

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD EN EDUCACIÓN

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Propuesta para la valoración de la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia según el modelo CAF

AUTORÍA:

SARA SOLER MATEOS

***3532**

TUTELA:

DRA./DÑA. FRANCISCA JOSÉ SERRANO PASTOR

DRA./DÑA. FUENSANTA HERNÁNDEZ PINA

CONVOCATORIA: JULIO 2020

Agradecimientos

Procedo a guardar en este pequeño rincón unas palabras que salen, de verdad, del corazón y que van dirigidas a aquellas personas que han estado a mi lado durante el desarrollo del presente Trabajo Fin de Máster.

En primer lugar, quiero dar las gracias a mis dos tutoras, la Dra. Dña. Francisca José Serrano Pastor y la Dra. Dña. Fuensanta Hernández Pina, ya que sin ellas este trabajo no hubiera alcanzado su fin. No obstante, me es imposible no destacar la insuperable ayuda recibida de una de ellas, la Dra. Dña. Francisca José Serrano Pastor. Gracias por haberme acogido con los brazos abiertos, incluso antes de comenzar esta nueva andadura. Tu empatía, cercanía y cariño me han ayudado a quebrantar las barreras, tanto anímicas como académicas, que se han ido levantando a lo largo de estos meses. Sin duda alguna, sé que eres de esas profesoras que siempre recordaré.

En segundo lugar, agradecerle a mi madre Isabel haberme dado la educación que tengo y, desde la humildad, hacerme sentir que está orgullosa de mí. También a mi padre Diego que, pese a no encontrarse en su mejor momento, se ha estado preocupando más por mí que de sí mismo. Si a día de hoy tengo un título de grado y estoy cursando un máster, es indudablemente gracias a su esfuerzo y a la infinidad de horas que ha trabajado para poder permitírmelo.

Como no mencionar a mi hermana Vanesa que, cuando llegaban los momentos de agobio y estrés, aparecía en la habitación para sacarme de casa y despejarme. Ha confiado siempre en mí y mi potencial más que yo misma. Ella, mi madre y mi padre han sido el soporte de este trabajo y siempre serán mi apoyo principal en cualquier nueva etapa a la que me quiera aventurar.

Por último y no menos importante, también me gustaría dedicarle un trocito de este rincón a mi compañero de vida desde pequeños, Rubén. Él ha sido quien ha aguantado mis malas palabras o mis peores momentos. Gracias por no dejarme tirar la toalla, pero sobre todo por simplemente escucharme y acompañarme.

Estoy segura de que tendría que agradecerles a muchas más personas la redacción de este trabajo. Sin embargo, estas seis han sido imprescindibles y, por ello, considero que no puedo hacer menos que dedicarle estas sinceras palabras.

Resumen

Este trabajo versa sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad y, en concreto, sobre el modelo CAF Educación. Su objetivo principal es conocer la calidad de los centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia en base a los criterios de implementación que contempla el modelo CAF Educación. Para ello, se ha creado el *Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Primaria (CICEIP)*, que ha sido validado a través de una investigación instrumental cuyo objetivo fue analizar su validez de contenido mediante el procedimiento del juicio de expertos. La metodología del estudio ha sido cuantitativa con un diseño no experimental y una finalidad descriptivo-comparativa. Han participado cinco jueces con conocimientos sobre el diseño de instrumentos de recogida de información y modelos de aseguramiento de la calidad de educación, priorizando el modelo CAF Educación. Estos han evaluado la validez de contenido del cuestionario a través de una escala de valoración con cuatro criterios (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia). La concordancia entre los jueces en los criterios contrastados con la prueba W de Kendall fue baja. En general, los resultados probaron que el cuestionario sí gozaba de dicha validez, aunque debían modificarse algunos aspectos referidos a la claridad de sus ítems. Se estima que este cuestionario se aplique a alrededor de 1744 participantes y que los resultados esperados expuestos varíen en función de las variables independientes que contemplamos (titularidad del centro, inclusión REE, años de experiencia y equipo docente).

Palabras clave: calidad de la educación, cuestionario, medición, enseñanza primaria

Abstract

This paper deal with the assurance systems of educational quality and, specifically about the CAF education model. Its main objective is knowing the quality of the infant and primary schools of The Region of Murcia based on the implementation criteria that the CAF education model contemplates. For this reason, *the assessment questionnaire for the quality indicators in infant and primary schools (CICEIP)* has been created which have been validated through and instrumental research which objective has been analyze the validity of the content via the procedure of an expert judgment. The methodology of the study has been quantitative with a non-experimental design with a descriptive-comparative purpose. Five judges have been participated with knowledge about the design of information-gathering tools and quality assurance of education models, prioritizing the CAD education model. The judges have evaluated the validity of the questionnaire` content through with four criteria (sufficiency, clarity, coherence and relevance). The concordance between the judges in the verified criteria with the statistical test W of Kendall was low. In general, the outcomes proved that the questionnaire was validity, despite some aspects should be modified referred to the clarity of their items. Calculations have shown that this questionnaire will be applicated by 1744 participants, more or less. The results vary according to the independent factors contemplated (type of center, REE inclusion, years of experience and teaching staff).

Keywords: educational quality, questionnaires, measurement, primary education

Índice

Introducción	4
I. Marco Teórico	5
1. Planteamiento y justificación del problema de investigación	5
1.1 Origen y evolución del concepto de calidad.....	8
1.2 Conceptos de calidad	16
2. Calidad y Educación	17
2.1 Movimiento de las Escuelas Eficaces.....	18
2.2 Modelos de Gestión de la calidad en Educación	18
3. Modelo CAF Educación	21
3.1 Antecedentes y características del modelo CAF Educación	21
3.2 Liderazgo	23
3.3 Estrategia y planificación	23
3.4 Personal	23
3.5 Alianzas y recursos	23
3.6 Procesos	23
II. Marco Empírico	23
4. Objetivos e hipótesis de la investigación	23
4.1 Objetivos del primer problema de investigación.....	24
4.2 Objetivos del segundo problema de investigación	24
5. Metodología de la investigación	27
5.1 Enfoque y diseño	27
5.2 Participantes y contexto.....	29
5.3 Recogida de información: instrumentos y procedimientos	34
5.4. Plan de tratamiento y análisis de la información.....	37
5.5. Cronograma	39
6. Análisis e interpretación de los resultados	40
6.1 Análisis de los resultados	40
6.2. Discusión de los resultados. Conclusiones	49
7. Implicaciones educativas, propuestas de mejora y prospectiva	57
Referencias	59
Anexos	63

Introducción

Este informe recoge, por un lado, un proyecto de investigación y, por otro lado, la puesta en práctica de una investigación instrumental que nos va a permitir llevar a cabo el proyecto de investigación. En él surge un área problemática que tiene que ver con los sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Infantil y Educación Primaria, y, en particular, con el modelo CAF Educación (*Common Assessment Framework*, CAF por sus siglas en inglés) del que se parte para conocer la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Por ello, nos planteamos el interrogante *¿Qué percepción tiene el profesorado sobre la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia donde ejercen docencia, en base a los indicadores del modelo CAF Educación?* El objetivo principal que deriva de este problema de investigación es conocer la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia en base a los criterios de implementación que contempla el Modelo CAF Educación, desde la perspectiva del profesorado de dichos centros.

En general, la calidad de los centros educativos es uno de los temas más relevantes actualmente, ya que el desarrollo intelectual y social de los escolares se encuentra fuertemente influenciado por la calidad de la escuela que frecuentan (Cano, 2016). Como consecuencia, se hace realmente necesario estudiar la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria (en adelante, CEIP) y, en este estudio, de la Región de Murcia por el contexto que nos pertenece.

Sin embargo, la previa revisión teórica que se realiza con el fin corroborar que se trata de un tema de interés para la sociedad evidenció la falta de investigación sobre el modelo CAF Educación. Así lo manifiesta también Ayala Ato (2016) cuando expone que fue una de las limitaciones de su trabajo y alude, al igual que en Ayala Ato, Hernández Pina y Monroy Hernández (2019), a una de las pocas investigaciones sobre dicho modelo que es la de Thijs y Staes (2015) denominada “CAF en el sector educativo”.

Como consecuencia, existe una falta de instrumentos de recogida de información que puedan conducir al alcance de los objetivos planteados y, por ello, se crea el *Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Educación Primaria (CICEIP)*. Al tratarse este instrumento de recogida de información de elaboración propia, requiere de validación para poder ser aplicado y, en concreto, se opta para ello por la validez de contenido mediante el procedimiento de juicio de expertos. Según Abdollahpou, Nedjat, Nozorian y Majdzadeh (2011, citado por Zamora-de-Ortiz, Serrano-Pastor y Martínez-Segura, 2020, p.45), esta “es el primer tipo de validez que debe garantizarse en el diseño de una herramienta, considerándose un prerrequisito a la hora de realizar el análisis de otros tipos de características métricas”.

En un principio, la investigación empírica iba a ser el único problema de investigación a abordar. Sin embargo, la pandemia internacional ocasionada por el COVID-19 supuso que la Organización Mundial de la Salud proclamase una situación de emergencia y con ella una serie de decisiones inmediatas, así se refleja en el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Entre estas se encontraba la suspensión de la actividad educativa presencial que, por tanto, obligó a paralizar el estudio y a adaptarlo en base al Plan de Contingencia 2.0¹ publicado por la Universidad de Murcia. El principal inconveniente que conllevó para nuestra investigación fue que teníamos que trabajar con la información recogida hasta el momento que, en nuestro caso, era la recogida de los expertos sobre la validez de contenido del cuestionario.

