.2.2.2.1. Resultados positivos constatados tras un análisis del clima de apoyo mutuo entre el profesorado. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% del profesorado y las evidencias no podrán tener una antigüedad superior a tres años		
3.2.3. BUENA RELACIÓN CON LOS ALUMNOS	3.2.3.1. Las relaciones del profesorado hacia el alumnado son satisfactorias y generalizadas	3.2.3.1.1. Resultados positivos constatados tras un análisis de la relación profesorado – alumnado. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 60% del alumnado y el 75% del profesorado y las evidencias no podrán tener una antigüedad superior a tres años	⇒ Verificación de la pertinencia del proceso de análisis y sus resultados. Este análisis habrá de contemplar el punto de vista de alumnos y profesores ⇒ Verificación por medio de entrevista	

3.3. Estándar **CLIMA DE AULA:** *Existe un clima de aula que estimula un adecuado ambiente de aprendizaje*

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
3.3.1. AMBIENTE DE APRENDIZAJE	3.3.1.1. EXPRESIÓN. El alumnado tiene la posibilidad real de expresar sus dudas y puntos de vista en el transcurso de la clase	3.3.1.1.1. Resultados positivos constatados en, al menos, el 60% del alumnado y el 75% del profesorado y las evidencias no podrán tener una antigüedad superior a tres años	⇒ Verificación de la pertinencia del proceso de análisis y sus resultados. Este análisis habrá de contemplar el punto de vista de alumnos y profesores ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	3.3.1.2. ESCUCHA. Se desarrolla la escucha, como habilidad comunicativa básica para que se produzca un buen clima de aprendizaje en el aula	3.3.1.2.1. Resultados positivos constatados en, al menos, el 60% del alumnado y el 75% del profesorado y las evidencias no podrán tener una antigüedad superior a tres años		
	3.3.1.3. ORDEN Y DISCIPLINA. Existen unas condiciones mínimas que propicien el trabajo y el normal desarrollo de clase, sin interferencias que comprometan la eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje	3.3.1.3.1. Resultados positivos constatados en, al menos, el 60% del alumnado y el 75% del profesorado y las evidencias no podrán tener una antigüedad superior a tres años		
	3.3.1.4. RELACIÓN ALUMNADO. La relación social y personal que se establece en el seno del grupo de alumnos favorece los aprendizajes	3.3.1.4.1. Resultados positivos constatados en, al menos, el 60% del alumnado y el 75% del profesorado y las evidencias no podrán tener una antigüedad superior a tres años		
	3.3.1.5. RELACIÓN EDUCADORES-GRUPO. La relación que se establece entre el grupo de alumnos y el educador en términos socio-personales, favorece los aprendizajes	3.3.1.5.1. Resultados positivos constatados en, al menos, el 60% del alumnado y el 75% del profesorado y las evidencias no podrán tener una antigüedad superior a tres años		
	3.3.1.6. ORGANIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL. La gestión que se hace del espacio y del tiempo, contribuye al aprendizaje	3.3.1.6.1. Resultados positivos constatados en, al menos, el 60% del alumnado y el 75% del profesorado y las evidencias no podrán tener una antigüedad superior a tres años		
	3.3.1.7. Tensión-Distensión. El grado de tensión-distensión en el aula ayuda a la consecución de los aprendizajes	3.3.1.7.1. Resultados positivos constatados en, al menos, el 60% del alumnado y el 75% del profesorado y las evidencias no podrán tener una antigüedad superior a tres años		



ÁMBITO 4

ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

Este ámbito hace referencia a la tutoría, el Plan de Acción Tutorial y a la orientación académico-profesional. El **Plan de Acción Tutorial**, como documento maestro, se desarrolla y concreta a través de las distintas modalidades de **tutoría**, ya sea con los alumnos (individual, grupal), con las familias (individual, grupal), o con los diferentes profesionales del centro. Asimismo, existe un **Servicio de Orientación** que, en coordinación con otras estructuras y organismos, gestiona su trabajo por medio de un proyecto propio.

Con relación a la *Orientación Y tutoría*, se propone la consideración de tres estándares vinculados a los procesos clave para el ámbito:

4.1. Estándar PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

4.2. Estándar FUNCIONAMIENTO DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN (SO)

4.3. Estándar DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL

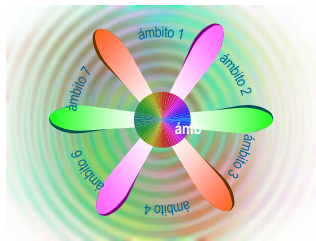
4.1. Estándar **PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL:** *Existe un **documento explícito** que recoge el Plan de Acción Tutorial del centro. **Consensuado** por los tutores, dicho Plan se **actualiza** de forma sistemática.*

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
4.1.1. DOCUMENTO EXPLÍCITO	4.1.1.1. Existe un documento explícito que recoge el PAT del Centro	4.1.1.1.1. El PAT	⇒ Análisis del PAT que habrá de contemplar como mínimo: - Definición de la tutoría en general - Definición de los tres espacios de la tutoría: coordinación entre el Equipo Docente y el SO, tutoría con los alumnos (individual, grupal) y tutoría con las familias (individual, grupal) - Objetivos generales de la tutoría - Objetivos generales en cada uno de los espacios de la tutoría: coordinación entre el Equipo Docente y el SO, tutoría con los alumnos y tutoría con las familias - Líneas de acción para la consecución de los objetivos generales en cada espacio de la tutoría	
4.1.2. CONSENSUADO	4.1.2.1. El PAT ha sido consensuado por los tutores	4.1.2.1.1. Documentación del proceso de negociación y consenso, en el que habrá participado la totalidad de los tutores	⇒ Análisis de la documentación del proceso de negociación y consenso, en el que se precisará el nivel de participación, la técnica o dinámica de trabajo empleada, los resultados parciales de la misma y las conclusiones finales ⇒ Verificación por medio de entrevista	
4.1.3. ACTUALIZACIÓN	4.1.3.1. El PAT se actualiza cada tres años	4.1.3.1.1. Documento que recoge el proceso de actualización y sus conclusiones 4.1.3.1.2. Documento actualizado	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y el propio documento actualizado ⇒ Verificación por medio de entrevista	

4.2. Estándar FUNCIONAMIENTO DEL SERVICIO DE ORIENTACIÓN: <i>Existe en el centro un Servicio de Orientación que trabaja en función de un proyecto propio y actualizado. En su afán de ofrecer un servicio accesible a los alumnos y sus familias, establece relaciones de coordinación, tanto a nivel de centro, como fuera de él. Todo ello repercute en un aceptable nivel de satisfacción por parte de todos los implicados.</i>				
CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
4.2.1. XISTE	E 4.2.1.1. En el centro existe un Servicio de Orientación	4.2.1.1.1. Documentos institucionales 4.2.1.1.2. Servicio de Orientación	⇒ Análisis de los documentos institucionales que evidencian la existencia del Servicio de Orientación ⇒ Verificación por medio de entrevista	
4.2.2. PROYECTO	4.2.2.1. El Servicio de Orientación cuenta con un proyecto propio	4.2.2.1.1. Proyecto del SO	⇒ Análisis del Proyecto del SO que habrá de incluir como mínimo: - Objetivos generales y específicos del Servicio - Funciones del Servicio - Plan de Actuación del Servicio	
	4.2.2.2. El proyecto del Servicio de Orientación se actualiza anualmente	4.2.2.2.1. Documento que recoge el proceso de actualización y sus conclusiones 4.2.2.2.2. Documento actualizado	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y el propio documento actualizado ⇒ Verificación por medio de entrevista	
4.2.3. COORDINACIÓN	4.2.3.1. El Servicio de Orientación organiza encuentros de coordinación con los tutores	4.2.3.1.1. Actas, registros o informes de los encuentros mantenidos con los tutores	⇒ Análisis de documentos (actas, informes, registros) ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	4.2.3.2. El Servicio de Orientación organiza encuentros de coordinación con los profesores	4.2.3.2.1. Actas, registros o informes de los encuentros mantenidos con los profesores		
	4.2.3.3. El Servicio de Orientación establece relaciones con servicios externos de apoyo a su gestión	4.2.3.3.1. Registro de los contactos llevados a cabo con servicios externos de apoyo a la gestión del SO	⇒ Revisión de los registros que evidencien contactos e intercambios con servicios externos	
4.2.4. SERVICIO ACCESIBLE	4.2.4.1. El Servicio de Orientación es accesible al alumnado	4.2.4.1.1. Relación de medidas adoptadas para garantizar la accesibilidad del alumnado al servicio	⇒ Revisión de las medidas que evidencien la accesibilidad al SO ⇒ Verificación por medio de entrevista ⇒ Constatación directa de la accesibilidad	
	4.2.4.2. El Servicio de Orientación es accesible a las familias	4.2.4.2.1. Relación de medidas adoptadas para garantizar la accesibilidad de las familias al servicio		
4.2.5. SATISFACCIÓN	4.2.5.1. El alumnado está satisfecho con funcionamiento del Servicio de Orientación	4.2.5.1.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción del alumnado. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 60% del alumnado y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años	⇒ Revisión de la pertinencia del proceso de evaluación y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	4.2.5.2. Los profesores están satisfechos con funcionamiento del Servicio de Orientación	4.2.5.2.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción del profesorado. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% del profesorado y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años		
	4.2.5.3. Los tutores están satisfechos con funcionamiento del Servicio de Orientación	4.2.5.3.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de los tutores. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% de los tutores y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años		
	4.2.5.4. Las familias están satisfechas con funcionamiento del Servicio de Orientación	4.2.5.4.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de las familias. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 50% de las familias y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años		
	4.2.5.5. Los integrantes del SO están satisfechos con funcionamiento del Servicio de Orientación	4.2.5.5.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de los integrantes del SO. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% de los integrantes del SO y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años		

4.3. Estándar **DESARROLLO DE LA ACCIÓN TUTORIAL:** *La acción tutorial se concreta de acuerdo con lo establecido en los lineamientos institucionales y alcanza un nivel aceptable de **satisfacción** en todos los implicados*

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
4.3.1. CONC RECIÓN	4.3.1.1. Cada tutor concreta su acción tutorial de acuerdo con lo establecido en los lineamientos institucionales	4.3.1.1.1. Registro de acciones tutoriales de acuerdo con los lineamientos institucionales	⇒ Revisión de los registros de las acciones desarrolladas que evidencien la concreción de los lineamientos institucionales ⇒ Verificación por medio de entrevista	
4.3.2. SATISF ACCIÓN	4.3.2.1. El alumnado está satisfecho con la acción tutorial	4.3.2.1.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción del alumnado. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 60% del alumnado y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años	⇒ Revisión de la pertinencia del proceso de evaluación y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	4.3.2.2. El profesorado está satisfecho con la acción tutorial	4.3.2.2.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción del profesorado. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% del profesorado y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años		
	4.3.2.3. Los tutores están satisfechos con la acción tutorial	4.3.2.3.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de los tutores. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% de los tutores y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años		
	4.3.2.4. Las familias están satisfechas con la acción tutorial	4.3.2.4.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de las familias. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 50% de las familias y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años		



ÁMBITO 5 *CURRÍCULUM*

Este ámbito trata sobre el **desarrollo del Proyecto Curricular**, las **actividades complementarias** y el **desarrollo profesional docente** como factores que propician **resultados positivos en los aprendizajes del alumnado** y la **satisfacción** de todos los implicados.

Con relación al *Currículum*, se propone la consideración de cinco estándares vinculados a los procesos clave para el ámbito:

- 5.1. Estándar DESARROLLO DEL PROYECTO CURRICULAR
- 5.2. Estándar DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
- 5.3. Estándar RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS
- 5.4. Estándar SATISFACCIÓN
- 5.5. Estándar ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

5.1. Estándar **DESARROLLO DEL PROYECTO CURRICULAR:** *El centro programa el proceso de enseñanza definiendo en el Proyecto Curricular **objetivos, contenidos, criterios metodológicos** y **criterios de evaluación por consenso del Claustro**, para cada etapa/ciclo, que se reflejan en las Programaciones de Aula*

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
5.1.1. OBJ ETIVOS MÍNIMOS	5.1.1.1. El centro tiene definidos en su PC unos objetivos mínimos para cada etapa/ciclo consensuados por el Claustro	5.1.1.1.1. PC que recoge objetivos mínimos para cada etapa/ciclo 5.1.1.1.2. Documentación del proceso de negociación y consenso, en el que habrá tenido que participar al menos el 75% del personal	⇒ Análisis del PC para evidenciar la presencia de los objetivos mínimos fijados para cada etapa/ciclo ⇒ Análisis de la documentación del proceso de negociación y consenso, en el que se precisará el nivel de participación, la técnica o dinámica de trabajo empleada, los resultados parciales de la misma y las conclusiones finales ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	5.1.1.2. Las Programaciones de Aula reflejan los objetivos mínimos de etapa/ciclo	5.1.1.2.1. Programaciones de Aula que se hacen eco de los objetivos mínimos de etapa/ciclo	⇒ Análisis de las Programaciones de Aula para comprobar la presencia de los objetivos mínimos de etapa/ciclo	
5.1.2. CON TENIDOS MÍNIMOS	5.1.2.1. El centro tiene definido en su PC unos contenidos mínimos para cada etapa/ciclo consensuados por el Claustro	5.1.2.1.1. PC que recoge contenidos mínimos para cada etapa/ciclo 5.1.2.1.2. Documentación del proceso de negociación y consenso, en el que habrá tenido que participar al menos el 75% del personal	⇒ Análisis del PC para evidenciar la presencia de los contenidos mínimos fijados para cada etapa/ciclo ⇒ Análisis de la documentación del proceso de negociación y consenso, en el que se precisará el nivel de participación, la técnica o dinámica de trabajo empleada, los resultados parciales de la misma y las conclusiones finales ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	5.1.2.2. Las Programaciones de Aula recogen los contenidos mínimos de etapa/ciclo	5.1.2.2.1. Programaciones de Aula que reflejan los contenidos mínimos de etapa/ciclo	⇒ Análisis de las Programaciones de Aula para comprobar la presencia de los contenidos mínimos de etapa/ciclo	
5.1.3. CRIT ERIOS METODOLÓG ICOS	5.1.3.1. En el PC se han definido criterios metodológicos para cada etapa/ciclo consensuados por el Claustro	5.1.3.1.1. PC que recoge criterios metodológicos para cada etapa/ciclo 5.1.3.1.2. Documentación del proceso de negociación y consenso, en el que habrá tenido que participar al menos el 75% del personal	⇒ Análisis del PC para evidenciar la presencia de los criterios metodológicos fijados para cada etapa/ciclo ⇒ Análisis de la documentación del proceso de negociación y consenso, en el que se precisará el nivel de participación, la técnica o dinámica de trabajo empleada, los resultados parciales de la misma y las conclusiones finales ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	5.1.3.2. Las Programaciones de Aula recogen los criterios metodológicos de etapa/ciclo	5.1.3.2.1. Programaciones de Aula que reflejan los criterios metodológicos de etapa/ciclo	⇒ Análisis de las Programaciones de Aula para evidenciar la presencia de los criterios metodológicos de etapa/ciclo	
5.1.4. CRIT ERIOS DE EVALUACIÓN	5.1.4.1. En el PC se han definido unos criterios de evaluación para cada etapa/ciclo consensuados por el Claustro	5.1.4.1.1. PC que recoge criterios de evaluación para cada etapa/ciclo 5.1.4.1.2. Documentación del proceso de negociación y consenso, en el que habrá tenido que participar al menos el 75% del personal	⇒ Análisis del PC para evidenciar la presencia de los criterios de evaluación fijados para cada etapa/ciclo ⇒ Análisis de la documentación del proceso de negociación y consenso, en el que se precisará el nivel de participación, la técnica o dinámica de trabajo empleada, los resultados parciales de la misma y las conclusiones finales ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	5.1.4.2. Las Programaciones de Aula recogen los criterios de evaluación de etapa/ciclo	5.1.4.2.1. Programaciones de Aula que recogen los criterios de evaluación de etapa/ciclo	⇒ Análisis de las Programaciones de Aula que verifique la presencia de los criterios de evaluación de etapa/ciclo	

5.2. Estándar DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: <i>El profesorado lleva a cabo actividades de formación, actualización y evaluación que contribuyen a su desarrollo profesional</i>				
CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
5.2.1. ACTUALIZACIÓN Y FORMACIÓN	5.2.1.1. El centro oferta anualmente actividades de formación y actualización profesional al profesorado	5.2.1.1.1. Relación anual de oferta formativa	⇒ Análisis de la oferta	
	5.2.1.2. El profesorado se implica anualmente en actividades de formación y actualización profesional	5.2.1.2.1. Tasa quinquenal de participación (75%): Media ponderada del porcentaje de profesores implicados anualmente en acciones formativas, en los últimos cinco años	⇒ Análisis de la veracidad y aceptabilidad de la tasa	
	5.2.1.3. Las actividades de formación y actualización profesional tienen un impacto positivo en la práctica docente	5.2.1.3.1. Constatación de acuerdo con las actividades formativas desarrolladas por el profesorado	⇒ Verificación por medio de entrevista	
5.2.2. EVALUACIÓN DOCENTE	5.2.2.1. La práctica docente se evalúa sistemáticamente cada tres años	5.2.2.1.1. Informe completo de los resultados de la evaluación. Dicho informe deberá reflejar la evaluación de al menos el 50% del profesorado	⇒ Verificación de la pertinencia del proceso de análisis y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	5.2.2.2. La evaluación de la práctica docente tiene un impacto positivo en el ejercicio de la misma	5.2.2.2.1. Constatación de acuerdo con los resultados de la evaluación	⇒ Verificación por medio de entrevista	

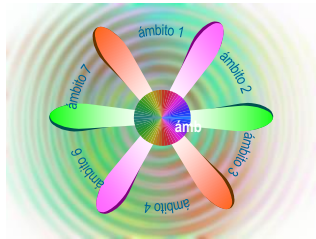
5.3. Estándar **RESULTADOS DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO:** *La mayoría del alumnado logra **resultados satisfactorios** de aprendizaje que se reflejan en la consecución de los objetivos mínimos y en la obtención de buenas calificaciones al finalizar cada ciclo/etapa, así como en el registro de resultados positivos en pruebas externas*

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
5.3.1. RESULTADOS SATISFACTORIOS	5.3.1.1. El alumnado alcanza los objetivos mínimos previstos al finalizar cada ciclo/etapa	5.3.1.1.1. Tasa de consecución (≥0,85 en Educación Infantil y Primaria; y ≥0,75 en Secundaria): ratio entre el número total de alumnos que promocionan al concluir un ciclo/etapa y el número total de alumnos del último curso de dicho ciclo/etapa	⇒ Análisis de la veracidad y aceptabilidad de las tasas	
	5.3.1.2. Las calificaciones al finalizar cada ciclo/etapa reflejan buenos resultados de los alumnos	5.3.1.2.1. Tasa de calificación (≥0,85 en Educación Infantil y Primaria; y ≥0,65 en Secundaria): ratio entre el número total de alumnos del último curso del ciclo/etapa con calificación superior a la nota de promoción y el número total de alumnos matriculados en dicho curso.	⇒ Análisis de la veracidad y aceptabilidad de las tasas	
	5.3.1.3. Los alumnos obtienen resultados positivos en pruebas externas	5.3.1.3.1. Tasa de participación potencial en pruebas externas (≥0,75): ratio entre el número total de alumnos aptos para presentarse a una prueba externa y el número total de alumnos matriculados en el curso de acceso potencial a la misma. 5.3.1.3.2. Tasa de éxito (≥0,85): ratio entre el número total de alumnos del centro que supera la nota equivalente a la aptitud y el número total de alumnos del centro que se presentan a dicha prueba.	⇒ Análisis de la veracidad y aceptabilidad de las tasas	

5.4. Estándar **SATISFACCIÓN CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE:** *Padres, alumnos y profesores* muestran un nivel aceptable de **satisfacción** con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que están implicados

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
5.4.1. SATISFACCIÓN DE FAMILIAS	5.4.1.1. Las familias están satisfechas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participan sus hijas e hijos	5.4.1.1.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de las familias con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 50% de las familias del centro y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años	⇒ Revisión de la pertinencia del proceso de evaluación y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	
5.4.2. SATISFACCIÓN DE ALUMNOS	5.4.2.1. El alumnado está satisfecho con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa	5.4.2.1.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción del alumnado con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 60% del alumnado y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años	⇒ Revisión de la pertinencia del proceso de evaluación y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	
5.4.3. SATISFACCIÓN DE PROFESORES	5.4.3.1. El profesorado está satisfecho con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa	5.4.3.1.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción del profesorado con el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% del profesorado y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años	⇒ Revisión de la pertinencia del proceso de evaluación y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	

5.5. Estándar ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS: El centro <i>programa</i> actividades complementarias con un nivel aceptable de satisfacción de todos los involucrados en ellas				
CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
5.5.1. PROGRAMA	5.5.1.1. Las actividades complementarias programadas son coherentes con el PCC	5.5.1.1.1. Programación de las actividades complementarias que enlaza con el currículum	⇒ Análisis de la programación de actividades complementarias para constatar su pertinencia a la luz del currículum	
	5.5.1.2. Las actividades complementarias se llevan a cabo según lo programado	5.5.1.2.1. Registro de las actividades complementarias	⇒ Análisis de registros que evidencie la realización efectiva de las actividades programadas ⇒ Verificación por medio de entrevista	
5.5.2. SATISFACCIÓN	5.5.2.1. Los alumnos están satisfechos con las actividades complementarias	5.5.2.1.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de los alumnos con las actividades complementarias. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 60% de los alumnos y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años	⇒ Revisión de la pertinencia del proceso de evaluación y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	5.5.2.2. Los responsables están satisfechos con las actividades complementarias	5.5.2.2.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de los responsables con las actividades complementarias. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% de los responsables y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años		
	5.5.2.3. Las familias están satisfechas con las actividades complementarias	5.5.2.3.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de las familias con las actividades complementarias. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 50% de las familias del centro y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años		



ÁMBITO 6

FAMILIA Y ENTORNO

Este ámbito hace referencia a las **relaciones que establece el centro con las familias y con el entorno circundante.**

Con relación a la *Familia y entorno*, se propone la consideración de dos estándares vinculados a los procesos clave para el ámbito:

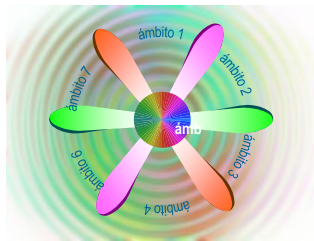
6.1. Estándar RELACIÓN-IMPLICACIÓN CON LAS FAMILIAS

6.2. Estándar RELACIÓN CON EL ENTORNO

6.1. Estándar **RELACIÓN-IMPLICACIÓN CON LAS FAMILIAS:** *El centro establece cauces de **comunicación** con las familias para el seguimiento de la evolución de sus hijos. Del mismo modo, potencia la **participación de los padres en la vida de centro** con un nivel aceptable de **satisfacción**.*

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
6.1.1. COMUNICACIÓN	6.1.1.1. El centro establece canales formales de comunicación con las familias para el seguimiento de la evolución de sus hijos	6.1.1.1.1. Registros, informes o actas que reflejen los canales de comunicación formal con las familias para el seguimiento de la evolución de sus hijos	⇒ Análisis de documentos destinado a comprobar los canales formales de comunicación (registros, informes o actas) para el seguimiento de la evolución de sus hijos	
6.1.2. PARTICIPACIÓN EN LA VIDA DE CENTRO	6.1.2.1. Se programan actividades anuales para potenciar la participación de las familias en la vida del centro	6.1.2.1.1. Programa de actividades	⇒ Análisis del programa de actividades que ha de contener como mínimo: objetivos, actividades, destinatarios y cronograma	
	6.1.2.2. El grado de participación anual de las familias en actividades relacionadas con la vida del centro es aceptable	6.1.2.2.1. Tasa anual de participación por actividad (≥45%): Media ponderada del porcentaje de participantes /destinatarios en las actividades anuales	⇒ Análisis de la veracidad y aceptabilidad de la tasa ⇒ Verificación por medio de entrevista	
6.1.3. SATISFACCIÓN	6.1.3.1. Las familias están satisfechas con su relación con el centro	6.1.3.1.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de las familias con su relación con el centro. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 50% de las familias del centro y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años	⇒ Revisión de la pertinencia del proceso de evaluación y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	

6.2. Estándar RELACIÓN CON EL ENTORNO: <i>El centro programa y establece vínculos de interacción con el entorno, para ofrecer un servicio a la comunidad y hacer uso de los recursos de ésta</i>				
CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
6.2.1. PROGRAMACIÓN	6.2.1.1. El centro define anualmente un programa de actividades de colaboración con otras instituciones del entorno	6.2.1.1.1. Programación de anual de actividades de colaboración con otras instituciones del entorno	⇒ Análisis de la programación, que habrá de contemplar, como mínimo: ○ Objetivos de la colaboración ○ Actividades ○ Criterios de evaluación	
6.2.2. VÍNCULOS DE INTERACCIÓN	6.2.2.1. El centro hace uso de los recursos del entorno para potenciar la consecución de sus metas	6.2.2.1.1. Actas, registros o informes que evidencien el aprovechamiento de los recursos del entorno	⇒ Análisis de actas, informes o registros que evidencien la relación de intercambio ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	6.2.2.2. El entorno hace uso de los recursos del centro en beneficio de la comunidad	6.2.2.2.1. Actas, registros o informes que evidencien el aprovechamiento por parte de la comunidad de los recursos del centro		



ÁMBITO 7

ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS y GESTIÓN DE RECURSOS

Este último ámbito hace referencia a los **servicios** que ofrece el centro, incluyendo las **actividades extraescolares** y a la definición de los **perfiles profesionales** que habrán de regir los procesos de selección de personal. Incluye también la gestión económica y financiera, que se concreta a través del **Plan financiero-Económico del Centro** y del **Plan Económico Anual**.

Con relación a la *Administración y los servicios y la gestión de recursos*, se propone la consideración de cinco estándares vinculados a los procesos clave para el ámbito:

- 7.1. Estándar ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS
- 7.2. Estándar PERFIL PROFESIONAL
- 7.3. Estándar PLAN ECONÓMICO-FINANCIERO DEL CENTRO (PEFC)
- 7.4. Estándar PLAN ECONÓMICO ANUAL (PEA)
- 7.5 Estándar ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

7.1. Estándar **ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS:** Los servicios que oferta el centro están **planificados**, y se desarrollan con un nivel aceptable de **satisfacción** por parte de todos los implicados

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
7.1.1. PLANIFICADOS	7.1.1.1. Los servicios del centro están planificados	7.1.1.1.1. Planificación de los servicios	⇒ Análisis del documento	
7.1.2. SATISFACCIÓN	7.1.2.1. Los usuarios de los distintos servicios del centro están satisfechos con los mismos	7.1.2.1.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de los usuarios de los distintos servicios. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 50% de las familias, el 60% del alumnado y el 75% del personal y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años	⇒ Revisión de la pertinencia del proceso de evaluación y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	7.1.2.2. Los responsables de los servicios del centro están satisfechos con los mismos	7.1.2.2.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de los responsables de los distintos servicios. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% de los responsables y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años	⇒ Revisión de la pertinencia del proceso de evaluación y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	

7.2. Estándar **PERFIL PROFESIONAL:** *El proceso de selección del PAS, el profesorado y los órganos unipersonales de gobierno se efectúa a partir de la **definición de un perfil profesional** que se mantiene **actualizado***

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
7.2.1. DEFINICIÓN	7.2.1.1. Se ha definido el perfil profesional del PAS, del profesorado y de los órganos unipersonales de gobierno	7.2.1.1.1. Perfil profesional del PAS, del profesorado y de los órganos unipersonales de gobierno	⇒ Análisis de los perfiles profesionales, que habrán de contemplar como mínimo: cualidades, actitudes, responsabilidades y funciones	
7.2.2. SELECCIÓN	7.2.2.1. La selección del personal atiende a la definición del perfil profesional correspondiente	7.2.2.1.1. Documentación de la selección	⇒ Análisis de la coherencia entre la selección y el perfil profesional	
7.2.3. ACTUALIZACIÓN	7.2.3.1. Los perfiles profesionales se actualizan cada cinco años	7.2.3.1.1. Documentación del proceso de actualización y sus conclusiones 7.2.3.1.2. Perfiles actualizados	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y los propios perfiles actualizados ⇒ Verificación por medio de entrevista	

7.3. Estándar **PLAN ECONÓMICO-FINANCIERO DEL CENTRO:** Los costos a corto, medio y largo plazo se **planifican** y **gestionan** a través de un Plan Económico-Financiero del Centro (PEFC), **coherente** con los Planteamientos Institucionales, **actualizado** y **aprobado** por la autoridad competente

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
7.3.1. PLANIFICACIÓN	7.3.1.1. Los costos a corto, medio y largo plazo, se planifican en el PEFC	7.3.1.1.1. PEFC que incluye costos a corto, medio y largo plazo	⇒ Análisis del PEFC que habrá de contemplar, como mínimo, los siguientes apartados: ○ Hojas de situación financiera ○ Análisis de la cuenta de pérdidas y beneficios ○ Viabilidad, autofinanciación y crecimiento ○ Proceso de planificación ○ Seguimiento y control ○ Gestión económica de todos los servicios ○ Contabilidad y gestión económico-financiera	
7.3.2. COHERENTE	7.3.2.1. Los costos planificados en el PEFC son coherentes con los Planteamientos Institucionales	7.3.2.1.1. PEFC que da cobertura a las líneas maestras del los Planteamientos Institucionales	⇒ Verificación de dicha coherencia	
7.3.3. APROBADO	7.3.3.1. El PEFC ha sido aprobado por la autoridad competente	7.3.3.1.1. Documento aprobado	⇒ Análisis de documento	
7.3.4. GESTIÓN	7.3.4.1. Los costos a corto, medio y largo plazo, se gestionan a través del PEFC	7.3.4.1.1. Registro de costos a corto, medio y largo plazo efectuados según lo planificado en el PEFC	⇒ Análisis del registro de gastos	
7.3.5. ACTUALIZADO	7.3.5.1. El PEFC se actualiza cada cuatro años	7.3.5.1.1. Documento que recoge el proceso de actualización y sus conclusiones 7.3.5.1.2. PEFC actualizado	⇒ Análisis de la documentación del proceso de actualización, en la que se precisarán las fases de trabajo, la técnica empleada, así como los resultados parciales y el propio PEFC actualizado ⇒ Verificación por medio de entrevista	

7.4. Estándar **PLAN ECONÓMICO ANUAL**: El presupuesto y desarrollo de todos los costos del PEFC, así como los gastos ordinarios y extraordinarios del centro, **se gestionan a través del Plan Económico Anual (PEA)**. Dicho plan, es **evaluado sistemáticamente** y **aprobado** por la autoridad correspondiente

CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
7.4.1. GESTIÓN	7.4.1.1. El presupuesto y desarrollo de todos los costos del PEFC, así como los gastos ordinarios y extraordinarios del centro, se gestionan a través del PEA	7.4.1.1.1. PEA que refleja los costos previstos en el PEFC	⇒ Verificación de la coherencia	
7.4.2. APROBACIÓN	7.4.2.1. El PEA es aprobado por la autoridad correspondiente	7.4.2.1.1. Documento aprobado	⇒ Análisis de documento que habrá de contemplar, como mínimo: - Costos de los apartados de la PGA - Balance de gastos e ingresos	
7.4.3. EVALUACIÓN	7.4.3.1. El PEA es evaluado anualmente	7.4.3.1.1. Informe completo de resultados de la evaluación	⇒ Revisión de la pertinencia del proceso de evaluación y sus resultados	

7.5. Estándar ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES: <i>El centro programa actividades extraescolares con un nivel aceptable de satisfacción de todos los involucrados en ellas</i>				
CLAVE	INDICADOR	EVIDENCIAS	AUDITORÍA	SÍ/NO
7.5.1. PROG RAMA	7.5.1.1. Las actividades extraescolares programadas son coherentes con el PCC	7.5.1.1.1. Programación de las actividades extraescolares	⇒ Análisis de la programación que habrá de contemplar, al menos, objetivos de cada actividad, destinatarios, responsables y horarios	
	7.5.1.2. Existe un nivel aceptable de participación del alumnado en las actividades extraescolares programadas desde el centro	7.5.1.2.1. Registro de la participación del alumnado en las actividades extraescolares	⇒ Análisis de registros que evidencie el grado de participación ⇒ Verificación por medio de entrevista	
7.5.2. SATIS FACCIÓN	7.5.2.1. Los alumnos están satisfechos con las actividades extraescolares	7.5.2.1.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de los alumnos con las actividades extraescolares. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 60% de los alumnos y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años	⇒ Revisión de la pertinencia del proceso de evaluación y sus resultados ⇒ Verificación por medio de entrevista	
	7.5.2.2. Los responsables están satisfechos con las actividades extraescolares	7.5.2.2.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de los responsables con las actividades extraescolares. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 75% de los responsables y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años		
	7.5.2.3. Las familias están satisfechas con las actividades extraescolares	7.5.2.3.1. Resultados positivos en la evaluación de la satisfacción de las familias con las actividades extraescolares. Dichos resultados deberán constatarse en, al menos, el 50% de las familias del centro y la antigüedad de la evaluación no podrá ser superior a tres años		

Anexo 3: Carta al Director/a

Estimado/a Director/a

Tengo el placer de enviarle esta carta para solicitar su colaboración en la investigación que estamos realizando en colaboración con la Universidad Complutense y el equipo de Investigación Innova perteneciente a la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto, que tengo el honor de dirigir.