¹El Plan de Contingencia 2.0 es aprobado por la Comisión Académica de la Universidad de Murcia en marzo de 2020 para el Máster Universitario en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación. Se puede leer en https://www.um.es/documents/299436/13671793/MIECE+PC+2.0_Adendas+a+la+Normativa+de+TFM_curso+2019-20.pdf/09018f8e-7019-4f5c-98c6-76045082d3f8

Como consecuencia, nuestra decisión fue convertir la validación del cuestionario en un problema de investigación. De ahí que, tal y como hemos mencionado al principio del texto, nuestro primer problema se incluya en un proyecto de investigación sin aplicar y exista un segundo estudio aplicado cuyo problema de investigación es *¿Posee validez de contenido el Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Primaria (CICEIP)?* En concreto, su objetivo general es analizar la validez de contenido mediante el juicio de expertos del cuestionario inicial CICEIP, diseñado *ad hoc*, para conocer la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria.

En lo que respecta a la estructura del presente informe, el lector encontrará apartados divididos en función del problema de investigación al que hace referencia, a excepción del Marco Teórico. Así pues, en primer lugar, aparece dicho Marco Teórico en el que se plantean y justifican ambos problemas de investigación. No obstante, este marco se inclina en su mayoría por el primer problema mencionado sobre la calidad de los centros que aguarda al segundo sobre la validez de contenido del cuestionario creado. Como consecuencia, en él encontrará la historia generalizada sobre la calidad, el significado del concepto, así como de la calidad referente a la educación y una profundización en el modelo CAF Educación, describiendo cada uno de los indicadores de dicho modelo que utilizamos para la creación del cuestionario y que ayudan a dar respuesta a los objetivos planteados.

Seguidamente, encontrará el Marco Empírico en el que podrá conocer, tanto el proceso seguido para la investigación instrumental, como el proceso que se pretende llevar a cabo en la investigación empírica. Como primer apartado encontramos los objetivos, separados según el problema al que hace referencia como hemos dicho anteriormente, y como segundo apartado la metodología. En esta última el lector podrá leer tanto el número de expertos que participaron en la validación del cuestionario, como algunas características de ellos y la técnica de muestreo utilizada. Lo mismo podrá conocer sobre los participantes que esperamos tener para resolver el interrogante sobre la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Además, en la metodología también se encuentra el diseño y enfoque utilizado, el plan de tratamiento, los instrumentos de recogida de información, la cronología de ambos estudios y el análisis de los resultados del problema relacionado con la validez de contenido que se estructura en función de los objetivos específicos del problema.

A pesar de que solo se exponga en el informe el análisis de los resultados de la investigación instrumental, en el apartado de discusión y conclusiones se incluye también el problema de la investigación empírica propuesto a resolver cuando las circunstancias lo permitan. La diferencia entre ambos es que, en el primero la interpretación de los datos es real y los resultados son lo que obtenemos de los expertos sometidos al procedimiento del juicio de expertos, mientras que en el segundo la discusión se ha realizado en base a lo que esperamos obtener y otras investigaciones con objetivos parecidos a los nuestros. Finalmente, se recogen algunas implicaciones educativas y propuestas de mejora sobre el estudio, así como las diversas referencias que fundamentan el trabajo.

Cerramos nuestra memoria con los anexos como son, por ejemplo, las salidas de datos que se han obtenido del análisis con el programa estadístico determinado o los instrumentos de recogida de información elaborados por nosotros mismos.

I. Marco Teórico

1. Planteamiento y justificación del problema de investigación

Los derechos humanos universales son códigos consubstanciales a todas las personas, sin dependencia alguna de su sexo, nacionalidad, religión o cualquier otra condición. En concreto, la educación es considerada como uno de ellos, así lo expresa la Declaración Universal de

Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, en su artículo 26 cuando reconoce que toda persona tiene derecho a una educación gratuita, obligatoria y de calidad.

En la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en 1993, se dispuso que todos los Estados tenían el deber, independientemente de sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos, entre ellos el de la educación. De esta manera, en sociedades más avanzadas, una vez consolidado y universalizado este concepto, los poderes públicos de sus Estados empezaron a plantearse una nueva oferta educativa de calidad que garantizase dicho derecho en su pleno dominio. En otras palabras, se comenzó a buscar la calidad a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este interés por mejorar el tipo de educación que se imparte tiene que ver, por un lado, con que, a pesar de incluirse en las propiedades del derecho, las medidas que se tomaban siempre consistían en legislar para proporcionar medios básicos y una enseñanza mínima a la población, quedando dicha calidad como último eslabón del conjunto (Cano, 2016). Y, por otro lado, con que, en los países industrializados que están sufriendo multitud de transformaciones, la demanda de la calidad educativa es prioritaria, siendo esta una exigencia tanto para las organizaciones educativas, como para los gobiernos y las administraciones públicas (González López, 2004).

En general, la calidad ha sido una constante a lo largo de la historia. El movimiento de las escuelas eficaces, la extensión de la escolarización y algunos aspectos económicos como, por ejemplo, la restricción económica y la maximización de la rentabilidad de los cada vez más escasos recursos estatales, son el verdadero origen de la preocupación por la calidad educativa. Sin embargo, la preocupación explícita por la calidad de la educación en los documentos de la Administración es relativamente reciente. En este sentido, no es hasta el surgimiento de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando podemos contemplarla. En palabras de Cano (2016) “esta es sin duda la ley de la calidad porque abandona la preocupación por aspectos más cuantitativos para referirse constantemente a la calidad” (p.129).

En 1996, durante el periodo de vigor de la LOGSE, se publica el informe “La educación encierra un tesoro” por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO. En este se volvía a reconocer la importancia de la calidad educativa y se llegaba a la conclusión de que “en todos los países, incluso en aquellos en los que todos los niños están matriculados en la escuela primaria, conviene hacer más hincapié en la calidad de la enseñanza” (UNESCO, 1996, p.135).

Sin embargo, la contemplación de dicha calidad en los documentos oficiales del Estado y su preocupación globalizada por alcanzarla, no aseguraba su alcance en los centros educativos. Se convertía en una tendencia ineludible que debía abogar por una intensa reflexión sobre la praxis diaria de las escuelas (Arnaiz y Azorín, 2014). Así pues, desde la implantación de la LOGSE hasta cerca del año 2000, se adapta el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM, *European Foundation for Quality Management*, 1991) para la Educación.

Este modelo consideraría la calidad de los centros educativos a través del ciclo evaluativo PDCA o PHVA (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar). En España genera dos programas específicos para la gestión de la Calidad Total en el ámbito educativo, uno de ellos el Plan Anual de Mejora (Plan Anual de Mejora, 1995) que actualmente y con la promulgación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE),

se conoce como Evaluación de la calidad en la Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

En la actualidad, el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje sigue siendo un requisito indispensable buscado por todas las instituciones. El Modelo de Excelencia EFQM da lugar al Marco Común de Evaluación, en adelante CAF (*Common Assessment Framework*). A partir de este, las Administraciones públicas realizan un ejercicio de autoevaluación para el mejoramiento de la calidad de sus centros. En particular, se trata de un modelo que representa una organización pública ideal o excelente y que establece el marco sobre el que autoevaluarse.

El problema radica en que, a pesar de que su implementación sea indispensable para el mejoramiento de la calidad de las instituciones públicas, lo cierto es que son muchos los centros educativos de Educación Infantil y Primaria en España que no lo han incorporado. En concreto, en la Región de Murcia solo 31 CEIP pertenecen a la Red de centros de Excelencia Educativa. Esto puede ocurrir porque, según lo expuesto por Ayala Ato, Hernández Pina y Monroy Hernández (2019), la aplicación de cualquier modelo de gestión de la calidad en el ámbito educativo conlleva de mucho tiempo e implicación por parte de todo el equipo docente y, como consecuencia, de más horas de trabajo, sin mencionar la necesidad de usar recursos adicionales que suponen adquirir más conocimientos y una continua formación incesable. Como consecuencia, se podría cuestionar la calidad de los demás centros al no realizar un análisis regular de los puntos fuertes y las deficiencias para determinar los oportunos planes de mejora. Por ello, se plantea conocer la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia en base a los criterios de implementación que contempla el Modelo CAF Educación y a la perspectiva del profesorado. La mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje no solo consigue mayor calidad y, por tanto, una oferta educativa que ampare el pleno derecho educacional, sino también un mejor reconocimiento del centro que preste este tipo de servicio.

La calidad de una institución va a depender de la reflexión, la autoevaluación y la adaptación continua para poder responder con destreza y operatividad a las nuevas necesidades del alumnado y de la comunidad educativa en su conjunto (Egido, 2005). En este sentido, este problema resulta relevante para considerar las técnicas de gestión de calidad que utilizan los centros y si realmente se puede confirmar, a través de los indicadores del modelo CAF Educación, que exista calidad en los mismos.

En general, los resultados del estudio tienen la utilidad de hacernos reflexionar sobre la situación actual de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia y, por tanto, de reconocer si se está ofreciendo realmente la oferta educativa de calidad que demanda la población y a la que aludíamos anteriormente.

Recogiendo lo dicho, podemos dar cabida al planteamiento explícito del problema de investigación que es la primera de las seis fases de cualquier proceso de investigación, así lo manifiesta Creswell (2012) cuando en su libro “Educational Research” escribe:

Six steps are followed when conducting a research study. The study begins with identifying a research problem or issue of study. It then consists of reviewing the literature; advancing direction through research questions and statements; and collecting, analyzing, and interpreting the data. This process culminates in a research report presented, evaluated, and potentially used by the educational community. (p.49)

En concreto, el interrogante al que pretendemos dar respuesta es *¿Qué percepción tiene el profesorado sobre la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia donde ejercen docencia, en base a los indicadores del modelo CAF Educación?*

Ahora bien, la deseada puesta en práctica de esta investigación nos ha conducido a la realización de un instrumento de recogida de información, en particular del *Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Primaria (CICEIP)*. Un instrumento de recogida de información debe someterse a una validación para poder ser aplicado. En otras palabras, se debe corroborar que el instrumento es capaz de medir lo que quiere evaluar (Escofet, Folgueiras, Luna y Palou, 2016). Para ello, se utiliza el procedimiento del juicio de expertos para comprobar si el cuestionario posee validez de contenido. En palabras de Escobar y Cuervo (2008, p.44) el juicio de expertos es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”.

De esta manera, se convierte en un segundo problema de investigación el interrogante *¿Goza de validez de contenido el Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Primaria (CICEIP)?*

Un instrumento de recogida de datos requiere de confiabilidad y validez para ser aplicado y garantizar que los resultados que se obtienen de él sean reales. Ambas están unidas de manera compleja. Sin embargo, al ser nuestro instrumento de nueva creación, la primera de ellas resulta difícil de garantizar. Según Reidl-Martínez (2013), la confiabilidad se refiere a “la consistencia de las calificaciones obtenidas por las mismas personas en ocasiones diferentes o con diferentes conjuntos de reactivos equivalentes” (p.109). En otras palabras, consiste en aplicar repetidas veces el instrumento a las mismas personas y obtener resultados parecidos. Sin embargo, en nuestro caso no ocurre, ya que solo nos podemos permitir aplicarlo una vez. Así pues, optamos por el segundo requisito antes de poder aplicar nuestro instrumento. Este es la validez y, particular, la validez de contenido. Recurrimos a la validez de contenido porque, apoyándonos en Abdollahpou et al. (2011, citado por Zamora-de-Ortiz et al., 2020, p.45), esta “es el primer tipo de validez que debe garantizarse en el diseño de una herramienta, considerándose un prerrequisito a la hora de realizar el análisis de otros tipos de características métricas”.

1.1 Origen y evolución del concepto de calidad

La calidad es un concepto en constante evolución que remonta a épocas muy lejanas. En concreto, la preocupación por el control de la calidad tiene su origen en el mundo empresarial, pasando después a otros servicios sociales tales como, por ejemplo, la educación, donde la generalización de su aplicación tuvo lugar a partir de la década de 1960 (Egido, 2005). Por ello, nos resulta necesario realizar una revisión bibliográfica de cómo ha ido evolucionando este término hasta la actualidad. En la Figura 1 podemos observar un esquema de la evolución que pretendemos desarrollar a continuación.

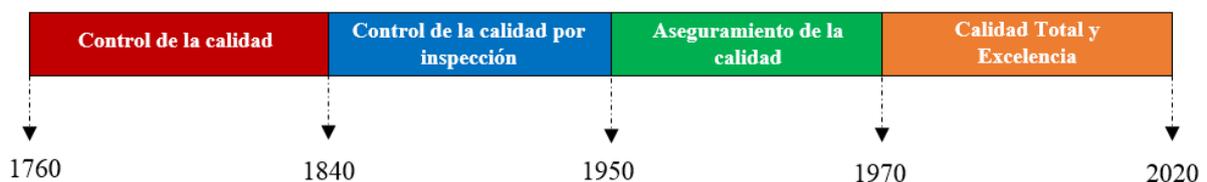


Figura 1. Evolución del concepto de calidad.

Durante la Prehistoria, se podían observar los primeros indicios de calidad cuando los nómadas evolucionaron a sedentarios cambiando sus costumbres, abandonando las cuevas y asentándose en pueblos o aldeas para mejorar sus vidas y, por tanto, satisfacer mejor sus necesidades.

Más tarde, desde el inicio de la propia Historia con la Edad Antigua hasta finales de la Edad Moderna, la calidad pasa a centrarse en el producto, más que en las necesidades de uno mismo, sin embargo, con un control de la calidad mal estructurado y siempre enfocado al mundo comercial de los pequeños talleres (Cubillos y Rozo, 2009). No es hasta principios del siglo XIX, junto con la Revolución Industrial (1733-1870), cuando dicho control se acentúa comenzando un periodo conocido como Control de la Calidad.

1.1.1 Control de la Calidad

Con la llegada de la Revolución Industrial, los talleres pasaron a un segundo plano y cedieron su lugar a fábricas de producción masiva. Por un lado, los más pequeños se dedicaron a ser operarios de nuevas fábricas, mientras que, por otro lado, los talleres con más capacidad económica se transformaron en empresas (Cubillos y Rozo, 2009). Sin embargo, seguía imperando la relación singular entre el cliente y la fábrica que había existido con los pequeños talleres. En general, en esta etapa la calidad estaba relacionada únicamente con el producto, sin tener en cuenta las necesidades del cliente. En la Figura 2 podemos ver la evolución de este periodo.

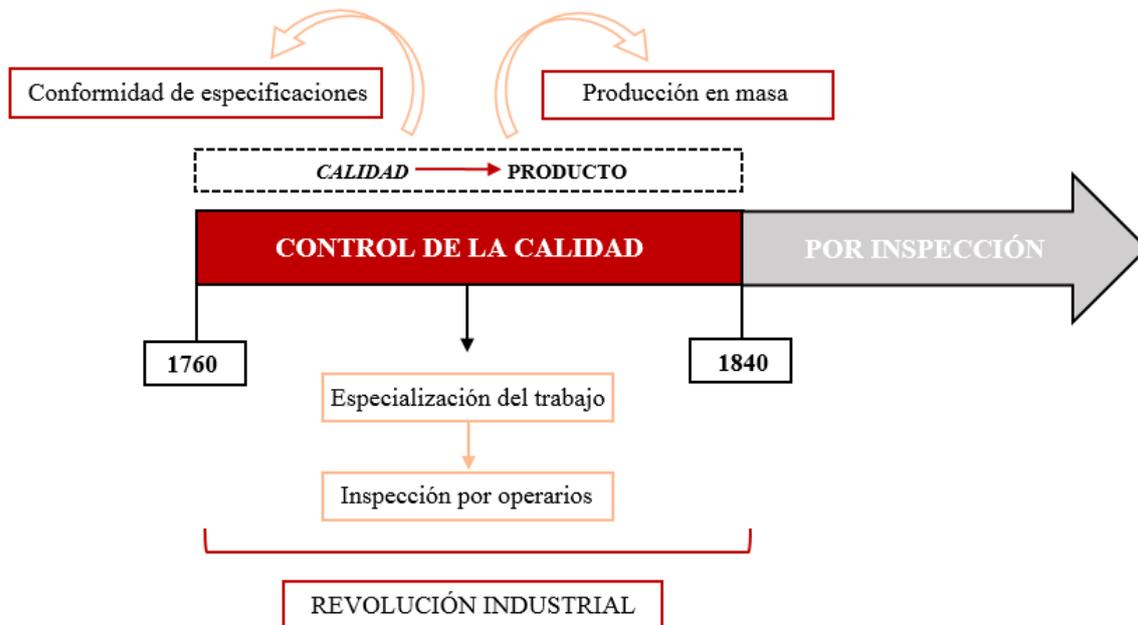


Figura 2. Evolución periodo Control de la calidad.

La producción en masa trajo consigo la necesidad de la especialización del trabajo. Los trabajadores dejaron de ser partícipes de toda la fabricación del producto para especializarse y poder dedicarse a una sola parte del mismo. Esto supuso para las fábricas un mayor control de sus productos, ya que si algo no iba bien podrían localizar el sector de la fabricación que cometía errores y garantizar la posterior mejora de los mismos, dando lugar a un proceso continuo del mejoramiento de la calidad de sus productos (Torres-Saumenth, Ruiz-Afanador, Solís-Ospino y Martínez-Barraza, 2012).

Este nuevo esquema productivo requiso de la función de la inspección para supervisar el trabajo de los empleados de las fábricas. Esta era realizada por un operario y tenía el simple objetivo de seleccionar los productos que no se ajustaban a los criterios predeterminados para que no llegaran hasta el cliente. En particular, una inspección muy diferente a la que posteriormente se realizaría avanzados los primeros años del siglo XX (Cubillos y Rozo, 2009).

1.1.2 Control de la Calidad por inspección

Durante los últimos años del siglo XIX, junto con el fin de la Revolución Industrial, la relación directa entre el cliente y la fábrica que había imperado durante los años previos disminuye. Se hace imposible satisfacer las necesidades individuales de cada uno, pues era de cada vez más amplitud la producción en masa de los productos. Como consecuencia, comenzó un proceso de estandarización de las condiciones y métodos de trabajo donde, en palabras de Carro y Caló (2012):

Las empresas adoptaron la estructura organizacional burocrática caracterizada por su forma piramidal y centralizada, que hace énfasis en la departamentalización funcional, la centralización de las decisiones en la cima de la jerarquía, el establecimiento de normas y, reglamentos internos para disciplinar y estandarizar el comportamiento de las personas. (p.3)

En particular, Frederick Taylor fue el pionero de la Administración Científica y propuso que la planificación del trabajo no fuera responsabilidad de los propios trabajadores, sino de ingenieros industriales. De esta manera, los trabajadores podrían dedicarse aún más en sus sectores para generar la calidad más elevada de su producto. Así, según Taylor (1911, p.22):

El objeto más importante, tanto de los trabajadores como de la dirección, ha de ser el adiestramiento y formación de cada individuo del establecimiento, de manera que pueda hacer la clase más elevada de trabajo para la que su capacidad le haga apropiado.