Se trata de una investigación que tiene como propósito examinar el impacto que tiene la implantación de los modelos de calidad en los centros y en su transformación. La investigación se llevará en una muestra de centros que estén trabajando con algún modelo de calidad (EFQM, PCI.).

Le invitamos a participar en esta investigación en la que aparecerá el nombre de su centro pero no los datos obtenidos que serán tratados de modo confidencial, y utilizados de modo agregado para extraer las conclusiones oportunas.

La participación que le solicitamos requiere los siguientes requisitos:

- Entregar una copia del informe de autoevaluación realizado por su centro
- Entregar una copia de la evaluación con las puntuaciones obtenidas por el comité externo en el sistema utilizado en el centro (EFQM ó PCI).
- Entregar los planes de los equipos de mejora existentes en el centro.

Por otro lado, le solicitamos que en fecha mutuamente acordada, irá una persona a pasar un cuestionario a los profesores del centro en una convocatoria específica para ello que no durará más de una hora.

Zuzendari agurgarria:

Atseginez bidaltzen dizut gutun hau, Unibertsitate Complutensearekin eta Deustuko Unibertsitateko Psikologia eta Hezkuntza Fakultateko Innova ikertaldearekin egiten ari garen ikerketa batean parte hartzeko eskatzeko.

Ikerketa horren bidez aztertu nahi dugu nolako eragina duen kalitate-ereduak ezartzeak ikastetxeetan eta haien eraldaketan. Ikerketa kalitate-ereduren batekin (EFQM, PCI) lanean ari diren ikastetxeen lagin batean egingo da.

Honen bitartez, ikerketa horretan parte hartzeko gonbidapena luzatzen dizugu. Parte hartuz gero, ikastetxearen izena agertuko da, baina datuak ez; gainerakoekin batera erabiliko dira, isilpean, ondorioak ateratzeko.

Parte hartzeko, honako eskakizunok bete behar dira:

- Ikastetxeak egindako autoebaluazio-txostenaren kopia bat eman.
- Ikastetxeak erabiltzen duen sisteman (EFQM edo PCI), kanpoko batzordeak emaniko puntuazioen kopia eman.
- Ikastetxean hobekuntzarako dauden lantaldeen planak aurkeztu.

Bestalde, eguna adostuta, pertsona bat joango da ikastetxeko irakasleei galdeketa bat egitera beren-beregi; ez dizue ordubete baino gehiago hartuko.

Azkenik, egunen batean elkarrizketa bat egin nahi genuke zurekin eta zuzendaritza-taldeko beste kide batzuekin.

Datuen baliozkotasuna eta fidagarritasuna bermatzeko eta beste

Finalmente, nos gustaría poder tener en un momento determinado una entrevista con Ud y algunos miembros de su equipo directivo.

Por cuestiones de mantener la validez y fiabilidad de los datos y su comparación con diferentes sectores y contextos, les solicitamos que contesten el cuestionario en castellano, aunque nos comprometemos a entregar el informe final en euskera para que lo puedan tener en el centro.

Somos conscientes que este procedimiento conlleva una cierta molestia que esperamos se vea recompensada con el informe y las conclusiones de la investigación. En todo caso, le quedamos muy agradecidos y esperamos poder contar con la participación de su centro en esta investigación sobre la calidad de los centros educativos, en el que el suyo ha demostrado su compromiso al incorporar un modelo de calidad.

Un cordial saludo

sektore eta testuinguru batzuekin konparatu ahal izateko, galdeketari gaztelaniaz erantzuteko eskatzen dizuegu. Hala ere, hitz ematen dizuegu azken txostena euskaraz emango dizuegula.

Badakigu prozedura honek eragozpenen bat ekar diezazuekeela, baina ikerketaren ondorioak eta txostena probetxugarri izango zaizkizuelakoan gaude.

Honenbestez, eskerrak ematen dizkizugu eta espero dugu zure ikastetxeak parte hartzea ikastetxeen kalitateari buruzko ikerketa honetan, horren aldeko konpromisoa egin baitu kalitate-eredu bat ezarrita.

Agur bero bat.

Anexo 4: Cuestionario al Centro

CUESTIONARIO PARA VALORAR EL IMPACTO DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS

Datos Generales del Centro

1. IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

- Nombre del Centro:
- Tipo de centro: ☐ Público ☐ Privado ☐ Concertado
- Niveles educativos que imparte (Señale todos los que sean pertinentes)
 - ☐ Infantil ☐ Primaria ☐ E.S.O. ☐ Bachillerato
 - ☐ Ciclos Formativos de Grado Medio ☐ Ciclos Formativos de Grado Superior
- Antigüedad del centro: años
- Señale el número de profesores del centro en función de:

	Mujeres	Hombres				
Sexo						
Edad	Menos de 26	26 - 30	31 - 40	41 - 50	51 - 60	Más de 60
Años de antigüedad en el centro	Menos de 6	6 - 10	11 - 20	21 - 30	Más de 30	
Nivel de Formación	Diplomados	Licenciados	Doctor / Master			

- Nº de alumnos:
- Plan de Sistema de Gestión de Calidad (SGC) implantado:
 - ☐ EFQM ☐ PCI ☐ ISO ☐ Otros (especificar:))
- Ayudas económicas recibidas para la implantación del SGC:

	No	Sí	Nº de años que las han recibido
Internas			
Externas			

- Años de implantación del SGC: Desde hasta
- Evolución en las puntuaciones obtenidas por el centro a lo largo de los años de implantación:

Año									
Puntuación									

- Premios y/o Reconocimientos a la Calidad recibidos

.....

.....

.....
- Razones de la implantación del SGC:
 - ☐ Económicas
 - ☐ Imposición por parte de la titularidad del centro
 - ☐ Necesidades de cambio en la gestión
 - ☐ Necesidad de cambio de imagen del centro
 - ☐ Cambio en la dirección
 - ☐ Conocimiento de los SGC en otros centros e instituciones
 - ☐ Otras (especificar):

2. DATOS ASOCIADOS AL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DEL SGC

Valore de 1 a 5 (siendo 1 la puntuación más baja y 5 la más alta y 0 en caso de no tener conocimiento sobre lo que se pregunta) cada una de las siguientes proposiciones.

1. Actitudes y expectativas del personal PREVIAS a la implantación del SGC:

a. De la Dirección:

	Nada Nunca			Mucho Siempre			NS/ NC
1. Actitud positiva de la Dirección	1	2	3	4	5		0
2. Creencia en el interés del sistema para la mejora del centro	1	2	3	4	5		0

b. Del Profesorado:

	Nada Nunca			Mucho Siempre			NS/ NC
3. Actitud positiva del profesorado	1	2	3	4	5		0
4. Credibilidad de su interés para la mejora del centro	1	2	3	4	5		0

c. Del Personal de Administración y Servicios.

	Nada Nunca			Mucho Siempre			NS/ NC
5. Actitud positiva del P.A.S.	1	2	3	4	5		0
6. Credibilidad de su interés para la mejora del centro	1	2	3	4	5		0

2. Fase Inicial de Sensibilización del personal

				NS/ NC
7. Realización de la Fase de Sensibilización.	Sí	No		0
8. Existencia de un facilitador o experto de apoyo a la implantación	Sí	No		0

	Nada Nunca			Mucho Siempre			NS/ NC
9. Compromiso explícito de la dirección con la implantación.	1	2	3	4	5		0
10. Conocimientos del facilitador del sistema de implantación del SGC	1	2	3	4	5		0
11. Conocimiento del facilitador del mundo educativo	1	2	3	4	5		0

La Sensibilización consiguió:

	Nada Nunca			Mucho Siempre			NS/ NC
12. Generar expectativas positivas	1	2	3	4	5		0
13. Crear un clima positivo	1	2	3	4	5		0
14. Generar una cultura evaluativa y de Calidad	1	2	3	4	5		0
15. Otras (especificar):	1	2	3	4	5		0

	Nada Nunca			Mucho Siempre			NS/ NC
16. Valoración global de la eficacia de las actividades realizadas en esta fase	1	2	3	4	5		0

3. Fase de formación del personal

	Nada Nunca			Mucho Siempre			NS/ NC
17. Ajuste del plan de trabajo a las necesidades de formación	1	2	3	4	5		0
18. Eficacia de la labor formativa del experto	1	2	3	4	5		0
19. Actitud positiva del equipo	1	2	3	4	5		0

1. Desarrollo de la Autoevaluación

						NS/ NC
20. Existencia de un cronograma de actividades para la recogida de la información	Sí	No				0
	Nada Nunca		Mucho Siempre			NS/ NC
21. Cumplimiento de lo planificado en fechas	1	2	3	4	5	0
22. Adecuación de la organización del Plan de Autoevaluación	1	2	3	4	5	0
23. Asignación de responsabilidades a cada uno de los componentes del equipo	1	2	3	4	5	0
24. Aplicación de técnicas de información y motivación adecuadas a cada uno de los distintos grupos que componen la comunidad educativa	1	2	3	4	5	0
25. El personal ha recibido suficiente información sobre el proceso de autoevaluación	1	2	3	4	5	0
26. Aplicación de cuestionarios para la recogida de información adecuados a cada uno de los grupos o colectivos de la comunidad educativa (profesores, padres, director, estudiantes, personal de administración y servicios...)	1	2	3	4	5	0
27. Apoyo sistemático del experto en el proceso de autoevaluación	1	2	3	4	5	0
28. Nivel de participación del personal en la aportación de la información	1	2	3	4	5	0

2. Desarrollo de los Planes de Mejora

						NS/ NC
29. Existencia de un cronograma de actividades para la implantación de los Planes de Mejora	Sí	No				0
	Nada Nunca		Mucho Siempre			NS/ NC
30. Cumplimiento de lo planificado en fechas	1	2	3	4	5	0
31. Apoyo sistemático de la Dirección en la implantación de los Planes de Mejora	1	2	3	4	5	0
32. Participación activa del personal en la implantación de los Planes de Mejora.	1	2	3	4	5	0
						NS/ NC
33. Se aplica un sistema de evaluación de los Planes de Mejora	Sí	No				0
	Nada Nunca		Mucho Siempre			NS/ NC
34. Aplicación de técnicas adecuadas de información y motivación a cada uno de los distintos grupos que componen la comunidad educativa sobre los Planes de Mejora	1	2	3	4	5	0
35. Información al personal de los resultados de los Planes de Mejora.	1	2	3	4	5	0
36. Grado de satisfacción del personal con los Resultados de los Planes de Mejora	1	2	3	4	5	0
						NS/ NC
37. Existencia de un plan de seguimiento de los Planes de Mejora	Sí	No				0
	Nada Nunca		Mucho Siempre			NS/ NC
38. Grado en que se recogen las mejoras conseguidas en la documentación de planificación del centro	1	2	3	4	5	0

Anexo 5: Cuestionario Equipo directivo y Responsable de Calidad

Equipo Directivo y Responsable de Calidad

Para conocer el efecto que la implantación del Sistema de Gestión de Calidad (SGC) ha tenido en los centros educativos y valorar la importancia que tienen estos sistemas en la mejora consolidada del mismo, estamos realizando un estudio que permita obtener evidencias y conclusiones para posteriores aplicaciones.

Con este fin, hemos elaborado este cuestionario recogiendo los aspectos en los que debe manifestarse dicha mejora en los centros, con una estabilidad sostenida en el tiempo.

Para ello, solicitamos su colaboración, valorando los ítems que se presentan. La mayor parte de los ítems se deben valorar en una escala de 1 a 5, entendiendo que el 1 es la valoración más baja y 5 la valoración más alta. En otras cuestiones se le pedirá que valore la existencia o la frecuencia de uso.

Sus respuestas son anónimas y confidenciales e interesan únicamente a efectos de la investigación.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

☐ Director

☐ Otro miembro del Equipo Directivo

☐ Responsable de Calidad

Edad:.....

Años de antigüedad en el puesto en este centro:.....

1. COMUNICACIÓN

Valore el aumento de uso de los diversos sistemas de comunicación en el centro como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD:

	Aumento de Uso				
	Nada		Mucho		
1. TICs (uso de e-mails, intranet, página web del centro, etc.)	1	2	3	4	5
2. Buzón de sugerencias	1	2	3	4	5

El MODELO DE CALIDAD ha supuesto una mejor en el grado de sistematización de los procesos de:

	Mejora en la sistematización				
	Ninguna		Mucha		
3. Comunicación vertical establecido el centro	1	2	3	4	5
4. Comunicación horizontal establecido el centro	1	2	3	4	5
5. Evaluación de los diferente sistemas de comunicación buscando su mejora	1	2	3	4	5

El MODELO DE CALIDAD ha sido responsable de la mejora en la eficacia el uso de las vías de comunicación existentes en el centro para la transmisión e intercambio de información (avisos, reuniones, responsabilidades, recordatorios, eventos, etc.) por parte:

	Mejora de la eficacia				
	Nada		Mucho		
6. Del equipo directivo hacia los profesores	1	2	3	4	5
7. De los coordinadores de área, ciclo o etapa hacia los profesores	1	2	3	4	5
8. Del departamento de orientación hacia los profesores	1	2	3	4	5
9. Del centro hacia las familias	1	2	3	4	5
10. Entre el profesorado	1	2	3	4	5
11. De los profesores hacia el equipo directivo	1	2	3	4	5
12. De los profesores hacia los coordinadores de área, ciclo o etapa	1	2	3	4	5
13. De los profesores hacia el departamento de orientación	1	2	3	4	5
14. De las familias hacia el centro	1	2	3	4	5

	Grado de impacto				
	Ninguno		Mucho		
15. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en el Sistema de Comunicación del centro	1	2	3	4	5

2. SISTEMA DE GESTIÓN

Cultura de Planificación

16. El MODELO DE CALIDAD ha supuesto el establecimiento de un modelo de planificación general en el centro para organizar y planificar todas las actividades	SÍ	NO
--	----	----

Como consecuencia de la implantación del sistema de Calidad, ¿en qué medida cree usted que se ha mejorado en su centro el sistema de planificación de las siguientes actividades y procesos?:

	Grado de Mejora					
	Nada					Ha empeorado
17. Las actividades académicas del curso	1	2	3	4	5	0
18. La revisión del proceso de enseñanza aprendizaje	1	2	3	4	5	0
19. Las reuniones sistemáticas de profesores de asignatura, curso, ciclo	1	2	3	4	5	0
20. Las tutorías	1	2	3	4	5	0
21. Las entrevistas periódicas con padres	1	2	3	4	5	0
22. Las actividades complementarias (visitas a museos, salidas, etc.)	1	2	3	4	5	0

Valore la frecuencia y utilidad de las siguientes reuniones:

	Frecuencia de Uso			Utilidad				
	Escasas	Adecuadas	Excesiva	Ninguna		Mucho		
23. Entre el equipo directivo y los profesores	1	2	3	1	2	3	4	5
24. De los coordinadores de área, ciclo o etapa entre sí	1	2	3	1	2	3	4	5
25. Entre el departamento de orientación y los profesores	1	2	3	1	2	3	4	5
26. Entre los profesores	1	2	3	1	2	3	4	5

	Nada/ nunca		Mucho/ siempre		
27. La implantación del MODELO DE CALIDAD ha supuesto llevar a cabo un registro de las distintas reuniones	1	2	3	4	5

Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, especifique el nivel de uso y utilidad de los siguientes documentos en la planificación:

	Nivel de uso					Utilidad				
	Nada		Mucho			Nada		Mucho		
28. Proyecto curricular como base para las programaciones de aula	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. Programación General Anual como base de las acciones programadas en el mismo: complementarias,...	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. Planificación estratégica, entendida como definición de objetivos del centro a corto, medio y largo plazo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Indique en qué medida el MODELO DE CALIDAD ha supuesto una mejora en la periodicidad y utilidad de las revisiones los siguientes documentos:

	Periodicidad de la revisión de los documentos			Utilidad de las revisiones				
	Anual	Bianual	Más de 3 años	Nada		Mucho		
31. Proyecto Educativo	1	2	3	1	2	3	4	5
32. Proyecto curricular	1	2	3	1	2	3	4	5
33. Programación General Anual	1	2	3	1	2	3	4	5
34. Planificación estratégica, entendida como definición de objetivos del centro a corto, medio y largo plazo.	1	2	3	1	2	3	4	5

Valore en qué medida el MODELO DE CALIDAD ha mejorado el grado de utilidad y el uso de los siguientes resultados en la Planificación Anual:

	¿Se usa?		Mejora de la Utilidad				
	SÍ	NO	Nada		Mucho		
35. Del rendimiento académico de los alumnos	SÍ	NO	1	2	3	4	5
36. De la evaluación de la labor docente del profesorado	SÍ	NO	1	2	3	4	5
37. De la evaluación de las actividades complementarias	SÍ	NO	1	2	3	4	5
38. De la evaluación de las actividades extraescolares	SÍ	NO	1	2	3	4	5

El MODELO DE CALIDAD ha supuesto una mejora en la gestión del tiempo de las siguientes actividades:

	Grado de mejora				
	Ninguno		Mucho		
39. Los proyectos extraordinarios o nuevos (como proyectos de calidad, innovación, formación en bilingüismo, etc.)	1	2	3	4	5
40. Las reuniones periódicas de Coordinación	1	2	3	4	5
41. La evaluación de la política de gestión del centro	1	2	3	4	5
42. El seguimiento y revisión de resultados obtenidos como consecuencia de dicha política de gestión	1	2	3	4	5

Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, valore la periodicidad y utilidad de las siguientes acciones:

	Periodicidad			Utilidad				
	Anual	Bianual	Más de tres años	Nada		Mucho		
43. Revisión del Proyecto de Dirección	1	2	3	1	2	3	4	5
44. Evaluación al equipo directivo a partir de los resultados de los objetivos definidos en su PD	1	2	3	1	2	3	4	5

	Grado de impacto				
	Ninguno		Mucho		
45. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en la Cultura de Planificación del centro	1	2	3	4	5

Políticas de Apoyo y Reconocimiento

46. Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, ¿se ha establecido un modelo de intervención sistematizada para canalizar todas las acciones de apoyo, reconocimiento y recompensas de los diferentes miembros de la comunidad educativa?	SÍ	NO
---	----	----

La implantación del MODELO DE CALIDAD ha mejorado la sistematización en su centro de las siguientes medidas:

	Mejora de la sistematización				
	Ninguna		Mucha		
47. Detección y estudio periódico de las expectativas del personal	1	2	3	4	5
48. Sistema de gestión de quejas y sugerencias	1	2	3	4	5
49. Evaluaciones periódicas para conocer la satisfacción del personal	1	2	3	4	5
50. Reconocimiento del éxito de objetivos relevantes alcanzados, en actos públicos o en otros contextos	1	2	3	4	5
51. Reconocimiento a la mejora del clima escolar por la superación de conflictos	1	2	3	4	5
52. Evaluación y seguimiento periódico de la política de apoyo, reconocimiento y recompensas	1	2	3	4	5

En qué medida cree usted que la implantación del MODELO DE CALIDAD ha mejorado en su centro:

	Grado de mejora				
	Nada		Mucho		
53. El reconocimiento a los profesores que sistemáticamente obtiene resultados excelentes con sus alumnos	1	2	3	4	5
54. Los incentivos al profesorado que elabora y desarrolla propuestas de mejora	1	2	3	4	5

	Grado de impacto				
	Ninguno		Mucho		
55. Valore, a nivel general, el impacto que la implantación del Plan de Calidad ha supuesto en el Sistema de Gestión de Apoyo, reconocimiento y recompensas de su centro	1	2	3	4	5

3. CLIMA

Como consecuencia de la aplicación del MODELO DE CALIDAD, en el centro:

	Nada / Nunca		Mucho / siempre		
	1	2	3	4	5
56. Se promueve la difusión del Reglamento de Régimen Interno (RRI) entre el personal del centro	1	2	3	4	5
57. Existe una implicación del personal del centro en la elaboración del RRI	1	2	3	4	5
58. Se aplica de forma sistemática el RRI	1	2	3	4	5

La implantación del MODELO DE CALIDAD en el centro ha promovido:

	Nada / Nunca		Mucho / siempre		
	1	2	3	4	5
59. La existencia de un buen clima, a nivel profesional, entre el Equipo Directivo (ED) y el profesorado	1	2	3	4	5
60. Que la relación entre los profesores, en general, sea positiva	1	2	3	4	5
61. Que el ED se preocupe de favorecer un clima positivo en el centro	1	2	3	4	5
62. Que, en general, exista una relación cordial entre las familias y el centro	1	2	3	4	5
63. Que el profesorado controle de forma adecuada la disciplina en las aulas	1	2	3	4	5
64. Que exista una relación y trato correcto entre profesores y alumnos	1	2	3	4	5
65. La evaluación sistemática del clima de centro	1	2	3	4	5

Gracias a la aplicación del MODELO DE CALIDAD:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
66. Las medidas que se toman con dichos alumnos problemáticos son más eficaces	1	2	3	4	5
67. Las medidas que se toman con dichos profesores problemáticos son más eficaces	1	2	3	4	5
68. Los profesores se forman en habilidades para la resolución de conflictos	1	2	3	4	5
69. El centro lleva a cabo un plan de resolución de conflictos cuando existe algún problema	1	2	3	4	5
70. Han mejorado las habilidades de resolución de conflictos del profesorado	1	2	3	4	5
71. El Equipo Directo se muestra eficaz a la hora de resolver conflictos en el centro	1	2	3	4	5

La aplicación del MODELO DE CALIDAD en el centro ha mejorado:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
72. La cooperación entre los profesores en la realización y preparación de eventos (Navidad, Semana de la ciencia, etc.)	1	2	3	4	5
73. La disposición del profesorado a la hora de trabajar, actualizar el Proyecto Educativo, las programaciones de aula, etc.	1	2	3	4	5
74. El interés de los profesores por la participación en proyectos de innovación en el centro	1	2	3	4	5
75. El interés de los profesores por aprender nuevas metodologías de enseñanza, formación en TICs, etc.	1	2	3	4	5
76. El intercambio de experiencias docentes entre profesores del mismo centro y otros centros	1	2	3	4	5
77. Que el centro evalúe la participación y colaboración de los profesores en los eventos del centro	1	2	3	4	5

	Nada			Mucho	
78. Como consecuencia de la aplicación del MODELO DE CALIDAD se ha mejorado la implicación de las familias en el centro	1	2	3	4	5

	Nada			Mucho	
79. Como consecuencia de la aplicación del MODELO DE CALIDAD se ha mejorado la implicación de las familias en la <i>Escuela de Padres</i>	1	2	3	4	5

	Grado de impacto				
	Ninguno			Mucho	
80. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en la mejora del Clima de su centro	1	2	3	4	5

4. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Conteste a las siguientes cuestiones valorando cada uno de los ítems de 1 a 5, teniendo en cuenta que 1 indica la valoración más baja (*nunca, nada, etc.*) y 5 la más alta (*siempre, mucho, etc.*).

Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD se llevan a cabo de forma sistemática:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
81. Planes de actuación a partir de las sesiones de evaluación de los alumnos	1	2	3	4	5
82. Análisis de los resultados obtenidos en pruebas externas	1	2	3	4	5
83. Medidas para los alumnos con un rendimiento inferior al exigido en el centro	1	2	3	4	5

Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
84. Se tienen en consideración, de forma sistematizada, las actitudes y valores de los estudiantes para la participación y realización de actividades (salidas extraescolares, intercambios de estudiantes, cargos de responsabilidad, etc.)	1	2	3	4	5
85. En las calificaciones finales se contemplan los valores y actitudes de los estudiantes	1	2	3	4	5

Gracias a implantación del MODELO DE CALIDAD:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
86. El centro lleva a cabo una política de implicación de las familias que busca el compromiso de las mismas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos	1	2	3	4	5
87. Existe un procedimiento de información sistematizado para dar a conocer a las familias la evolución continua del rendimiento de sus hijos	1	2	3	4	5
88. Se evalúa de manera sistemática la participación e implicación de las familias en el centro para potenciar su implicación	1	2	3	4	5

En referencia a la metodología docente, gracias a implantación del MODELO DE CALIDAD, en el centro:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
89. Se evalúan sistemáticamente las metodologías docentes utilizadas por los profesores	1	2	3	4	5
90. El profesorado tiene definida una metodología común por áreas y ciclos educativos	1	2	3	4	5
91. Los profesores estudian la metodología docente más adecuada para aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales	1	2	3	4	5
92. Se organizan grupos flexibles en las asignaturas instrumentales en función del ritmo de aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
93. El profesorado ha aumentado la motivación del alumnado gracias a las metodologías empleadas	1	2	3	4	5

En referencia a la evaluación y como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, valore los siguientes aspectos:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
94. La elaboración de planes de refuerzo y adaptación curricular se fundamenta en la evaluación	1	2	3	4	5
95. Se realiza una evaluación inicial al comienzo de cada ciclo educativo para conocer el nivel de los alumnos	1	2	3	4	5
96. Sistemáticamente el centro elabora informes de evaluación de los alumnos al finalizar cada una de las etapas (primaria, secundaria, Ciclos formativos, etc.)	1	2	3	4	5
97. Los criterios de evaluación se especifican teniendo en cuenta la mejora de los logros de aprendizaje	1	2	3	4	5
98. Los criterios de evaluación están claramente especificados para el conocimiento de las audiencias implicadas (padres, alumnos, etc.)	1	2	3	4	5
99. Los alumnos pueden acceder y revisar todas las actividades que han sido objeto de evaluación de su conocimiento	1	2	3	4	5
100. Los criterios de evaluación se especifican teniendo en cuenta la mejora de los logros de aprendizaje	1	2	3	4	5
101. En el centro se realiza una evaluación periódica de los sistemas de evaluación aplicados por el profesorado	1	2	3	4	5
102. Los métodos de evaluación se modifican, si es necesario, a partir de su evaluación	1	2	3	4	5

En relación con la tutoría y como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, valore los siguientes aspectos:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
103. Las actividades tutoriales van dirigidas a la formación integral y a la atención individualizada de los alumnos	1	2	3	4	5
104. Se evalúan sistemáticamente las acciones tutoriales realizadas en el centro	1	2	3	4	5
105. Se toman decisiones en función de las evaluaciones realizadas para la mejora del PAT	1	2	3	4	5

	Grado de impacto				
	Ninguno			Mucho	
106. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de su centro	1	2	3	4	5

5. SATISFACCIÓN

Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, ha aumentado el grado de satisfacción en los tres últimos años:

	Aumento de satisfacción					
	Nada			Mucho		Ha disminuido
107. En el profesorado	1	2	3	4	5	0
108. En el alumnado	1	2	3	4	5	0
109. En las familias	1	2	3	4	5	0

110. Cada curso académico se observa un incremento sostenido en la demanda de solicitudes de matrículas	SÍ	NO
---	----	----

	Ninguno					Mucho				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
111. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en la Satisfacción del personal del centro										

6. RELACIONES

Como consecuencia del MODELO DE CALIDAD implantado en el Centro, valore la existencia y el grado de desarrollo de los siguientes aspectos:

	Existencia		Grado de Desarrollo				
	SÍ	NO	Poco			Mucho	
112. Se realizan actividades conjuntas con otros centros educativos (mediante premios, reconocimientos, etc.)			1	2	3	4	5
113. Se revisan de manera sistemática las actividades conjuntas con otros centros educativos, en función de los resultados de la evaluación para la mejora de las mismas	SÍ	NO	1	2	3	4	5

Como consecuencia del MODELO DE CALIDAD implantado en el Centro, valore:

	Nada			Mucho		
	1	2	3	4	5	
114. El grado de relaciones que el centro ha establecido con otros organismos, como instituciones financieras, proveedores, etc.)						
115. El beneficio que el centro obtiene de las relaciones institucionales con los organismos anteriormente mencionados						

Como consecuencia del MODELO DE CALIDAD:

	Nada			Mucho		
	1	2	3	4	5	
116. Se elaboran planes y acciones concretas para fortalecer o ampliar la red de relaciones con otras instituciones a partir de los beneficios obtenidos						

Gracias a la aplicación del MODELO DE CALIDAD en el centro:

	Nada			Mucho		
	1	2	3	4	5	
117. Se llevan a cabo sistemáticamente programas de movilidad e intercambio para impulsar el aprendizaje de idiomas						
118. Se llevan a cabo sistemáticamente programas de movilidad e intercambio para favorecer el aprendizaje y práctica deportivas						
119. Se llevan a cabo sistemáticamente programas de movilidad e intercambio para potenciar la práctica y participación en torneos educativos						
120. Se realizan acciones específicas para fortalecer y ampliar los convenios de intercambio y movilidad de los estudiantes como consecuencia de la evaluación de los beneficios obtenidos						

Valore, como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, los siguientes aspectos en relación a los reconocimientos del centro:

	Nada			Mucho		
	1	2	3	4	5	
121. El centro ha mejorado su imagen y reconocimiento en su entorno en los tres últimos años						
122. El centro ha obtenido reconocimientos en medios de comunicación (prensa, TV, etc.)						
123. El centro viene realizando sistemáticamente acciones concretas para la mejora de su prestigio						

Como consecuencia del MODELO DE CALIDAD:

	Nada			Mucho	
124. Se utilizan los recursos ofrecidos el entorno (Ayuntamiento, Comunidad, empresas comerciales, empresas financieras, etc.)	1	2	3	4	5
125. Se evalúan los beneficios del uso de los recursos ofrecidos por el entorno	1	2	3	4	5
126. Como consecuencia de esta evaluación, se elaboran planes y acciones concretas para un mayor aprovechamiento de los recursos ofrecidos por el entorno	1	2	3	4	5

	Nada			Mucho	
127. Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, ha aumentado el uso que el entorno hace de los diversos recursos ofrecidos por el centro (instalaciones deportivas, parking, etc.)	1	2	3	4	5

	Grado de impacto				
	Ninguno			Mucho	
128. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en las Relaciones del centro	1	2	3	4	5

7. CALIDAD

129. Existe un programa de evaluación institucional	SÍ	NO
---	----	----

Conteste a las siguientes cuestiones valorando cada uno de los ítems de 1 a 5, teniendo en cuenta que 1 indica la valoración más baja (*nunca, nada, etc.*) y 5 la más alta (*siempre, mucho, etc.*).

Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, se lleva a cabo una revisión periódica:

130. Del programa de evaluación institucional en función de los aspectos identificados en la evaluación anterior (contempla la evaluación de los aspectos de mejora)	1	2	3	4	5
131. De las necesidades del personal del centro (profesores, personal de administración y servicios).	1	2	3	4	5
132. De las necesidades de los clientes externos (familias, organizaciones superiores...)	1	2	3	4	5
133. Del desempeño del personal docente	1	2	3	4	5
134. Del desempeño del personal de administración y servicios	1	2	3	4	5
135. Del rendimiento académico de los alumnos	1	2	3	4	5
136. Del funcionamiento de los departamentos y diferentes servicios del centro	1	2	3	4	5
137. Del grado de satisfacción de los alumnos (los estudiantes que pueden realizarla - Educación Secundaria)	1	2	3	4	5
138. Del grado de satisfacción del profesorado	1	2	3	4	5
139. Del grado de satisfacción del personal de administración y servicios	1	2	3	4	5
140. Del grado de satisfacción de las familias	1	2	3	4	5

Gracias a la implantación del MODELO DE CALIDAD:

141. Los diferentes miembros de la comunidad educativa valoran positivamente el programa de evaluación institucional	1	2	3	4	5
142. La institución define sus objetivos a corto, medio y largo plazo	1	2	3	4	5
143. Se evalúa periódicamente el grado de consecución de los objetivos institucionales	1	2	3	4	5
144. Al finalizar dicha evaluación, se elabora un informe en el que se valoran los resultados obtenidos y se analizan las causas de los diferentes aspectos evaluados	1	2	3	4	5
145. Existe una tendencia positiva en los resultados de los indicadores evaluados en los últimos tres años	1	2	3	4	5
146. En los grupos de mejora se diseñan estrategias para la mejora de los aspectos peor evaluados	1	2	3	4	5
147. Existe un canal de comunicación para informar de los resultados de la evaluación (reunión, boletín interno, tablón informativo...)	1	2	3	4	5
148. Existe un canal de comunicación a nivel externo a través del cual la institución transmite los resultados de la evaluación a las familias y a otras partes interesadas	1	2	3	4	5

Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD:

	Grado de implicación				
	Ninguno			Mucho	
149. Los alumnos participan activamente en el proceso de evaluación del centro	1	2	3	4	5
150. Los profesores participan activamente en los procesos de evaluación diseñados por la institución	1	2	3	4	5
151. El personal de administración y servicios colabora en los procesos de evaluación desarrollados	1	2	3	4	5
152. Las familias se implican en los procesos de evaluación que les propone la organización educativa	1	2	3	4	5

Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD se ha incrementado:

	Grado de implicación				
	Ninguno			Mucho	
153. La ratio de trabajadores que, durante los últimos años, reciben formación en gestión de la calidad	1	2	3	4	5
154. La ratio de trabajadores que, durante los últimos años, participan en la evaluación institucional	1	2	3	4	5
155. La ratio de trabajadores que, durante los últimos años, participan en los planes de mejora	1	2	3	4	5

	Grado de implicación				
	Ninguno			Mucho	
156. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en la Calidad del centro	1	2	3	4	5

© Equipo de Investigación del Proyecto I+D+I "Impacto de la implantación de Sistemas de Gestión de la Calidad en centros educativos" con Ref.: EDU2009-14773-C02-01 y EDU2009-14773-C02-02, dirigido por M^a José Fernández Díaz y Aurelio Villa.

Anexo 6: Cuestionario de Profesores

Profesores

Para conocer el efecto que la implantación del Sistema de Gestión de Calidad (SGC) ha tenido en los centros educativos y valorar la importancia que tienen estos sistemas en la mejora consolidada del mismo, estamos realizando un estudio que permita obtener evidencias y conclusiones para posteriores aplicaciones.

Con este fin, hemos elaborado este cuestionario recogiendo los aspectos en los que debe manifestarse dicha mejora en los centros, con una estabilidad sostenida en el tiempo.

Para ello, solicitamos su colaboración, valorando los ítems que se presentan. La mayor parte de los ítems se deben valorar en una escala de 1 a 5, entendiendo que el 1 es la valoración más baja y 5 la valoración más alta. En otras cuestiones se le pedirá que valore la existencia o la frecuencia de uso.

Sus respuestas son anónimas y confidenciales e interesan únicamente a efectos de la investigación.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN

Edad:.....

Años de antigüedad como profesor en este centro:.....

1. COMUNICACIÓN

Valore el aumento de uso de los diversos sistemas de comunicación en el centro como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD:

	Aumento de Uso				
	Nada		Mucho		
1. TICs (uso de e-mails, intranet, página web del centro, etc.)	1	2	3	4	5
2. Buzón de sugerencias	1	2	3	4	5

El MODELO DE CALIDAD ha supuesto una mejor en el grado de sistematización de los procesos de:

	Mejora en la sistematización				
	Ninguna		Mucha		
3. Comunicación vertical establecido el centro	1	2	3	4	5
4. Comunicación horizontal establecido el centro	1	2	3	4	5
5. Evaluación de los diferente sistemas de comunicación buscando su mejora	1	2	3	4	5

El MODELO DE CALIDAD ha sido responsable de la mejora en la eficacia el uso de las vías de comunicación existentes en el centro para la transmisión e intercambio de información (avisos, reuniones, responsabilidades, recordatorios, eventos, etc.) por parte:

	Mejora de la eficacia				
	Nada		Mucho		
6. Del equipo directivo hacia los profesores	1	2	3	4	5
7. De los coordinadores de área, ciclo o etapa hacia los profesores	1	2	3	4	5
8. Del departamento de orientación hacia los profesores	1	2	3	4	5
9. Del centro hacia las familias	1	2	3	4	5
10. Entre el profesorado	1	2	3	4	5
11. De los profesores hacia el equipo directivo	1	2	3	4	5
12. De los profesores hacia los coordinadores de área, ciclo o etapa	1	2	3	4	5
13. De los profesores hacia el departamento de orientación	1	2	3	4	5
14. De las familias hacia el centro	1	2	3	4	5

	Grado de impacto				
	Ninguno		Mucho		
15. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en el Sistema de Comunicación del centro	1	2	3	4	5

2. SISTEMA DE GESTIÓN

Cultura de Planificación

16. El MODELO DE CALIDAD ha supuesto el establecimiento de un modelo de planificación general en el centro para organizar y planificar todas las actividades	SÍ	NO
--	----	----

Como consecuencia de la implantación del sistema de Calidad, ¿en qué medida cree usted que se ha mejorado en su centro el sistema de planificación de las siguientes actividades y procesos?:

	Grado de Mejora					
	Nada					Ha empeorado
17. Las actividades académicas del curso	1	2	3	4	5	0
18. La revisión del proceso de enseñanza aprendizaje	1	2	3	4	5	0
19. Las reuniones sistemáticas de profesores de asignatura, curso, ciclo	1	2	3	4	5	0
20. Las tutorías	1	2	3	4	5	0
21. Las entrevistas periódicas con padres	1	2	3	4	5	0
22. Las actividades complementarias (visitas a museos, salidas, etc.)	1	2	3	4	5	0

Valore la frecuencia y utilidad de las siguientes reuniones:

	Frecuencia de Uso			Utilidad				
	Escasas	Adecuadas	Excesiva	Ninguna		Mucha		
23. Entre el equipo directivo y los profesores	1	2	3	1	2	3	4	5
24. De los coordinadores de área, ciclo o etapa entre sí	1	2	3	1	2	3	4	5
25. Entre el departamento de orientación y los profesores	1	2	3	1	2	3	4	5
26. Entre los profesores	1	2	3	1	2	3	4	5

	Nada/ nunca		Mucho/ siempre		
27. La implantación del MODELO DE CALIDAD ha supuesto llevar a cabo un registro de las distintas reuniones	1	2	3	4	5

Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, especifique el nivel de uso y utilidad de los siguientes documentos en la planificación:

	Nivel de uso					Utilidad				
	Nada		Mucho			Nada		Mucho		
28. Proyecto curricular como base para las programaciones de aula	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. Programación General Anual como base de las acciones programadas en el mismo: complementarias,...	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. Planificación estratégica, entendida como definición de objetivos del centro a corto, medio y largo plazo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Indique en qué medida el MODELO DE CALIDAD ha supuesto una mejora en la periodicidad y utilidad de las revisiones los siguientes documentos:

	Periodicidad de la revisión de los documentos			Utilidad de las revisiones				
	Anual	Bianual	Más de 3 años	Nada		Mucho		
31. Proyecto Educativo	1	2	3	1	2	3	4	5
32. Proyecto curricular	1	2	3	1	2	3	4	5
33. Programación General Anual	1	2	3	1	2	3	4	5
34. Planificación estratégica, entendida como definición de objetivos del centro a corto, medio y largo plazo.	1	2	3	1	2	3	4	5

Valore en qué medida el MODELO DE CALIDAD ha mejorado el grado de utilidad y el uso de los siguientes resultados en la Planificación Anual:

	¿Se usa?		Mejora de la Utilidad				
			Nada		Mucho		
35. Del rendimiento académico de los alumnos	SÍ	NO	1	2	3	4	5
36. De la evaluación de la labor docente del profesorado	SÍ	NO	1	2	3	4	5
37. De la evaluación de las actividades complementarias	SÍ	NO	1	2	3	4	5
38. De la evaluación de las actividades extraescolares	SÍ	NO	1	2	3	4	5

	Grado de impacto				
	Ninguno		Mucho		
45. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en la Cultura de Planificación del centro	1	2	3	4	5

Políticas de Apoyo y Reconocimiento

46. Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, ¿se ha establecido un modelo de intervención sistematizada para canalizar todas las acciones de apoyo, reconocimiento y recompensas de los diferentes miembros de la comunidad educativa?	SÍ	NO
---	----	----

La implantación del MODELO DE CALIDAD ha mejorado la sistematización en su centro de las siguientes medidas:

	Mejora de la sistematización				
	Ninguna		Mucha		
47. Detección y estudio periódico de las expectativas del personal	1	2	3	4	5
48. Sistema de gestión de quejas y sugerencias	1	2	3	4	5
49. Evaluaciones periódicas para conocer la satisfacción del personal	1	2	3	4	5
50. Reconocimiento del éxito de objetivos relevantes alcanzados, en actos públicos o en otros contextos	1	2	3	4	5
51. Reconocimiento a la mejora del clima escolar por la superación de conflictos	1	2	3	4	5
52. Evaluación y seguimiento periódico de la política de apoyo, reconocimiento y recompensas	1	2	3	4	5

En qué medida cree usted que la implantación del MODELO DE CALIDAD ha mejorado en su centro:

	Grado de mejora				
	Nada		Mucho		
53. El reconocimiento a los profesores que sistemáticamente obtiene resultados excelentes con sus alumnos	1	2	3	4	5
54. Los incentivos al profesorado que elabora y desarrolla propuestas de mejora	1	2	3	4	5

	Grado de impacto				
	Ninguno		Mucho		
55. Valore, a nivel general, el impacto que la implantación del Plan de Calidad ha supuesto en el Sistema de Gestión de Apoyo, reconocimiento y recompensas de su centro	1	2	3	4	5

3. CLIMA

Como consecuencia de la aplicación del MODELO DE CALIDAD, en el centro:

	Nada / Nunca		Mucho / siempre		
	1	2	3	4	5
56. Se promueve la difusión del Reglamento de Régimen Interno (RRI) entre el personal del centro	1	2	3	4	5
57. Existe una implicación del personal del centro en la elaboración del RRI	1	2	3	4	5
58. Se aplica de forma sistemática el RRI	1	2	3	4	5

La implantación del MODELO DE CALIDAD en el centro ha promovido:

	Nada / Nunca		Mucho / siempre		
	1	2	3	4	5
59. La existencia de un buen clima, a nivel profesional, entre el Equipo Directivo (ED) y el profesorado	1	2	3	4	5
60. Que la relación entre los profesores, en general, sea positiva	1	2	3	4	5
61. Que el ED se preocupe de favorecer un clima positivo en el centro	1	2	3	4	5
62. Que, en general, exista una relación cordial entre las familias y el centro	1	2	3	4	5
63. Que el profesorado controle de forma adecuada la disciplina en las aulas	1	2	3	4	5
64. Que exista una relación y trato correcto entre profesores y alumnos	1	2	3	4	5
65. La evaluación sistemática del clima de centro	1	2	3	4	5

Gracias a la aplicación del MODELO DE CALIDAD:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
66. Las medidas que se toman con dichos alumnos problemáticos son más eficaces	1	2	3	4	5
67. Las medidas que se toman con dichos profesores problemáticos son más eficaces	1	2	3	4	5
68. Los profesores se forman en habilidades para la resolución de conflictos	1	2	3	4	5
69. El centro lleva a cabo un plan de resolución de conflictos cuando existe algún problema	1	2	3	4	5
70. Han mejorado las habilidades de resolución de conflictos del profesorado	1	2	3	4	5
71. El Equipo Directo se muestra eficaz a la hora de resolver conflictos en el centro	1	2	3	4	5

La aplicación del MODELO DE CALIDAD en el centro ha mejorado:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
72. La cooperación entre los profesores en la realización y preparación de eventos (Navidad, Semana de la ciencia, etc.)	1	2	3	4	5
73. La disposición del profesorado a la hora de trabajar, actualizar el Proyecto Educativo, las programaciones de aula, etc.	1	2	3	4	5
74. El interés de los profesores por la participación en proyectos de innovación en el centro	1	2	3	4	5
75. El interés de los profesores por aprender nuevas metodologías de enseñanza, formación en TICs, etc.	1	2	3	4	5
76. El intercambio de experiencias docentes entre profesores del mismo centro y otros centros	1	2	3	4	5
77. Que el centro evalúe la participación y colaboración de los profesores en los eventos del centro	1	2	3	4	5

	Nada			Mucho	
78. Como consecuencia de la aplicación del MODELO DE CALIDAD se ha mejorado la implicación de las familias en el centro	1	2	3	4	5

	Nada			Mucho	
79. Como consecuencia de la aplicación del MODELO DE CALIDAD se ha mejorado la implicación de las familias en la <i>Escuela de Padres</i>	1	2	3	4	5

	Grado de impacto				
	Ninguno			Mucho	
80. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en la mejora del Clima de su centro	1	2	3	4	5

4. PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Conteste a las siguientes cuestiones valorando cada uno de los ítems de 1 a 5, teniendo en cuenta que 1 indica la valoración más baja (*nunca, nada, etc.*) y 5 la más alta (*siempre, mucho, etc.*).

Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD se llevan a cabo de forma sistemática:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
81. Planes de actuación a partir de las sesiones de evaluación de los alumnos	1	2	3	4	5
82. Análisis de los resultados obtenidos en pruebas externas	1	2	3	4	5
83. Medidas para los alumnos con un rendimiento inferior al exigido en el centro	1	2	3	4	5

Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
84. Se tienen en consideración, de forma sistematizada, las actitudes y valores de los estudiantes para la participación y realización de actividades (salidas extraescolares, intercambios de estudiantes, cargos de responsabilidad, etc.)	1	2	3	4	5
85. En las calificaciones finales se contemplan los valores y actitudes de los estudiantes	1	2	3	4	5

Gracias a implantación del MODELO DE CALIDAD:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
86. El centro lleva a cabo una política de implicación de las familias que busca el compromiso de las mismas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos	1	2	3	4	5
87. Existe un procedimiento de información sistematizado para dar a conocer a las familias la evolución continua del rendimiento de sus hijos	1	2	3	4	5
88. Se evalúa de manera sistemática la participación e implicación de las familias en el centro para potenciar su implicación	1	2	3	4	5

En referencia a la metodología docente, gracias a implantación del MODELO DE CALIDAD, en el centro:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
89. Se evalúan sistemáticamente las metodologías docentes utilizadas por los profesores	1	2	3	4	5
90. El profesorado tiene definida una metodología común por áreas y ciclos educativos	1	2	3	4	5
91. Los profesores estudian la metodología docente más adecuada para aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales	1	2	3	4	5
92. Se organizan grupos flexibles en las asignaturas instrumentales en función del ritmo de aprendizaje de los alumnos	1	2	3	4	5
93. El profesorado ha aumentado la motivación del alumnado gracias a las metodologías empleadas	1	2	3	4	5

En referencia a la evaluación y como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, valore los siguientes aspectos:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
94. La elaboración de planes de refuerzo y adaptación curricular se fundamenta en la evaluación	1	2	3	4	5
95. Se realiza una evaluación inicial al comienzo de cada ciclo educativo para conocer el nivel de los alumnos	1	2	3	4	5
96. Sistemáticamente el centro elabora informes de evaluación de los alumnos al finalizar cada una de las etapas (primaria, secundaria, Ciclos formativos, etc.)	1	2	3	4	5
97. Los criterios de evaluación se especifican teniendo en cuenta la mejora de los logros de aprendizaje	1	2	3	4	5
98. Los criterios de evaluación están claramente especificados para el conocimiento de las audiencias implicadas (padres, alumnos, etc.)	1	2	3	4	5
99. Los alumnos pueden acceder y revisar todas las actividades que han sido objeto de evaluación de su conocimiento	1	2	3	4	5
100. Los criterios de evaluación se especifican teniendo en cuenta la mejora de los logros de aprendizaje	1	2	3	4	5
101. En el centro se realiza una evaluación periódica de los sistemas de evaluación aplicados por el profesorado	1	2	3	4	5
102. Los métodos de evaluación se modifican, si es necesario, a partir de su evaluación	1	2	3	4	5

En relación con la tutoría y como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, valore los siguientes aspectos:

	Nada / Nunca			Mucho / siempre	
103. Las actividades tutoriales van dirigidas a la formación integral y a la atención individualizada de los alumnos	1	2	3	4	5
104. Se evalúan sistemáticamente las acciones tutoriales realizadas en el centro	1	2	3	4	5
105. Se toman decisiones en función de las evaluaciones realizadas para la mejora del PAT	1	2	3	4	5

	Grado de impacto				
	Ninguno			Mucho	
106. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de su centro	1	2	3	4	5

5. SATISFACCIÓN

Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, ha aumentado el grado de satisfacción en los tres últimos años:

	Aumento de satisfacción					
	Nada					Ha disminuido
107. En el profesorado	1	2	3	4	5	0
108. En el alumnado	1	2	3	4	5	0
109. En las familias	1	2	3	4	5	0

110. Cada curso académico se observa un incremento sostenido de la demanda de solicitudes de matrícula	SI	NO
--	----	----

	Ninguno					Mucho				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
111. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en la Satisfacción del personal del centro										

6. RELACIONES

Como consecuencia del MODELO DE CALIDAD implantado en el Centro, valore la existencia y el grado de desarrollo de los siguientes aspectos:

	Existencia		Grado de Desarrollo				
	SÍ	NO	Poco				
112. Se realizan actividades conjuntas con otros centros educativos (mediante premios, reconocimientos, etc.)			1	2	3	4	5
113. Se revisan de manera sistemática las actividades conjuntas con otros centros educativos, en función de los resultados de la evaluación para la mejora de las mismas	SÍ	NO	1	2	3	4	5

Como consecuencia del MODELO DE CALIDAD implantado en el Centro, valore:

	Nada					Mucho				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
114. El grado de relaciones que el centro ha establecido con otros organismos, como instituciones financieras, proveedores, etc.)										
115. El beneficio que el centro obtiene de las relaciones institucionales con los organismos anteriormente mencionados										

Como consecuencia del MODELO DE CALIDAD:

	Nada					Mucho				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
116. Se elaboran planes y acciones concretas para fortalecer o ampliar la red de relaciones con otras instituciones a partir de los beneficios obtenidos										

Gracias a la aplicación del MODELO DE CALIDAD en el centro:

	Nada					Mucho				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
117. Se llevan a cabo sistemáticamente programas de movilidad e intercambio para impulsar el aprendizaje de idiomas										
118. Se llevan a cabo sistemáticamente programas de movilidad e intercambio para favorecer el aprendizaje y práctica deportivas										
119. Se llevan a cabo sistemáticamente programas de movilidad e intercambio para potenciar la práctica y participación en torneos educativos										
120. Se realizan acciones específicas para fortalecer y ampliar los convenios de intercambio y movilidad de los estudiantes como consecuencia de la evaluación de los beneficios obtenidos										

Valore, como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, los siguientes aspectos en relación a los reconocimientos del centro:

	Nada					Mucho				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
121. El centro ha mejorado su imagen y reconocimiento en su entorno en los tres últimos años										
122. El centro ha obtenido reconocimientos en medios de comunicación (prensa, TV, etc.)										
123. El centro viene realizando sistemáticamente acciones concretas para la mejora de su prestigio										

Como consecuencia del MODELO DE CALIDAD:

	Nada			Mucho	
	1	2	3	4	5
124. Se utilizan los recursos ofrecidos el entorno (Ayuntamiento, Comunidad, empresas comerciales, empresas financieras, etc.)	1	2	3	4	5
125. Se evalúan los beneficios del uso de los recursos ofrecidos por el entorno	1	2	3	4	5
126. Como consecuencia de esta evaluación, se elaboran planes y acciones concretas para un mayor aprovechamiento de los recursos ofrecidos por el entorno	1	2	3	4	5

	Nada			Mucho	
	1	2	3	4	5
127. Como consecuencia de la implantación del MODELO DE CALIDAD, ha aumentado el uso que el entorno hace de los diversos recursos ofrecidos por el centro (instalaciones deportivas, parking, etc.)	1	2	3	4	5

	Grado de impacto				
	Ninguno			Mucho	
	1	2	3	4	5
128. Valore, a nivel general, el impacto que considera que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en las Relaciones del centro	1	2	3	4	5

© Equipo de Investigación del Proyecto I+D+I "Impacto de la implantación de Sistemas de Gestión de la Calidad en centros educativos"
con Ref.: EDU2009-14773-C02-01 y EDU2009-14773-C02-02, dirigido por M^a José Fernández Díaz y Aurelio Villa.

Anexo 7: Carta de agradecimiento

En Bilbao, a 23 de marzo de 2012

Estimado/a:

Desde la Universidad de Deusto, nos dirigimos a usted para expresarle nuestro agradecimiento más sincero por toda la ayuda prestada en el proceso de investigación llevado a cabo. Como Investigador Principal del equipo Innova soy consciente de la importancia que ha tenido la colaboración tanto del equipo docente como del equipo directivo, siendo eje fundamental de nuestro proyecto.

En lo referente a los datos obtenidos, se les hará llegar un documento con los datos más significativos antes de finalizar el año para poder mostrar los resultados concluidos. Así, cada centro dispondrá de la información más relevante referente a su propio centro.

En nombre de todos los miembros del equipo Innova de la Universidad de Deusto, reitero una vez más nuestro agradecimiento por todas las atenciones prestadas y por el trato obtenido en cada momento.

Atentamente

Fdo.: Aurelio Villa Sánchez

Bilbon, 2012ko martxoaren 23an.

..... agurgarria:

Deustuko Unibertsitateak esker zintzoenak bidaltzen dizkizu luzatutako laguntza guztiagatik ikerketa prozesu honetan. Innovako ikertzaile nagusia naizen heinean argi daukat, bai irakaslegoaren zein zuzendaritza taldearen partehartzea ezinbestekoa izan dela gure proiektu hau egi bihurtzeko eta honen ardatz bihurtu zaretela.

Jasotako datuei dagokionez, urte honen amaiera baino lehenago, dokumentu bat bidaliko dizuegu non daturik aipagarrienak agertuko diren. Honela zentruak eskura izango ditu ateratako ondorioz esanguratsuenak.

Deustuko Unibertsitateko Innova ikertaldeko kide guztien partez, eskerrak berretsi nahi ditugu, isladatutako arretagatik eta momentuoro jasotako tratuagatik.

Arretaz

Sinatuta: Aurelio Villa

Anexo 8: Artículo “Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de calidad en los centros educativos”

Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos

Latent structure and reliability of dimensions that explain the impact of quality management systems on schools

Aurelio Villa Sánchez*, Patricio Eduardo Troncoso Ruiz** y Fernando Díez Ruiz**

*IP del equipo Innova de la Universidad de Deusto, **Investigador miembro del equipo Innova

Resumen

Se presentan los resultados de dos análisis factoriales confirmatorios de una investigación sobre el impacto de los sistemas de gestión de calidad en el funcionamiento de los centros educativos (aplicación del modelo EFQM o el modelo PCI). Se intenta probar la estructura de las dimensiones definidas teóricamente. En el primer análisis se comprueban los procesos de política en sus dimensiones de Comunicación, Planificación y Reconocimiento, y el segundo se centra en otros tres factores de procesos en el centro como son el clima, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones con el entorno. La investigación se lleva a cabo en una muestra de 14 centros educativos de enseñanza básica o secundaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Palabras clave: calidad, EFQM, PCI, análisis factorial confirmatorio.

Abstract

This article presents the results of two confirmatory factor analyses of a research study on the impact of quality management systems on the functioning of schools (implementation of EFQM or PCI models).

Correspondencia: Aurelio Villa Sánchez, IP del equipo Innova de la Universidad de Deusto. E-mail: aurelio.villa@deusto.es

We test the structure of the dimensions theoretically defined. The first analysis checks the Communication, Planning and Recognition dimensions of the political processes while the second analysis focuses on three other factors of processes at school such as the atmosphere, the teaching-learning process and the relations with the environment.

The research study was carried out with a sample of 14 schools of primary and secondary education in the Basque Country.

Keywords: quality, EFQM. PCI, confirmatory factor analysis.

Introducción

Este artículo presenta el resultado de la Investigación I+D+i que lleva por título: "Impacto de los sistemas de calidad en centros educativos"¹.

El EFQM tiene su origen en la empresa y posteriormente se ha transferido a la educación. Consta de nueve factores que se aplican traduciéndolos al ámbito educativo: liderazgo, política y estrategia, personas, alianzas y recursos, procesos, resultados en las personas, resultados en los clientes, resultados en la sociedad y resultados clave de la organización. Los cinco primeros factores (los agentes o causas) examinan la forma en que se realiza y mejora esa actividad y los cuatro últimos se centran en los resultados, los efectos de la actividad de la organización. Esta mejora se consigue mediante el aprendizaje y la innovación. El PCI proviene del mundo educativo y nace de la investigación educativa y el movimiento de las escuelas eficaces y el enfoque de la mejora, y la fusión de ambos en el modelo Effective School Improvement (ESI). Consta de siete ámbitos que son: ámbito de planteamientos institucionales, de estructuras organizativas, de relación y convivencia, orientación y tutoría, ámbito curricular, familia y entorno y, finalmente, administración y servicios.

La investigación realizada examina el impacto de la implantación de un sistema de calidad (EFQM o PCI) en los centros educativos. El término impacto lo utilizamos entendido como el cambio que se produce en el ámbito interno y externo en el centro educativo. El impacto a través de los cambios o efectos logrados deben tener una sostenibilidad, de modo que se pueda observar o tener evidencias de la mejora alcanzada. Podría definirse el impacto como la magnitud de cambio o transformación que puede medirse en términos cuantitativos y/o cualitativos que son indicadores del mismo.

En este artículo, se muestran los resultados obtenidos con la aplicación del análisis confirmatorio que intenta probar que cada uno de los factores latentes es la causa que explica los ítems a los que están asociados. En el modelo teórico se ha desarrollado dos análisis factoriales: el primero compuesto por tres factores que recogen tres procesos clave del funcionamiento de la calidad: comunicación, planificación y reconocimiento. Por otra parte, el segundo análisis factorial recoge otros tres factores: clima, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones del centro con el entorno.

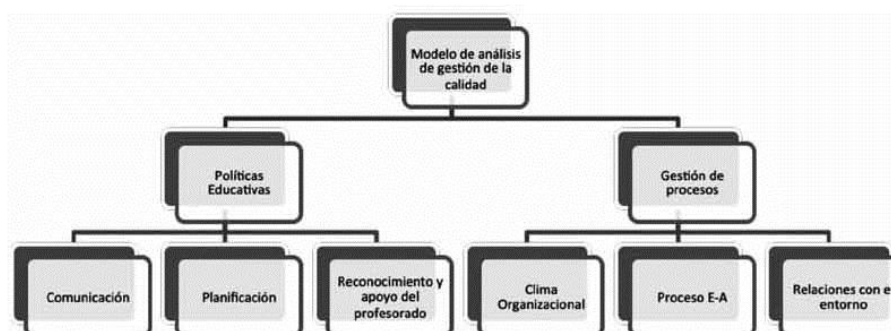
¹ En este estudio se llevó a cabo un examen en 14 centros estudiando la implantación de dos sistemas de calidad: el EFQM (*European Foundation Quality Management*) y el Proyecto de Calidad Integrado (PCI) promovido por la Fundación Horréum Fundazioa.

Marco teórico

La evaluación de impacto en educación tiene como propósitos determinar si un programa ha producido los efectos deseados en las personas, hogares e instituciones a los cuales este se aplica, es decir, obtener una estimación cuantitativa de estos beneficios y evaluar si ellos son o no atribuibles a la intervención del programa (Aedo, 2005).

Una evaluación de impacto debe de identificar si existen o no relaciones de causa efecto entre un programa y los resultados obtenidos y esperados, ya que pueden existir otros factores que se den durante el periodo de intervención del programa, que están correlacionados con los resultados y que no han sido causados por el programa (Baker, 2000).

En el análisis de las dimensiones que constituyen los pilares del funcionamiento y organización de un centro educativo están relacionados con las políticas que el centro es capaz de desarrollar, y en esta política es muy importante la autonomía que dispone un centro. El modelo teórico se fundamenta en doble estructura como puede observarse en la figura siguiente:



Comunicación

En las instituciones educativas, al igual que otras organizaciones, la *comunicación* juega un papel muy importante, constituyendo el soporte indispensable para la realización de las funciones básicas de la organización (Terrén, 2004).

Diversos estudios han medido la calidad de la comunicación en la organización desde diferentes perspectivas: analizando las barreras de comunicación que se generan en el proceso de calidad (Yalçın, 2012), considerando la comunicación como uno de los elementos clave para la mejora de la escuela (Ainscow et al., 2013), etc..

Planificación Educativa

El *International Institute for Educational Planning* de la UNESCO dedica 27 números a la planificación educativa de los 84 publicados (Martin & Stella, 2007).

La planificación educativa viene relacionada por algunos autores como factor de eficacia y mejora de los centros (Bernhardt, 2013; Davies & Ellison, 2013). En los dos modelos estudiados EFQM y PCI, la planificación constituye una dimensión clave, en el primero se denomina (Política y estrategia) y en el segundo (planteamientos institucionales).

Reconocimiento y apoyo del profesorado

El *reconocimiento* es una experiencia muy gratificante para los miembros de un centro. Los profesores que se sienten reconocidos y apreciados en su tarea tienen sentimientos positivos acerca de su trabajo (Scherer, 1983), aumentan su autoestima, renuevan la confianza en sí mismos y en su trabajo, les da autoridad frente a los demás o les inspira para trabajar duro, entre otros (Million, 2004). Esto, a su vez, produce una actitud positiva y un mayor compromiso con la organización (OCDE, 2009).

El reconocimiento externo al certificado de calidad obtenido por un centro constituye un orgullo y una recompensa para los miembros del mismo, profesorado, estudiantes, equipo directivo y padres, además de la propia comunidad en la que se encuentra el centro.