Sin embargo, el principio de Taylor de separar la planificación del trabajo y su ejecución supuso una disminución clara de la calidad del producto, aunque no de sus ventas. De ahí que la inspección realizada por los operarios se viera reconocida como insuficiente y como solución, según redactan Cubillos y Rozo (2009, p.48), “se adopta la función de inspección en la fábrica, centralizada en un empleado responsable de determinar los productos buenos y malos”. En particular, las empresas o fábricas contrataban personas diferentes a los operarios que se encargaban de hacer revisiones de los productos para que se alcanzasen los niveles de calidad (Zambrana, 2015). A veces, no era controlada por un único empleado, sino que existían departamentos independientes de calidad (Torres-Saumenth et al., 2012). Es así como da comienzo una época de Control de Calidad por inspección que acontece hasta los años 50 del siglo XX, véase Figura 3.

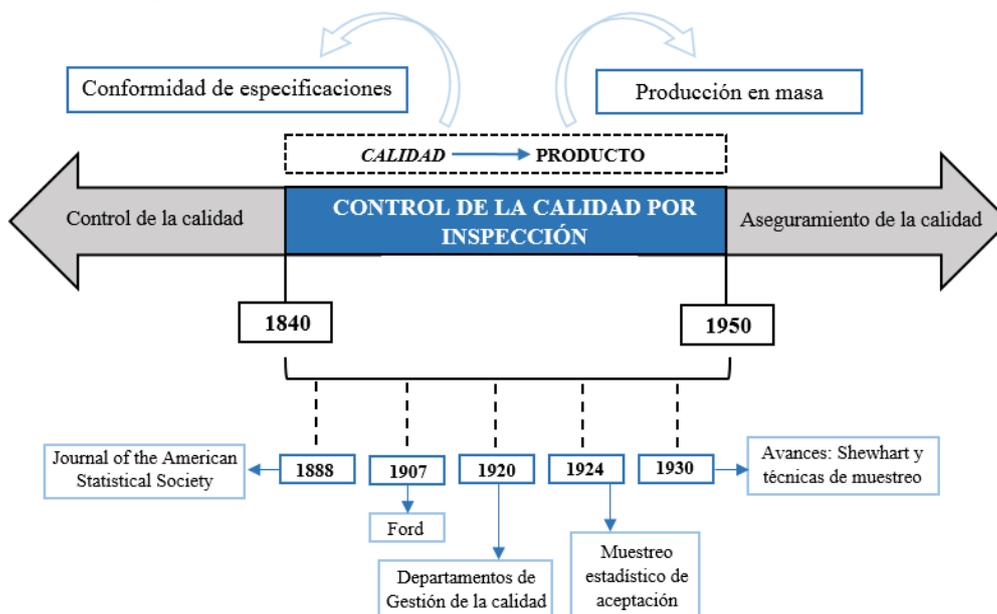


Figura 3. Evolución del periodo Control de la Calidad por inspección.

Frente a este contexto, a finales del siglo XIX, se crea la primera revista sobre estadísticas conocida como *Journal of the American Statistical Society*. Su finalidad fue recabar un conjunto de conocimientos técnicos sobre calidad y fiabilidad, que sirviera de recurso para los dirigentes de las fábricas. A día de hoy se conoce como *Journal of the American Statistical Association* (JASA).

En relación, entorno al año 1900, Henry Ford introduce la producción en serie en su línea de montaje y aplicó el sistema de Frederick Taylor. Dividió operaciones complejas en procedimientos sencillos, que podían realizarse por obreros no cualificados, de manera que el resultado fuese un menor costo por productos de gran tecnología. El proceso de fabricación era en gran parte una inspección para separar los productos aceptables de los no aceptables. En otras palabras y como ya hemos señalado previamente, la calidad se convertiría en materia solamente responsable del departamento de fabricación, y era considerada un pilar fundamental de la empresa.

En esta misma línea, en varias empresas aparecen por primera vez departamentos de control de calidad en los que se inspeccionan uno a uno los productos terminados para, en consecuencia, tomar determinadas decisiones (Cubillos y Rozo, 2009). Esto es el caso de la empresa Western Electric, que en 1920 crea un departamento de gestión de la calidad dedicado única y exclusivamente a la misma. Esto ocurre, según Zambrana (2015), porque “tenían muchos problemas con la central telefónica que creaban en ese momento” (p.246).

En 1918, un doctor conocido como Shewhart se une a esta empresa con ánimo de subsanar dicho problema. Hasta entonces, la calidad industrial estaba limitada a la inspección del producto final y la eliminación de aquellos defectuosos, es decir, se tomaban decisiones en base a inspecciones visuales. No obstante, en 1924, Shewhart crea un diagrama de control esquemático. En particular, este diagrama recogía todos los principios esenciales y consideraciones encerradas en lo que hoy en día conocemos como Control Estadístico de Procesos (Zambrana, 2015). En general, los ideales de Shewhart fueron transmitidos posteriormente por Deming durante todo el siglo XX.

En 1925, Dodge y Romig determinaron el Muestreo estadístico de Aceptación que, en palabras de Carro y González, (2012, p.1) es “otro procedimiento de inspección que se usa para determinar si se acepta o se rechaza una cantidad específica de material”. Esta opción sería mucho más económica globalmente para la empresa y consistiría en tomar muestras aleatorias de productos terminados para interpretar los resultados y tomar las decisiones oportunas, que no inspeccionar cada producto al 100 % donde se consume más tiempo y resulta de mayor coste económico.

En los años posteriores comenzaron a extenderse los métodos desarrollados en Western Electric. Se incrementó el uso de técnicas de muestreo estadístico de aceptación y el conocimiento sobre los métodos de Control Estadístico de Calidad desarrollados por Shewhart. Sin embargo, el valor del control estadístico de calidad no estaba siendo fuertemente reconocido por la industria hasta que al estallar la Segunda Guerra Mundial dicho control se convirtiera para los norteamericanos en un arma secreta de sus industrias. Según Duncan (1996, citado en Cubillos y Rozo, 2009) el objetivo fundamental de este nuevo sistema era “demostrar con total certeza que, a través de un sistema basado en la estadística, era posible garantizar los estándares de calidad de manera que se evitara, sobre todo, la pérdida de vidas humanas” (p.84). Uno de los principales interesados en elevar la calidad y, como consecuencia, la productividad fue el gobierno norteamericano, en especial su industria militar.

En relación, los norteamericanos consideraron que si creaban normas de calidad alcanzarían el objetivo relacionado con elevar la calidad y la productividad de sus industrias a

través de un sistema basado en la estadística. Así pues, en torno al año 1943, aparecen las primeras normas Z1 referidas a la calidad. Estas normas, en efecto, permitieron incrementar los estándares de calidad, disminuyendo el gran número de pérdidas de vidas humanas.

Así es como la calidad se estandariza y varias aplicaciones estadísticas se expanden aún más. Es a partir de un poco más de la mitad de este siglo cuando el Control de la Calidad pasa entonces a un periodo conocido como Aseguramiento de la Calidad. En este periodo, la calidad deja de estar relacionada con la conformidad de las especificaciones y busca la satisfacción de las necesidades de los clientes.

1.1.3 Aseguramiento de la calidad

En este punto de la historia sobre el concepto de calidad aparece Deming quien se considera discípulo de Shewhart. Este contribuyó durante la Segunda Guerra Mundial a mejorar la calidad de la industria norteamericana y, después de esta, a mejorar la situación de las industrias japonesas.

Tras la guerra, Japón había sufrido graves consecuencias, entre ellas estaba que la economía de sus industrias era nefasta. Como solución, convocaron a Deming a una conferencia con la Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses (JUSE), término acuñado por Kaoru Ishikawa, para que le instruyese sobre el control estadístico de calidad y sobre el modelo administrativo para el manejo de la calidad. Deming llevó a Japón el ciclo Planificar-Hacer-Verificar-Actuar (PHVA) desarrollado por Shewhart que está compuesto por cuatro etapas que son Planificar, Hacer, Verificar y Actuar. Según García, Quispe y Ráez (2003, p.91):

Es un ciclo que está en pleno movimiento. Que se puede desarrollar en cada uno de los procesos. Está ligado a la planificación, implementación, control y mejora continua, tanto para los productos como para los procesos del sistema de gestión de la calidad.

Sin embargo, no fue solo Deming el precursor de la industria japonesa, sino que Juran y Feigenbaum también fueron partícipes de este suceso. Por un lado, el primero contribuyó a enfatizar importante compromiso del área gerencial por el logro de la calidad mientras que, por otro lado, Feigenbaum creó el concepto de gestión de la calidad. En particular, comienza en Japón una etapa de Revolución de la calidad, ya que, en palabras de Torres-Saumenth et al. (2012) “el país necesitaba renacer, encaminando todos sus esfuerzos a vender sus productos en el mercado internacional, cambiando su anterior filosofía caracterizada por vender productos a bajo precio y carentes de calidad” (p.103).

Ahora bien, los grandes avances que se consiguieron en Japón, hicieron replantear a EEUU los efectos de incluir la calidad en su producción y, en general, de la gestión de la calidad. Aunque lo cierto es que pasaron al menos treinta años hasta que esto ocurrió. Así lo afirma López Gumucio (2005, p.68) cuando atendiendo a Deming menciona que:

En el año 1958 fue el promotor de la gestión de calidad en el Japón y fue curioso que tuvieran que pasar más de treinta años para que las empresas americanas se dieran cuenta de la gestión de la calidad. Tal contribución mereció la institucionalización del premio Deming como reconocimiento a sus trabajos.

En general, durante este periodo se reconoció la necesidad de ofrecer soporte y coordinación al proceso de producción. En relación, aparece el término *Total Quality Control*, traducido al castellano como Control Total de la Calidad e ideado por Deming y Juran en empresas de EEUU, que supone la integración e interrelación de todas las funciones y procesos en una organización para lograr el mejoramiento continuo de sus productos y servicios (véase Figura 4).