Clima organizacional

Otra de las dimensiones consideradas en el presente artículo es el *clima escolar*. Éste se valora por la calidad de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación y de rechazo de los demás. El informe PISA estudia, en uno de sus capítulos, el impacto del clima sobre la calidad y la equidad en los centros educativos y señala que el clima escolar depende de las características de la personalidad colectiva del profesorado, ejerciendo una fuerte influencia en el clima del centro (OECD, 2000). Asimismo, el clima escolar se refiere a ciertas características relativamente estables de la escuela, reflejando las percepciones colectivas tanto de los profesores como de los estudiantes y directivos (Hoy & Feldman, 1999).

Diversos estudios además de mostrar el impacto del clima social escolar sobre el rendimiento (Casassus et al., 2001), también examinan otras dimensiones de la vida escolar, estando relacionado con el poder de retención que tienen las escuelas sobre los profesores o los alumnos, con el grado de satisfacción con la vida escolar o con la calidad de la educación (Galán, 2004). Otros estudios sugieren que el clima escolar está significativamente relacionado con satisfacción escolar: el apoyo académico, las buenas relaciones profesor-alumno, pertenencia al centro, orden y disciplina y satisfacción académica (Zullig, Huebner, & Patton, 2011).

El proceso de enseñanza-aprendizaje

Un nuevo enfoque docente basado en competencias (Arnaú, 2009) centrado en los aprendizajes de los alumnos y las alumnas como objetivo fundamental para las escuelas de calidad (Castejón, 1996).

La enseñanza de calidad ha variado en los últimos años de la importancia de la figura del profesor hacia un protagonismo creciente del alumnado, de su propia actividad (de Vargas, 2006) potenciando su autonomía de actuación y pensamiento utilizando distintas herramientas para el aprendizaje autónomo como pueden ser el e-learning (Cardona, 2002; Martínez, 2008) o el portafolio (Barberà, 2009; Fimia-León, Questier, & Moreno, 2010).

Relaciones con el entorno

La dimensión de las *relaciones con el entorno* analiza el papel de la escuela y las relaciones que establece no solo con los padres y madres sino con el entorno social que la rodea (Vila & Casares, 2009), una relación necesaria tal y como sostienen algunos autores (Bolívar, 2006). La escuela está vinculada al entorno en donde está ubicada, con los habitantes que viven alrededor de ella, de tal manera que la escuela no es un espacio restringido a los niños, sino que está abierta y en relación con la comunidad y su entorno (Delval, 2013; Graffe, 2013). El género, el tipo de centro, el curso que estudia, la estructura familiar y el nivel económico y cultural familiar muestran diferencias altamente significativas ($p \leq 0.001$) tal y como señala el estudio (Córdoba et al., 2011). Impulsar y potenciar la relación entre las organizaciones educativas y el entorno es, en cierto modo, un ejercicio de responsabilidad que debe concretarse a través de actuaciones y herramientas favorecedoras del desarrollo de organizaciones capaces de aprender y promover la participación activa del entorno para conseguir sus metas (Muñoz, Rodríguez-Gómez, & Barreras-Corominas, 2013).

Método

Objetivos

1. Confirmar las dimensiones teóricas que configuran el modelo de gestión de la calidad en los centros educativos a través de dos análisis confirmatorios. El modelo recoge una estructura doble: la dimensión política (de la comunicación, de la planificación y del reconocimiento del personal) y la estructura de relaciones (a través del clima escolar, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y las relaciones con el entorno).
2. Demostrar la consistencia interna (fiabilidad) de cada una de las seis dimensiones que definen el modelo de gestión de la calidad en centros educativos.
3. Proponer un sistema de análisis para evaluar el impacto de los sistemas de calidad en los centros educativos que permita discriminar su funcionamiento.

Participantes

En este artículo nos referiremos exclusivamente a los sujetos provenientes de los centros del País Vasco, que estuvo compuesta por catorce centros educativos de enseñanza no universitaria que habían implementado uno de los dos sistemas de calidad citados el EFQM o el PCI. Seis centros estaban implementando el EFQM y ocho centros el PCI, con una participación de 43 directivos y 273 profesores.

Recogida de Información:

Se utilizaron en la investigación diversos instrumentos: cuestionarios dirigidos a los miembros del equipo directivo, cuestionario dirigido al profesorado, y documentación diversa sobre los proyectos de centro, proyectos de calidad y planes de mejora. En este artículo se utilizarán únicamente los datos provenientes de los cuestionarios de los directivos y del profesorado.

Cuestionario

El cuestionario utilizado es amplio, compuesto por 128 ítems, de los que en esta ocasión únicamente se tienen en cuenta los que hacen referencia a las dimensiones teóricas que se plantean como elementos clave para explicar el funcionamiento en la gestión de calidad, y se no se tienen en cuenta, los ítems referidos a otras cuestiones complementarias.

Estos se basaron en dos grandes apartados: los procesos políticos referidos a la comunicación, planificación y políticas de reconocimiento, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, clima y relaciones del centro con el entorno.

Análisis factorial confirmatorio

El análisis factorial confirmatorio es una técnica estadística cuyo fin es probar una serie de hipótesis con respecto a la estructura de los datos analizados (Kaplan, 2009; Kline, 2011). Un análisis factorial confirmatorio según algunos de los modelos de ecuaciones estructurales apuntados por la literatura con el fin de corroborar o refutar la consistencia interna del cuestionario y la adecuación de dichos modelos (González, del Rincón, & del Rincón, 2011). En este estudio se busca confirmar la estructura de las dimensiones definidas teóricamente. De este modo, se pretende probar la hipótesis de que los factores subyacentes o dimensiones donde la implantación de los Sistemas de Gestión de Calidad impacta tienen una relación significativa con un determinado conjunto de variables.

En este análisis se intenta comprobar que cada uno de estos factores latentes es la causa que explica los ítems a los que están asociados. Así, se busca estimar un coeficiente que defina una relación significativa entre el factor latente y el ítem en particular.

La conformación de los factores se determinó teniendo en cuenta como criterios la validez y aporte teórico de cada ítem en el factor latente hipotetizado (la dimensión de calidad en el centro), además de criterios de parsimonia, al considerar una cantidad manejable y no redundante de ítems en cada factor. Por último, los criterios estadísticos de bondad de ajuste (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008) son los que dan la forma definitiva a los factores.

Los modelos factoriales fueron estimados utilizando el programa Mplus en su versión 7 (Muthén & Muthén, 2012). El método de estimación utilizado en ambos casos es el de máxima verosimilitud (maximum likelihood o ML), el que asume que las variables seleccionadas son intervalares continuas que siguen una distribución normal.

Resultados

En este apartado, se revisan los resultados del análisis factorial confirmatoria de las dimensiones que configuran las políticas de gestión de calidad del centro: “Política de Comunicación”, “Planificación y Gestión” y “Reconocimiento y Apoyo al Profesorado”.

I. Modelo factorial de Comunicación, Planificación y Reconocimiento

Este modelo contiene 3 factores y 15 variables que se distribuyen de la siguiente manera.

Tabla 1

Variables incluidas en el modelo factorial de comunicación, planificación y reconocimiento

Factor	Ítem	Descripción
		El modelo de calidad ha supuesto una mejora en:
Comunicación	p4	El grado de sistematización de los procesos de comunicación horizontal establecido por el centro
	p6	La eficacia del uso de las vías de comunicación existentes por parte del equipo directivo hacia los profesores
	p9	La eficacia del uso de las vías de comunicación existentes en el centro por parte del centro hacia las familias
	p10	La eficacia del uso de las vías de comunicación existentes en el centro entre el profesorado
	p15	El impacto considerado que la implantación del Plan de Calidad ha tenido en el Sistema de Comunicación del centro
Planificación	p18	La revisión del proceso de enseñanza aprendizaje
	p31B	El Proyecto Educativo
	p33B	La Programación General Anual
	p34B	La Planificación estratégica
	p45	La Cultura de Planificación del centro
Reconocimiento	p50	El Reconocimiento del éxito de objetivos relevantes alcanzados, en actos públicos o en otros contextos
	p52	La Evaluación y seguimiento periódico de la política de apoyo, reconocimiento y recompensas
	p53	El reconocimiento a los profesores que sistemáticamente obtienen resultados excelentes con sus alumnos
	p54	Los incentivos al profesorado que elabora y desarrolla propuestas de mejora
	p55	El Sistema de Gestión de Apoyo, reconocimiento y recompensas de su centro

En el siguiente diagrama, se presenta la estructura factorial de manera esquemática, incluyendo los coeficientes estandarizados estimados del modelo².

En la figura 1, las variables representadas con un círculo corresponden a los factores latentes estimados, mientras que las variables representadas con un cuadrado corresponden a los ítems del cuestionario. Por otro lado, la dirección de las flechas indican causalidad; mientras que cuando las flechas van en ambas direcciones, se asume que existe una correlación aunque no causalidad. Los coeficientes estandarizados (o cargas factoriales) de cada ítem son aquellos indicados en las flechas que van desde los factores hacia los ítems. Se puede apreciar así que las cargas factoriales de todos los ítems superan el .65 (con la sola excepción del ítem p18), lo que implica que los ítems están altamente condicionados por el valor del factor latente.

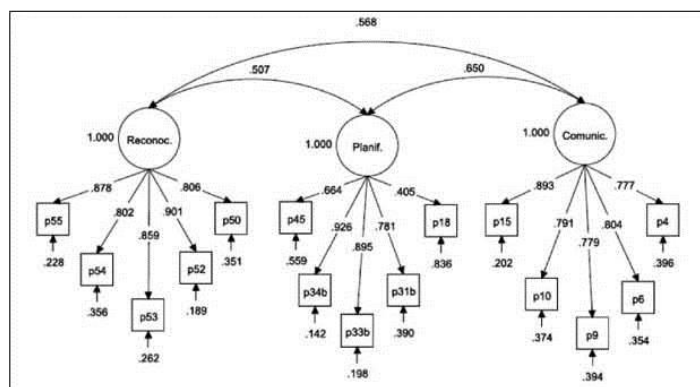


Figura 1. Diagrama del análisis factorial confirmatorio realizado para las dimensiones “comunicación”, “planificación” y “reconocimiento y apoyo al profesorado”.

Al centrarse en las correlaciones entre los factores latentes estimados, se observa que las tres dimensiones teorizadas se encuentran altamente correlacionadas, con coeficientes de correlación que van entre .507 y .65. Los demás coeficientes corresponden a los errores de cada ítem, es decir la varianza no explicada por el modelo. En las siguientes tablas, se presenta el modelo estimado en mayor detalle.

Los valores de los coeficientes mostrados la tabla 2 son exactamente los mismos que se presentaron en la figura 1. Aquí se destaca que todos los coeficientes estimados son altamente significativos, siendo todos los valores *p* inferiores a .001. En la siguiente tabla se presentan los coeficientes estimados de los interceptos y las varianzas residuales de cada uno de los ítems del modelo factorial.

² Los factores latentes, por su parte, poseen una varianza (o error) que ha sido fijada en 1, porque se asume que éstos siguen una distribución normal con una media igual a 0 y una varianza igual a 1.

Tabla 2

Cargas factoriales y correlaciones entre factores del modelo factorial de comunicación, planificación y reconocimiento al profesorado

Factor latente	Ítem	Coefficiente*	Error est.
Comunicación	P4	.777	.025
	P6	.804	.023
	P9	.779	.025
	P10	.791	.024
	P15	.893	.016
Planificación	P18	.405	.051
	P31B	.781	.028
	P33B	.895	.017
	P34B	.926	.015
	P45	.664	.037
Reconocimiento y Apoyo al Profesorado	P50	.806	.023
	P52	.901	.015
	P53	.859	.018
	P54	.802	.023
	P55	.878	.016
Cov(Planif/Comunic)		.65	.04
Cov(Reconoc/Comunic)		.568	.043
Cov(Reconoc/Planif)		.507	.048

* Todos los coeficientes son significativos al nivel 0.001.

Consistencia interna de las dimensiones de la política de gestión de la calidad.

Las dimensiones que configuran la política de gestión de la calidad

Dimensión	Nº de ítems	Consistencia interna (alpha de Cronbach)
Comunicación	5	.902
Planificación	5	.8284
Reconocimiento y apoyo al Profesorado	5	.9299

Como puede observarse, todas las dimensiones alcanzan un alto grado de consistencia interna medida a través del alpha de Cronbach.

En la tabla 3, se pueden observar que los valores de los interceptos o medias de los ítems relacionados con la comunicación en los centros educativos poseen, en su mayoría, valores más altos que los valores de las medias estimadas para los otros dos factores, siendo el factor de Reconocimiento el que posee las medias más bajas.

Tabla 3

Interceptos y varianzas residuales de los ítems del modelo factorial de comunicación, planificación y reconocimiento al profesorado.

Factor	Ítem	Intercepto		Varianza residual	
		Coefficiente*	Error est.	Coefficiente*	Error est.
Comunicación	P4	4.465	.188	.396	.04
	P6	4.688	.195	.354	.037
	P9	4.138	.175	.394	.04
	P10	4.327	.182	.374	.039
	P15	4.711	.196	.202	.028
Planificación	P18	3.369	.146	.836	.041
	P31B	3.729	.179	.39	.043
	P33B	4.146	.192	.198	.03
	P34B	4.01	.187	.142	.027
	P45	4.141	.176	.559	.049
Reconocimiento y apoyo al profesorado	P50	2.688	.122	.351	.037
	P52	2.496	.116	.189	.026
	P53	2.353	.11	.262	.031
	P54	2.171	.105	.356	.038
	P55	2.637	.12	.228	.028

* Todos los coeficientes son significativos al nivel .001

El ajuste de este modelo factorial se analiza en la siguiente tabla.

Tabla 4

Bondad de ajuste del modelo factorial de comunicación, planificación y reconocimiento y apoyo al profesorado.

Indicador	Valor	Criterio
Chi-cuadrado (gl)	184.864 (87)	n/a
P(chi-cuadrado)	.000	>.05
CFI	.968	>.95
TLI	.961	>.95
RMSEA	.06	<.06
SRMR	.046	<.05

Los criterios definidos en la tabla 3 siguen las recomendaciones de una serie de autores (véase por ejemplo: Hooper et al., 2008; Kaplan, 2009; Kline, 2011). Aquí se puede apreciar que el test de Chi-cuadrado es significativo al nivel 0,001, lo que indica una carencia significativa de ajuste del modelo factorial. Sin embargo, los resultados del test Chi-cuadrado tienden a ser demasiado sensibles ante muestras de tamaño medio o alto, razón por la cual se han utilizado otros indicadores para evaluar la bondad de ajuste del modelo.

De esta manera, se ha evaluado el ajuste con cuatro indicadores, a saber: el índice de ajuste comparativo (CFI, Comparative Fit Index), el índice de Tucker-Lewis (TLI,

Tucker-Lewis Index), el índice del Radical del error de aproximación medio (RMSEA, Root mean squared error of approximation) y el índice del radical estandarizado del residuo cuadrático medio (SMRM, standardized root mean squared residual). Según se aprecia en la tabla, el modelo factorial cumple con los criterios de bondad de ajuste (Hooper et al., 2008; Kaplan, 2009; Kline, 2011) según los indicadores de CFI, TLI y SMRM; mientras que el valor del RMSEA se encuentra al borde de la significancia estadística.

Según lo observado, se puede afirmar que el modelo factorial de Comunicación, Planificación y Reconocimiento es un modelo satisfactorio. En la siguiente sección, se revisan los resultados del análisis del modelo factorial de Clima, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Relaciones del centro educativo.

2. Modelo factorial de los procesos instructivos y relacionales configurados por el clima del centro, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones del centro con el entorno

Este modelo contiene 3 factores y 22 variables que se distribuyen como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

Cuadro 2

Variables incluidas en el modelo factorial de clima, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones del centro.