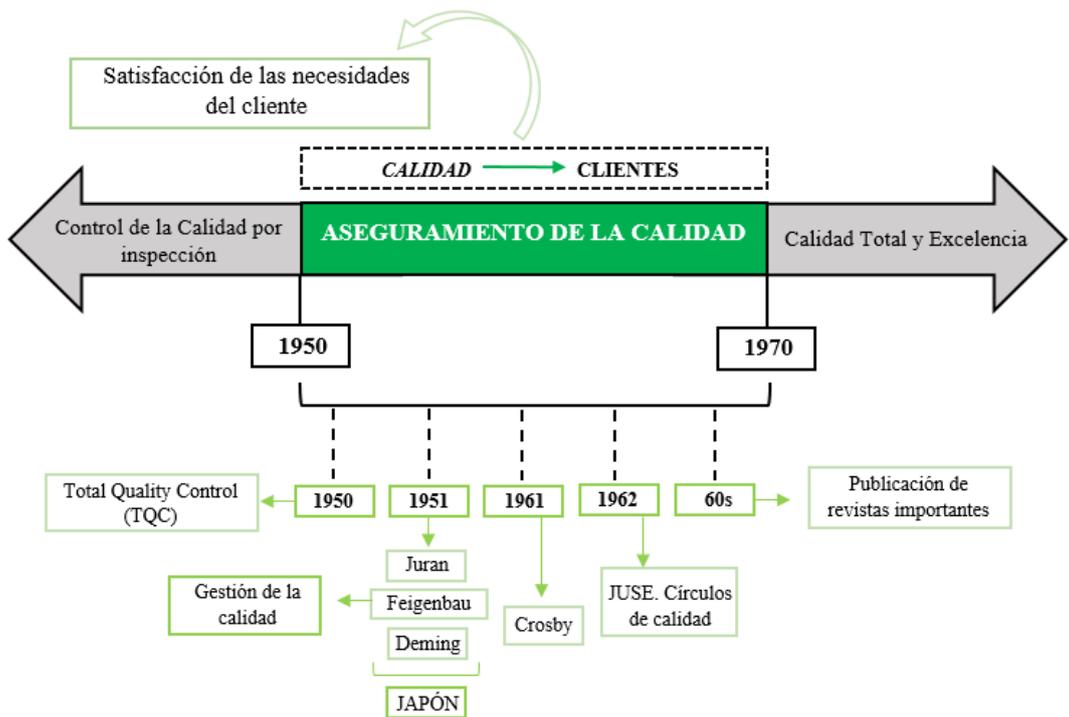


Figura 4. Periodo de Aseguramiento de la calidad.

1.1.4 Calidad total y excelencia

En los años posteriores se continúa con la aplicación del *Total Quality Control* (TQC). Por lo tanto, la calidad se sigue centrando en las necesidades del cliente y en la mejora continua de los procesos (véase Figura 5).

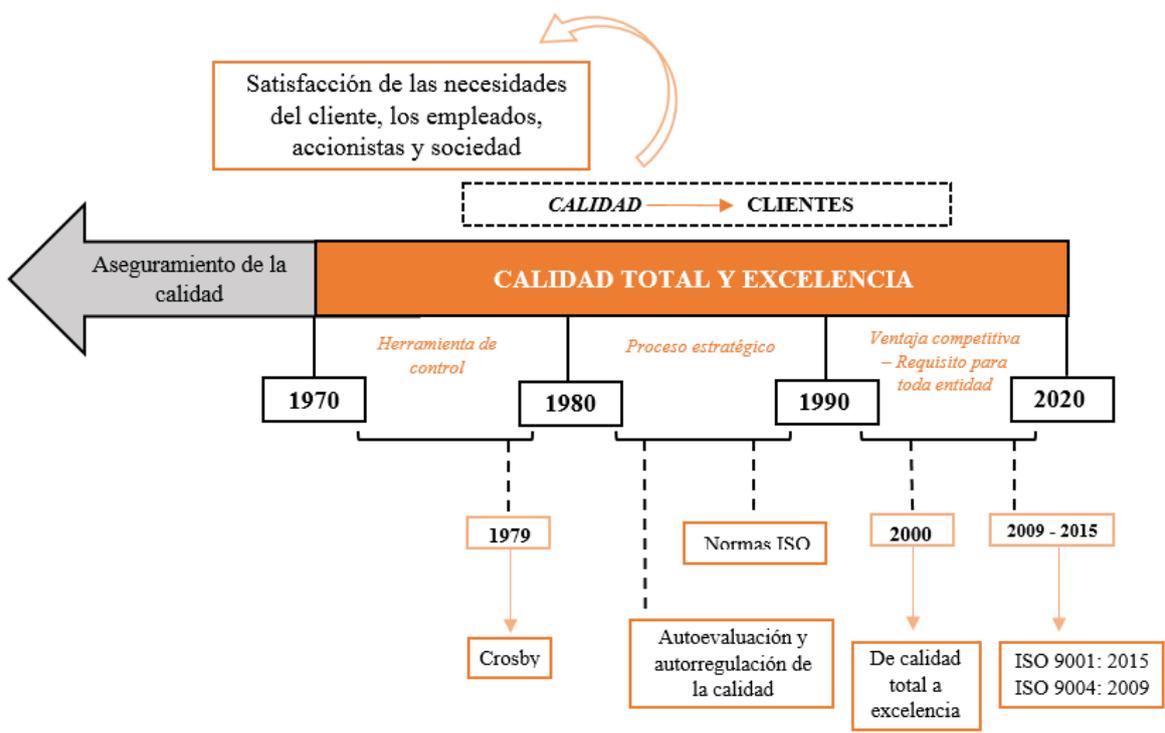


Figura 5. Evolución periodo Calidad Total y Excelencia.

En los años 1970, la calidad sigue siendo una herramienta de control. Sin embargo, el control estadístico que sustituyó a la inspección en los años previos comienza a no ser suficiente para garantizar calidad y se empieza a desglosar el proceso en etapas para detectar los fallos que se puedan originar en estas. En suma, el proceso se automatiza mediante sensores gracias al gran avance de la tecnología. Como consecuencia a todo lo anterior, aparecen los conceptos de responsabilidad del producto, fiabilidad y responsabilidad de hacer frente al fallo del producto.

En estos años surgen los primeros sistemas de calidad y las compañías ya no dan prioridad a la cantidad de productos obtenidos, sino que ahora el énfasis está en la calidad de los mismos. Entramos en una etapa en la que pasamos del Control de la Calidad hacia la Gestión de la Calidad, que es un “conjunto de acciones, planificadas y sistemáticas, que son necesarias para proporcionar la confianza adecuada de que un producto o servicio va a satisfacer los requisitos dados sobre calidad” (Verdoy, Mateu, Sagasta y Sirvent, 2006, p.17).

En general, en esta etapa, el concepto de calidad está relacionado con la satisfacción de los clientes. Durante estos años, también resulta importante resaltar la figura de Phillip B. Crosby, empresario estadounidense derechista que publicó en 1979 el libro *La calidad es gratis (Quality is free)*. En este libro, Crosby (1979) afirma:

La calidad no cuesta. No es un regalo, pero es gratuita. Lo que cuesta dinero son las cosas que no tienen calidad. Todas las acciones que resultan de no hacer bien las cosas a la primera vez. La calidad no solo no cuesta, sino que es una auténtica generadora de utilidades. Cada peso que se deja de gastar en hacer las cosas mal, hacerlas de nuevo o en lugar de otras, se convierte en medio peso directamente en las utilidades. (p.3)

Pretendía con este libro potenciar el compromiso entre la dirección y el empleado para garantizar y generar mayor calidad, convirtiendo a este en la parte directriz de la entidad. Cuatro eran los objetivos que pretendía Crosby alcanzar con el nuevo programa que establecía:

- Entender la calidad en términos de cumplir con los requisitos y no como adjetivo que asigna un valor relativo a las cosas
- Eliminar problemas imprevistos a causa de no hacer bien las cosas
- Reducir el costo de la calidad. Siempre es más barato hacer las cosas bien desde el principio
- Hacer que la entidad o servicio se convierta en el estándar de calidad mundial

Ahora bien, a partir de los años 1980, el concepto de calidad deja de ser una herramienta de control para convertirse en una estrategia de toda la organización, es decir, se asume como proceso estratégico. Los avances en cuanto al concepto de calidad fueron muchos, así que esta se convierte en una estrategia para las entidades. Así la calidad no solo está orientada al producto y los comercios, sino también a las personas.

La calidad deja de ser impulsado por inspectores y pasa a ser objetivo de la dirección. Se contempla como una ventaja competitiva frente a otras entidades. Los Sistemas de Gestión de Calidad se consolidan y la implicación del personal implementa, es decir, hablamos de los *stakeholders* que son todas las partes interesadas, tanto internas, como externas. Así comienzan los procesos de autoevaluación y autorregulación de la calidad, dejando atrás una única visión de evaluación externa, y propiciando la aparición de la cultura de evaluación sobre el concepto de calidad.

Pequeños grupos organizados voluntariamente conocidos como Círculos de Calidad del JUSE (*Union of Japanese Scientists and Engineers*), prosperan y demuestran su validez o efectividad. Otros países occidentales copian esta idea y así es como a lo largo de los años 70

estas prácticas se pueden ver en lugares de Europa y EEUU, siendo en la década de los 80 su máximo esplendor.

Gracias a estos Círculos de Calidad aparece el concepto de mejora continua que tiene que ver a su vez con el Control total de la Calidad, pues permite, por un lado, la formación de los que participan en las técnicas de control de calidad y, además, por otro lado, el inicio gradual de la aplicación de dichas técnicas que solventan los problemas surgidos. Con ello se pretendía incrementar la efectividad del control de calidad y conseguir una mayor integración del trabajador en la empresa. En definitiva, resulta ser una estrategia para asegurar el mejoramiento continuo de la calidad.

En particular, esta metodología consiste en estudiar un problema que interfiere en la calidad de una entidad o servicio. Se analiza mediante unas determinadas técnicas y, a continuación, los miembros de este Círculo de Calidad aportan ideas o sugieren alternativas para solventar dicho problema.

En el año 1987 aparecen las normas ISO 9000 (Torres-Saumeth et al, 2012). Estas normas son estándares internacionales en la gestión de la calidad. Han ido evolucionando hasta la actualidad y son las que ajustan los modelos de calidad en cualquier ámbito. Nos indica qué estándares y qué proceso seguir para crear modelos de gestión de la calidad.

Ya en el año 1990 se observa un incremento en conocimientos sobre el Modelo de Gestión de Calidad Total. Además, la preocupación por la calidad se extrapola a muchos lugares del mundo, lo que ocasiona que estos quieran obtener enseñanzas de los japoneses e implementarlas en sus entidades. Además, las normas ISO se desarrollan en EEUU gracias a los medios de comunicación, ya que garantizaban competitividad. El concepto de calidad deja ser solo de satisfacción hacia el cliente y se contempla como satisfacción del cliente, de los accionistas, de los empleados y la sociedad.

Alrededor del año 2000 la calidad deja de contemplarse como ventaja competitiva y comienza a ser un requisito imprescindible para competir. Esto quiere decir que tener calidad no significa tener éxito, si no que supone una previa condición para poder competir. En definitiva, para competir con otras entidades se necesita calidad y solamente una vez que se tiene entonces se podrá optar al éxito.

Al término de Calidad Total se le añade el de Excelencia. Esto significa según Torres-Saumeth, et al. (2012) que:

La calidad se consigue en la medida en que se cuente con una definición clara de lo que el cliente quiere o necesita, se tenga un proceso de fabricación/atención adecuado con respecto al producto/servicio, se cumplan las especificaciones y tener siempre presente que la calidad afecta a toda la empresa en general, por tanto, todos sus miembros son responsables de esta. El usuario/cliente/consumidor es quien finalmente establece si el producto/servicio es de calidad o no, por ello se procura en todo momento satisfacer sus necesidades y expectativas. (p.105)

En definitiva, el enfoque actual Calidad Total-Excelencia pretende generar la satisfacción del cliente mediante el alcance de objetivos estratégicos ligados a procesos. Además, en estos procesos todos piensan y existe trabajo en equipo, énfasis en las personas, mejora continua, integración de los empleados en la empresa y cooperación.

El cambio de la cultura empresarial hacia la Calidad Total y Excelencia requiere de tiempo y mucho esfuerzo. En consonancia a estos cambios, las normas ISO también han ido evolucionando y mejorado para adecuarse al mercado. De esta manera, cabe destacar dos fechas clave.

Por un lado, en el año 2009 se aprueba la ISO 9004 llamada Sistemas de Gestión de la Calidad – Directrices para la mejora del desempeño. Esta norma no tiene certificación. Su finalidad es ayudar a las entidades a evaluar si la norma ISO 9001 se está ejecutando bien.

Por otro lado, en el año 2015 se aprueba la ISO 9001 conocida como Sistemas de Gestión de la Calidad – Requisitos que sustituye a la versión anterior de 2008. Sí tiene certificación y está creada para ayudar a la entidad a construir el sistema de gestión de calidad. Tanto es así que esta norma internacional emplea el enfoque a procesos, que incorpora el ciclo Planificar-Hacer-Verificar-Actuar (PHVA) y el pensamiento basado en riesgos (Norma Internacional ISO 9001, 2015).

1.2 Conceptos de calidad

El concepto de calidad es un término relativo, ya que su significado puede variar en función de las personas, su perspectiva y las circunstancias. En ocasiones, la calidad se juzga en términos de umbrales absolutos, así, por ejemplo, se asume que existe calidad cuando el resultado alcanza un estándar predeterminado. Otras veces no es valorada en función de un estándar fijo, sino que existe calidad cuando un cliente se siente satisfecho con los productos que obtiene y, por tanto, satisface sus necesidades. No obstante, siendo una u otra la definición a la que nos sostengamos, la calidad siempre estará relacionada con lo bueno y, por tanto, vincularla con cualquier actividad, producto o servicio supone justificar o validar a los mismos (Harvey, & Green, 1993).

Ahora bien, de la revisión literaria realizada sobre las diferentes concepciones que imperan sobre el término calidad, vemos conveniente apostar por la descrita por Harvey y Green (1993) que, aunque está enfocada al mundo universitario, su relación con la educación supone que pueda ser adaptada y ejemplificada en las primeras etapas del sistema educativo que son sobre las que investigamos en el presente trabajo. En particular, estos argumentan que existen cinco formas discretas, pero relacionadas, de pensar en la calidad: calidad como fenómeno excepcional, perfección o consistencia, aptitud para el propósito, valor para el dinero y transformadora.

En primer lugar, la calidad como fenómeno excepcional tiene que ver con aquello que se considera especial. En esta concepción de la calidad se muestran tres variantes. En la primera se contempla como distintiva, es decir que todo aquello con calidad es considerado de clase alta y, en palabras de Harvey, & Green (1993, p.11) “*confers status on the owner or users*”. La segunda contempla la calidad en una serie de estándares altos, casi inalcanzables, que de serlo caracteriza a ese servicio o producto de exclusivo. La tercera variante está relacionada con esta última, sin embargo, reconoce que algo tiene calidad si alcanza unos estándares mínimos, que ya no son inalcanzables, sino que deben ser superados sí o sí para conseguir esa atribución. En general, tiene que ver con medirla en términos de umbrales absolutos, ya que se tiene en cuenta unos estándares que se consideran mínimos para poder tener calidad.

En segundo lugar, la calidad vista como perfección o consistencia se refiere a aquella que se centra en los procesos que brinda la institución (Díaz Bazán, 2015). De esta manera, al tener su objetivo en los procesos, muestra gran interés por la cultura de la calidad, ya que para que estos procesos sean de calidad debe imperar responsabilidad e implicación del personal. Según lo expuesto por Harvey y Green (1993), esta establece especificaciones que pretende cumplir a la perfección y, además, “*is encapsulated in two interrelated dictums: zero defects and getting things right first time*” (p.15).

En tercer lugar, se considera a la calidad como la capacidad de la institución para cumplir con sus propósitos. Esta calidad será diferente según la institución, ya que cada una mide su calidad en términos de su capacidad para cumplir su misión y sus objetivos (Díaz Bazán, 2015). En general, esta noción es bastante remota de la idea de calidad como algo

especial, distintivo, elitista, que confiere estatus o difícil de alcanzar, vistas en las concepciones anteriores. Existe calidad si el servicio o producto se ajusta a aquello para lo que fue realizado.

En cuarto lugar, en base a un enfoque económico y la idea de calidad como valor-costo, Harvey y Green (1993, p.22) señalan lo siguiente:

The idea that quality is equated with level of specification and that it is directly related to cost refers back to the taken-for-granted of 'exceptional' notions of quality. It ignores 'brand name' competition which is based on an assumption that the brand guarantees 'quality'.

De esta manera, la calidad trata de buscar mejores resultados al menor coste posible, llevando en consecuencia al gobierno a exigir a las instituciones que rinda cuenta de los recursos recibidos con la finalidad de asegurar que el estudiante cuente con las competencias y requisitos mínimos para su desempeño profesional al término de su plan de estudios (Díaz Bazán, 2015).

Por último, la calidad como transformación está asociada con generar un cambio cualitativo. En nuestro caso, esta concepción de la calidad resulta realmente válida porque cuando educamos no nos centramos en los resultados de las personas, sino en su grado de transformación y mejora, su progreso y desarrollo como persona que le va a permitir insertarse de la mejor manera posible en la sociedad. En general, esta calidad en educación se contempla cuando existe un cambio cualitativo tras el que el estudiante mejora y se empodera, desarrollando nuevo conocimiento.

En última instancia, decir que no existe una única visión de la calidad y, por tanto, tampoco una única definición. En una sociedad democrática debe haber espacio para que las personas mantengan diferentes puntos de vista: no existe una única definición correcta de calidad. En este informe, mantenemos el objetivo en la calidad relacionada con la educación y, por ello, hemos hecho referencia a la misma para contemplar diferentes perspectivas de calidad educativa. Sin embargo, bajo otro enfoque ajeno a la educación, también encontraremos diversidad de concepciones sobre el término calidad diferentes a las descritas en el presente apartado y es que la calidad siempre va a ser relativa a las partes interesadas o *stakeholders*.

2. Calidad y Educación

Tal y como hemos justificado anteriormente, la calidad no ha estado siempre relacionada con la educación. Podríamos remontarnos al siglo de la Ilustración para poder hablar de preocupación por la educación, sin calidad. En concreto, Hernández Pina, Escarbajal de Haro y Monroy Hernández (2015) recogen que los ilustrados del siglo XVIII manifestaron interés por querer acabar con la ignorancia de las personas y que, como consecuencia, con Carlos II, la educación primaria comenzó siendo uno de los principales objetos de atención. No obstante, sin ser esta realmente materia considerada como eslabón clave para la sociedad, ni tampoco estar recogida en los documentos oficiales del estado.