Factor	Ítem	Descripción
		La implantación del modelo de calidad en el centro ha promovido que:
Clima	p60	La relación entre los profesores, en general, sea positiva
	p61	El Equipo Directivo se preocupe de favorecer un clima positivo en el centro
	p62	Exista una relación cordial entre las familias y el centro
	p63	El profesorado controle de forma adecuada la disciplina en las aulas
	p64	Exista una relación y trato correcto entre profesores y alumnos
	p80	La mejora del Clima de su centro
Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	p84	Las actitudes y valores de los estudiantes para la participación y realización de actividades
	p86	El compromiso de las mismas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos
	p89	Las metodologías docentes utilizadas por los profesores
	p91	Los profesores estudian la metodología docente más adecuada para aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales
	p93	El profesorado ha aumentado la motivación del alumnado gracias a las metodologías empleadas
	p94	La elaboración de planes de refuerzo y adaptación curricular se fundamenta en la evaluación
	p95	Una evaluación inicial al comienzo de cada ciclo educativo para conocer el nivel de los alumnos
	p97	Los criterios de evaluación se especifican teniendo en cuenta la mejora de los logros de aprendizaje
	p101	Una evaluación periódica de los sistemas de evaluación aplicados por el profesorado
	p106	El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de su centro

Relaciones con el entorno	p112	La existencia y el grado de desarrollo de los siguientes aspectos: se realizan actividades conjuntas con otros centros educativos (mediante premios, reconocimientos, etc.)
	p114	El grado de relaciones que el centro ha establecido con otros organismos, como instituciones financieras, proveedores, etc.
	p116	Se elaboran planes y acciones concretas para fortalecer o ampliar la red de relaciones con otras instituciones.
	p120	Los convenios de intercambio y movilidad de los estudiantes como consecuencia de la evaluación de los beneficios obtenidos
	p121	Los reconocimientos del centro: el centro ha mejorado su imagen y reconocimiento en su entorno en los tres últimos años
	p128	Las Relaciones del centro

El siguiente diagrama ilustra esta estructura factorial de manera esquemática, incluyendo los coeficientes estandarizados estimados del modelo.

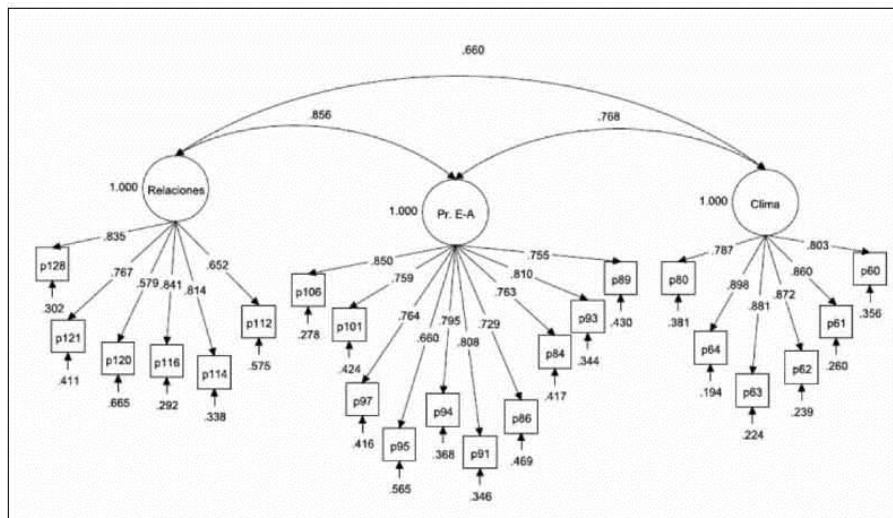


Figura 2. Diagrama del análisis factorial confirmatorio realizado para las dimensiones "clima", "proceso de enseñanza-aprendizaje" y "relaciones con el entorno".

En la figura 2 se puede apreciar que las correlaciones estimadas entre los factores oscilan entre .66 y .856, lo que indican que están altamente asociados y/o que cada factor depende en gran medida de los valores de los otros factores. En el caso del factor "Relaciones en el centro", las cargas factoriales varían entre .579 y .841, por lo que se entiende que los ítems están en gran medida condicionados por el valor del factor latente. Al encontrarse los coeficientes estandarizados, las cargas factoriales indican el cambio en el valor del factor latente cuando el valor del ítem varía en una desviación estándar. En el caso del factor latente "Proceso de Enseñanza-Aprendizaje",

las cargas factoriales son igualmente altas, fluctuando entre .66 y .85. Finalmente, el factor “Clima en el centro educativo” condiciona en mayor medida los valores de los ítems, con cargas factoriales aún más altas que en el caso de los anteriores factores, oscilando entre .787 y .898.

En las siguientes tablas, se presenta el modelo factorial estimado en mayor detalle.

Los valores de los estimadores estandarizados presentados en esta tabla corresponden a los presentados en la figura 2. En esta tabla se puede observar que todos los estimadores del modelo factorial son altamente significativos, teniendo todos ellos valores p inferiores a .001. En la siguiente tabla se presentan los coeficientes estimados de los interceptos y las varianzas residuales de cada uno de los ítems del modelo factorial.

Tabla 5

Cargas factoriales y correlaciones entre factores del modelo factorial de clima, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones en el centro educativo

Factor latente	Ítem	Coeficiente*	Error est.
Clima	P60	.803	.022
	P61	.86	.017
	P62	.872	.016
	P63	.881	.015
	P64	.898	.013
	P80	.787	.023
Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	P84	.763	.025
	P86	.729	.028
	P89	.755	.026
	P91	.808	.021
	P93	.81	.021
	P94	.795	.023
	P95	.66	.034
	P97	.764	.026
	P101	.759	.026
	P106	.85	.018
Relaciones con el entorno	P112B	.652	.043
	P114	.814	.025
	P116	.841	.022
	P120	.579	.042
	P121	.767	.027
	P128	.835	.021
Cov(PEA/Clima)		.768	.027
Cov(Relaciones/Clima)		.66	.038
Cov(Relaciones/PEA)		.856	.022

* Todos los coeficientes son significativos al nivel .001

En esta tabla, se aprecian ciertas diferencias entre las medias (interceptos) de los ítems en cada factor, aunque en términos globales, las diferencias entre factores no parecen ser demasiado evidentes. En cuanto a las varianzas residuales, es decir la variabilidad en los ítems que no ha sido explicada por el modelo factorial, se observa que los ítems del factor latente “clima” registran valores más bajos que los ítems de los otros factores.

Tabla 6

Interceptos y varianzas residuales de los ítems del modelo factorial de clima, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones con el entorno

Factor	Ítem	Intercepto		Varianza residual	
		Coefficiente*	Error est.	Coefficiente*	Error est.
Clima	P60	3.287	.143	.356	.035
	P61	3.48	.15	.26	.029
	P62	3.781	.161	.239	.027
	P63	3.204	.14	.224	.026
	P64	3.316	.144	.194	.024
	P80	3.461	.149	.381	.037
Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	P84	3.246	.141	.417	.039
	P86	3.849	.164	.469	.041
	P89	2.889	.128	.43	.039
	P91	3.452	.149	.346	.035
	P93	3.205	.14	.344	.034
	P94	3.934	.167	.368	.036
	P95	3.609	.155	.565	.045
	P97	3.86	.165	.416	.039
Relaciones con el entorno	P101	2.879	.128	.424	.039
	P112B	2.11	.125	.575	.056
	P114	3.045	.142	.338	.04
	P116	2.894	.136	.292	.037
	P120	2.254	.109	.665	.048
	P121	3.573	.155	.411	.041
	P128	3.589	.156	.302	.035

* Todos los coeficientes son significativos al nivel 0.001

En la siguiente tabla, se revisan los indicadores de bondad de ajuste de este modelo factorial.

En esta tabla se observa que este modelo factorial sólo ha cumplido con el criterio de bondad de ajuste del indicador SRMR. Sin embargo, tal como señalan Hooper et al. (2008), otros investigadores consideran que valores superiores a .9 para el CFI y el TLI también indican un buen ajuste del modelo; mientras que en el caso del RMSEA, algunos investigadores consideran que un valor inferior a .8 también puede considerarse como aceptable. En definitiva, se puede afirmar que este modelo factorial posee un ajuste aceptable en términos estadísticos.

Tabla 7

Bondad de ajuste del modelo factorial de clima, proceso de enseñanza-aprendizaje y relaciones en el centro educativo

Indicador	Valor	Criterio
Chi-cuadrado (gl)	598.535 (206)	n/a
P(chi-cuadrado)	.000	>.05
CFI	.925	>.95
TLI	.916	>.95
RMSEA	.078	<.06
SRMR	.049	<.05

Puesto que se ha llegado a obtener dos modelos factoriales satisfactorios, se ha procedido a estimar los valores predichos de los factores para cada uno de los encuestados, con el objetivo de analizar en mayor profundidad las variables que inciden en la percepción del impacto de la implantación de los Sistemas de Gestión de la Calidad en las dimensiones ya mencionadas.

Consistencia interna de las dimensiones de la política de gestión de la calidad

Las dimensiones que configuran la política de gestión de la calidad

Dimensión	Nº de ítems	Consistencia interna (alpha de Cronbach)
Clima del centro	6	.9299
Proceso de E-A	10	.9257
Relaciones con el entorno	6	.877

Como puede observarse, todas las dimensiones alcanzan un alto grado de consistencia interna medida a través del alpha de Cronbach.

Conclusiones

Realizados los análisis pertinentes, se puede destacar que ambos objetivos planteados se han alcanzado. El primero hacía referencia a la validez del modelo planteado cuya doble estructura referida a las políticas de gestión de la calidad y la segunda a los procesos instructivos y relacionales del centro fueron ratificados por el análisis factorial confirmatorio respectivo. Los resultados hallados permiten afirmar la validez de estas dimensiones para evaluar la gestión de la calidad en centros educativos, tanto desde la perspectiva de las políticas que la promueven como es la planificación, los procesos para comunicar a los distintos sectores de la comunidad educativa las políticas que se van a llevar a cabo, como el apoyo y reconocimiento a la dedicación y actuación del profesorado como agente clave de la calidad educativa.

Así mismo, los resultados del segundo análisis confirmatorio permiten aseverar la existencia de tres grandes procesos educativos que explican el quehacer del centro y los efectos que se producen en el funcionamiento del mismo: el proceso de enseñanza-aprendizaje como elemento importante del enfoque pedagógico y curricular; el clima organizacional que supone la síntesis de las interacciones entre las estructuras y las personas, y es un buen indicador del funcionamiento y el modo en que se gestiona el centro, y finalmente, las relaciones con el entorno. Este aspecto, más reciente en nuestra cultura educativa, define las relaciones y vinculaciones con las instituciones sociales y el impacto que esto supone en un proceso de gestión de calidad.

El segundo objetivo planteado fue conseguir unos niveles de fiabilidad de los resultados en cada una de las seis dimensiones estudiadas, referidas a las políticas y a los procesos llevados a cabo. Los resultados alcanzados, avalan la consistencia interna de cada una de las dimensiones enunciadas, y por tanto, de su posible uso como herramientas de evaluación.

Finalmente, se presenta el modelo analizado como un posible enfoque a tener en cuenta a la hora de intentar evaluar el impacto del funcionamiento de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos no universitarios.

Referencias

- Aedo, C. (2005). *Evaluación del impacto* (p. 78). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2013). *Creating the Conditions for School Improvement: A Handbook of Staff Development Activities*. New York: Routledge. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=4d1kAgAAQBAJ&pgis=1>
- Arnau, L. (2009). La complejidad de la evaluación de competencias. *Aula de Innovación Educativa*, (180), 33–36.
- Baker, J. L. (2000). *Evaluating the Impact of Development Projects on Poverty: A Handbook for Practitioners*. World Bank Publications. Retrieved from <http://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=tIwifHMo9d0C&pgis=1>
- Barberà, E. (2009). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Revista Educere*, 31, 497–504. Retrieved from <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20005/2/articulo4.pdf>
- Bernhardt, V. (2013). *Data analysis for continuous school improvement*. New York: Routledge. Retrieved from http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=STtnAQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=school+improvement+and+strategic+planning&ots=TEeaYnioJW&sig=nBjmVTDhE018T3G_2MnXcdjoGlc
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), 119–146. Retrieved from http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8klmOxHabL8C&oi=fnd&pg=PA119&dq=eficacia+en+centros+escolares+y+participación+de+la+familia&ots=CTFlXGhYHF&sig=AMNNjvl9IZ4rXtNUX_4iNZxUd5E
- Cardona, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y e-learning. Elementos para la discusión. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 15, 1–25. Retrieved from <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/6047/01220103007001.pdf?sequence=1>

- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. E., Palafox, J. C., Willms, D., Sommers, A. M., & el a. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Castejón, J. L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Córdoba, L. G., García, V., Luego, L.M., Vizuet, M. & Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 29-1.
- Davies, B., & Ellison, L. (2013). *The new strategic direction and development of the school: Key frameworks for school improvement planning*. New York: Routledge. Retrieved from http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XsvB0B6QCQkC&oi=fnd&pg=PP1&dq=school+improvement+and+strategic+planning&ots=LJ1NF-edjg&sig=AG_vfC18wD-GPV_hJseLAirjiPo
- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 1-10. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2030512>
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000100004&script=sci_arttext
- Fimia-León, Y., Questier, F., & Moreno, I. (2010). El portafolio digital: herramienta que contribuye al mejoramiento de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. In J. R. Hilera González, F. Cervantes Pérez, & L. Bengochea Martínez (Eds.), *I Congreso Iberoamericano sobre Calidad de la Formación Virtual CAFVIR 2010* (pp. 159-165). Universidad de Alcalá.
- Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad* (p. 332). Madrid: La Muralla. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=248468>
- González, J. L., del Rincón, B., & del Rincón, D. A. (2011). Estructura latente y consistencia interna del R-SPQ-2F: reinterpretando los enfoques de aprendizaje en el EEES. *RIE : Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 277-293. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=02124068&AN=67254701&h=g+9CfEmWLz41cpYA+0PKXlwQZmG+UERWW9Bf5WLXSf5PImfXI0/4mK72XYkKq/mxVrAreBFz+ZidtkKzhnk0Lg=&crl=c>
- Graffe, G. (2013). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, XXIII(68). Retrieved from <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/5355>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hoy, W., & Feldman, J. (1999). Organizational Health Profiles for High Schools. In *School Climate, Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments* (pp. 84-102). London: Palmer Press.
- Kaplan, D. (2009). *Structural Equation Modeling (2nd ed.): Foundations and Extensions*. Thousand Oaks, USA: SAGE Publications.
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York, London: The Guilford Press.

- Martin, M., & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education : making choices* (p. 107). Paris: UNESCO: International institute for Educational Planning.
- Martínez, E. (2008). E-Learning: un análisis desde el punto de vista del alumno. *RIED*, 11(2), 151–168.
- Million, J. (2004). *Honor your teachers*. USA: National Association of Elementary School Principals.
- Muñoz, J. L., Rodríguez-Gómez, D., & Barreras-Corominas, A. (2013). Herramientas para la mejora de las organizaciones educativas y su relación con el entorno. *Perspectiva Educacional*, 52(1). Retrieved from <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/148>
- Muthén, L., & Muthén, B. (2012). *Mplus User's Guide*. 7th edition. Los Angeles, US: Muthén and Muthén.
- OCDE. (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes* (p. 259). México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- OECD. (2000). *School Factors Related to Quality and Equity* (p. 159). OECD Publishing.
- Scherer, M. (1983). Merit Pay: The Great Debate. *Instructor*, 93(3), 22. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ287513>
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 189, 189–214.
- Vila, I., & Casares, R. (2009). Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social. *Cadernos de Educação*. Retrieved from http://scholar.google.es/scholar?q=la+escuela+y+su+entorno&btnG=&hl=es&as_sdt=0,5#0
- Yalçın, M. A. (2012). Communication barriers in quality process: Sakarya University sample. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 65–71.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133–145. doi:10.1002/pits.20532

Fecha de recepción: 4 de junio de 2014.

Fecha de revisión: 6 de junio de 2014.

Fecha de aceptación: 3 de agosto de 2014.