También, otro acontecimiento clave con el que podemos considerar que imperaba preocupación por la educación se localiza en pleno siglo XX con el decreto de Creación del Consell de l'Escola Nova Unificada (CENU) que fue firmado el 27 de julio de 1936 por Lluís Companys. Este afirmaba que era necesaria una educación aconfesional, continua, obligatoria, solidaria y basada en los principios de escuela nueva (Cano, 2016). En particular, este decreto guardaba muchas coincidencias con lo que después amparó la LOGSE. Por ello, resulta necesario resaltar la gran modernidad y validez de la propuesta del CENU para aumentar la calidad de la educación en estos años.

Posteriormente, con el franquismo, la preocupación por escolarizar a muchos niños lleva a poner en marcha una cantidad de escuelas privadas que, en ocasiones, actuaban sin control o exigencia cualitativa por parte del Estado.

No es hasta 1960 cuando realmente podemos hablar del concepto calidad vinculado a la educación. En estos años, las escuelas presentaban grandes deficiencias con el aumento de las inversiones. En esta línea, Ruiz (1988, citado en Cano, 2016) manifiesta que los estados modernos se han venido preocupando por la educación en términos cuantitativos desde la revolución francesa hasta la era de los ordenadores y que no es hasta después de los años sesenta cuando comenzaron a interesarse por la calidad.

A partir de estos años, aparece el movimiento generalizado de rendimiento de cuentas (*accountability*), que llevó consigo el Movimiento de las Escuelas Eficaces gracias al estudio de Coleman, Jencks et al (1966, citado en Cano, 2016) titulado “La escuela no marca diferencias” con el que pretendió obtener influencias sobre los efectos de las escuelas en la igualdad de oportunidades.

A continuación, desarrollamos este Movimiento de las Escuelas Eficaces y los principales modelos de gestión de la calidad que se crean y adaptan con objetivo de conseguir la calidad educativa que demandada desde entonces.

2.1 Movimiento de las Escuelas Eficaces

Hablar de calidad en educación nos obliga a aludir al movimiento de las Escuelas Eficaces. Este movimiento nace en relación al interés que imperaba por la eficiencia (Cano, 2016).

En un principio, surgieron estudios donde se exponía la idea de que la escuela no importaba, es decir, que la diferencia en el rendimiento de los escolares no era causa de la escuela en la que se encontraban. En su lugar, la causa estaría relacionada con el *background* familiar, la clase social, sus habilidades o las capacidades de cada alumno. Se llegó a decir incluso que se podrían aumentar o disminuir los gastos en educación sin ningún tipo de repercusión significativa (Cano, 2016).

Ahora bien, con ánimo de demostrar que la escuela sí importaba, se trataron de aislar los factores que incidían sobre la calidad de un centro con el fin de que, una vez identificados, se pudieran implantar en otros centros y así paliar las desigualdades entre instituciones. Se pretendía con ello demostrar que la diferencia entre los resultados de los alumnos de una escuela y otra sí dependían de dicha escuela y de sus maestros (Báez de la Fe, 1994).

En concreto, encontramos tres generaciones de economistas, sociólogos y pedagogos que quisieron, tras el informe Coleman, establecer una teoría implícita acerca de la eficacia escolar. La primera generación fue desde los años sesenta a 1985, la segunda desde este último año hasta 1995 y la última desde 1995 hasta las nuevas tendencias.

En conclusión, este movimiento no tuvo el éxito esperado en la transformación de las escuelas. Además, a medida que se constataban las limitaciones de los trabajos realizados sobre esta corriente, surgía como alternativa el movimiento hacia la mejora de la escuela, el *School Improvement* o SI (Cano, 2016). En general, su crítica más constructiva fue que se centraba en el rendimiento académico de los alumnos para diferenciar la calidad de las escuelas.

2.2 Modelos de Gestión de la calidad en Educación

Tal y como hemos visto, la calidad en el ámbito educativo no ha sido una constante a lo largo de la historia. Sin embargo, es cierto que, una vez que esta dejó de ser solo materia de las empresas, ha sido cada vez mayor la demanda por crear o adaptar modelos que la gestionen y la consigan.

La indudable relación que mantiene el concepto de calidad con el mundo empresarial a lo largo de los años ha supuesto que estos modelos tengan unos objetivos claramente comerciales. De ahí que, como afirma Ayala Ato (2016), se localicen ciertas críticas cuando se intentan aplicar los modelos de gestión de la calidad adaptados al ámbito educativo.

Ahora bien, atendiendo a lo expuesto por Díaz Bazán (2015) y González López (2004), cuatro son los modelos más destacados a nivel mundial y europeo. A continuación, describimos algunas de sus características fundamentales.

2.2.1 Modelo Deming

Es el primer modelo existente y se produjo a raíz de la labor realizada por Deming en las industrias japonesas cuando su situación era nefasta tras la Segunda Guerra Mundial. En general, la principal característica de este modelo es que pretende una mejora de la calidad a través de técnicas de control estadístico. Según Díaz Bazán (2015) “su enfoque básico es la satisfacción del cliente y el bienestar público” (p.318). En particular, se evalúan cada una de las actividades, prácticas, sistemas y funciones de la empresa analizando rigurosamente diez áreas de gestión: política general (10 %), resultados (10 %), gestión (10 %), educación (10 %), recogida de información (10 %), análisis (10 %), planificación (10 %), garantía de calidad (10 %), control (10 %) y estandarización (10 %).

2.2.2 Modelo Malcolm Baldrige

Es el anterior, pero ideado y adaptado por los Estados Unidos. Este modelo es la base desde la que autoevalúa la organización y se ofrece retroalimentación a sus usuarios (González López, 2004). Mientras que el modelo anterior se centra en el control estadístico de la organización, la principal característica de este es que la valoración de la satisfacción del cliente es un elemento decisivo para el éxito de la organización. Este modelo está adaptado a lo escolar por el Ministerio de Educación y Cultura (2001) y su estructura se puede observar en la Figura 6.

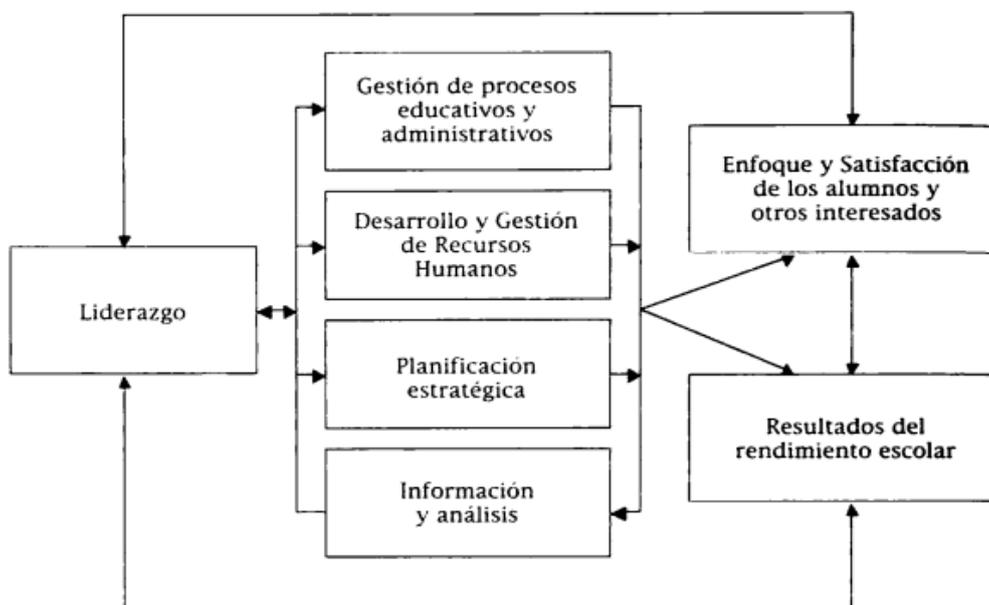


Figura 6. Modelo Malcolm Baldrige en el ámbito educativo (Tomado de Munico (2000) en González López (2004), p.162).

2.2.3 Normas ISO 9000 - ISO 9001

En el año 1987 aparecen las normas ISO 9000 (Organización Internacional para la Normalización) a cuya organización pertenecen los organismos de normalización de casi todos los países del mundo (Domínguez y Lozano, 2005). Estas normas son estándares internacionales en la gestión de la calidad. Han ido evolucionando hasta la actualidad y son las que ajustan los modelos de calidad en cualquier ámbito. A día de hoy, podemos hablar de cuatro normas que son examinadas cada cinco años, estas son: conceptos y elementos básicos (ISO 9000), requisitos de un sistema de calidad (ISO 9001), apoyos a la certificación (ISO 9003) y campos de comparación (ISO 9004) (González López, 2004).

En particular, según indica Vaquero (2012 citado en Ayala Ato, 2016, p.15):

El certificado del Sistema de Gestión de Calidad según la norma UNE-EN ISO 9001 es el más desarrollado en el sector educativo y de servicios en nuestro país, habiendo emitido la Agencia Española de Normalización (AENOR) más de 1200 certificados en el campo de la educación.

En resumen, estas normas favorecen la competitividad y la eficiencia de los centros a través de un proceso de certificación basado, actualmente, en ocho criterios básicos que reflejan buenas prácticas de gestión de la calidad (González López, 2004).

2.2.4 Modelo EFQM

Este modelo se creó en 1991 como iniciativa de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (*European Foundation for Quality Management-EFQM*) y pretendió convertirse en “una herramienta práctica para ayudar a las organizaciones nacidas dentro y fuera de Europa a implantar el sistema de gestión de calidad total” (González López, 2004, p.164). Está orientado hacia la excelencia.

En concreto, según Moreno (2007, citado en Díaz Bazán, 2015), el modelo EFQM recoge que:

Los resultados excelentes en el rendimiento general de una organización, en sus clientes, personas y en la sociedad en la que actúa, se logran mediante un liderazgo que dirija e impulse la política y estrategia, que se hará realidad a través de las personas de la organización, las alianzas y recursos y los procesos. (p.319)

El modelo está compuesto por nueve criterios que son, a la vez, de gestión y de autoevaluación de la gestión. Estos se agrupan en dos grupos: agentes facilitadores y resultados, véase Tabla 1.

Tabla 1

Criterios del modelo EFQM

Agentes facilitadores	Resultados
Criterio 1. Liderazgo	Criterio 6. Resultados en las personas
Criterio 2. Personas	Criterio 7. Resultados en los clientes
Criterio 3. Política y estrategia	Criterio 8. Resultados en la sociedad
Criterio 4. Colaboradores y recursos	Criterio 9. Resultados clave
Criterio 5. Procesos	

En particular, nuestra investigación versa sobre los cinco criterios facilitadores que se contemplan en el modelo CAF Educación estudiado y derivado del presente modelo EFQM. A continuación, realizamos una detallada descripción del mismo, además de indicar las características principales de los criterios mencionados y utilizados para conseguir el objetivo de nuestro estudio: conocer la calidad de los CEIP de la Región de Murcia.

3. Modelo CAF Educación

Nuestro estudio en cuestión versa sobre un área problemática que tiene que ver con los sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Infantil y Educación Primaria. En particular, trata sobre el modelo CAF Educación que está inspirado en el último modelo de gestión de la calidad descrito, el EFQM, y en el modelo de la Universidad Alemana de Ciencias Administrativas de Speyer (Consejería de Educación, Juventud y Deportes, 2018). A continuación, se desarrollan los aspectos fundamentales del mismo y, además, os detenemos en los criterios facilitadores utilizados para conseguir el objetivo de nuestra investigación: conocer la calidad de los CEIP de la Región de Murcia.

3.1 Antecedentes y características del modelo CAF Educación

En torno al año 1990, la Red Europea de Administraciones Públicas (EUPAN), por solicitud de los Ministros de la Unión Europea, creó un instrumento común de Gestión de la Calidad Total (TQM, en sus siglas en inglés) para el sector público. Este fue, en particular, el Marco Común de Evaluación (CAF, *Common Assessment Framework*, en sus siglas en inglés). Sin embargo, la gran amplitud de ámbitos a los que este servía supuso que su redacción fuese algo abstracta. De ahí, la necesidad de muchos sectores de adaptar el marco a un lenguaje asequible y compatible con su ámbito profesional. Uno de ellos fue el de la educación, pues un grupo de personas de diferentes países se reunieron para crear una nueva versión CAF específica para el sector de la educación y la formación. Es aquí cuando, entonces, podemos comenzar a hablar, en particular, del modelo CAF.

Este modelo CAF Educación, después de sufrir numerosas revisiones, fue aprobado en el año 2010 por el IPSG (Grupo de Servicios Públicos Innovadores) y el grupo de trabajo de la EUPAN (Red Europea de Administración Pública). Sin embargo, la versión actual data del año 2013 porque en años posteriores se realizó una investigación evaluativa de una revisión llevada a cabo en 2006 y se propusieron propuestas de mejora que dieron lugar a la actual (Consejería de Educación, Juventud y Deportes, 2018).

En concreto, este modelo se caracteriza por ser holístico o global y está compuesto por nueve criterios que se dividen en facilitadores y resultados, y veintiocho subcriterios, al igual que en el modelo anterior EFQM, pues, tal y como hemos afirmado antes, está inspirado en el mismo. Todos los elementos que conforman el modelo deben estar conectados. Así lo vemos en la Figura 7, donde además de su relación, también podemos presenciar su división.

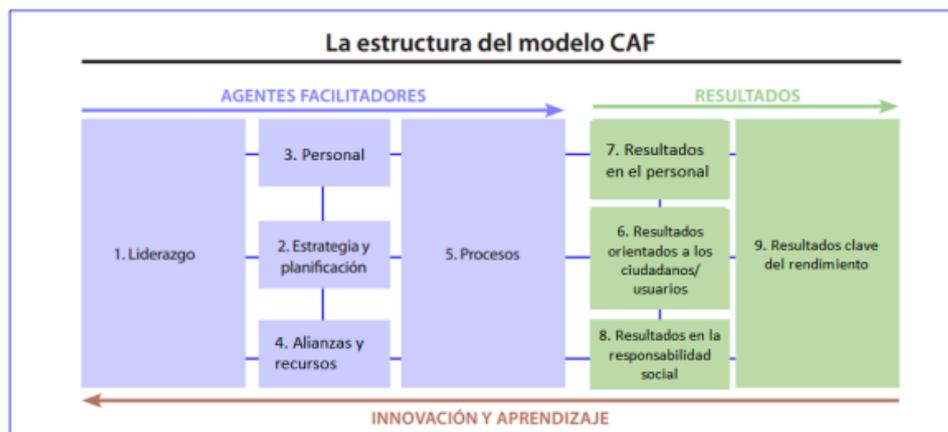


Figura 7. Modelo CAF Educación (Tomado de CAF (2013), p.9).

En base a lo expuesto por Ayala Ato, Hernández Pina y Monroy Hernández (2019, p.198) la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la

Región de Murcia (en adelante CARM) “fue la responsable de introducir el Modelo CAF Educación en el curso académico 2012/2013 por medio de la Resolución de 31 de julio de 2012, y tras el planteamiento del II Plan Estratégico para la Excelencia (2012-2015)”.

La herramienta es gratuita, de dominio público y se contempla como fácil de utilizar por cualquier institución para mejorar su rendimiento. En particular, CAF Educación es un modelo que representa una organización pública ideal o excelente con la que comparamos la nuestra. Actualmente, aquel centro de la Región de Murcia que se autoevalúe en base al modelo CAF Educación y quede certificado conforme al mismo, se inserta en una Red de Excelencia Educativa. No obstante, esto no es obligatorio y, por consiguiente, la calidad de los centros que no se insertan en dicha red puede quedar algo dispersa.

El procedimiento de autoevaluación es sencillo y está dividido en tres fases. La primera de ellas corresponde al punto de partida en la que la institución decide cómo organizar y planificar la autoevaluación y, además, cómo comunicarlo. La segunda fase trata de llevar a cabo la autoevaluación dividiendo la organización o institución en grupos. Los resultados de la mismas se contemplan en un informe que se utilizará en la tercera fase para poder proponer un plan de mejora y priorización (Consejería de Educación, Juventud y Deportes, 2018).

Ahora bien, tal y como hemos mencionado, el modelo se divide en nueve criterios para poder llevar a cabo la autoevaluación. De estos nueve, para nuestra investigación, hemos optado por los cinco agentes facilitadores que determinan lo que hace la institución y cómo enfoca sus tareas para conseguir los resultados deseados (cuatro criterios restantes). Estos, en cuestión, son Liderazgo, Estrategia y planificación, Personal, Alianzas y Recursos, y Procesos (ver Tabla 2).

Tabla 2
Agentes facilitadores

Criterios	Subcriterios
1. Liderazgo	1.1. Dirigir la institución a partir del desarrollo de su misión, visión y valores 1.2. Dirigir la institución educativa y de formación, su funcionamiento y su mejora continua 1.3. Motivar y apoyar al personal de la institución y actuar como modelo de referencia 1.4. Gestionar relaciones efectivas con las autoridades políticas y otros grupos de interés
2. Estrategia y planificación	2.1. Recabar información sobre las necesidades presentes y futuras de los grupos de interés, así como información relevante para la dirección 2.2. Desarrollar la estrategia y la planificación, teniendo en cuenta la información recogida 2.3. Comunicar e implementar la estrategia y la planificación de toda la institución y revisarla de manera sistemática 2.4. Planificar, implementar y revisar la innovación y el cambio
3. Personal	3.1. Planificar, gestionar y mejorar de forma transparente los recursos humanos de acuerdo con la estrategia y planificación. 3.2. Identificar, desarrollar y aprovechar las competencias del personal, en línea con los objetivos individuales y de la institución 3.3. Involucrar al personal por medio del diálogo abierto y la corresponsabilidad y apoyando su bienestar
4. Alianzas y recursos	4.1. Desarrollar y dirigir alianzas con otras instituciones 4.2. Desarrollar e implementar alianzas con el alumnado 4.3. Gestionar las finanzas 4.4. Gestionar la información y el conocimiento 4.5. Gestionar la tecnología 4.6. Gestionar las instalaciones
5. Procesos	5.1. Identificar, diseñar, gestionar e innovar procesos de forma continua 5.2. Desarrollar y prestar servicios y productos orientados al alumnado y a los grupos de interés 5.3. Coordinar procesos dentro de la institución y con otras instituciones

A continuación, hacemos hincapié en las características principales de cada uno de los criterios.

3.2 Liderazgo

Este es el primer criterio perteneciente a la dimensión de los agentes facilitadores. Consta, a su vez, de cuatro subcriterios (Tabla 2). En general, tiene que ver con el comportamiento y la actitud de los líderes de la organización hacia la gestión de la calidad educativa. Desde el modelo CAF Educación (2013), estos líderes deben, entre otras, motivar y apoyar al resto del personal, controlar que se están consiguiendo los objetivos propuestos o generar un estilo de liderazgo transparente que contribuya al éxito de la institución.

3.3 Estrategia y planificación

El segundo criterio es Estrategia y planificación y consta también de cuatro subcriterios (Tabla 2). En concreto, está relacionado con los pasos que se siguen para que los planes, programas y objetivos de la institución se alcancen con éxito. Según lo expuesto en el modelo CAF Educación (2013), cada institución debe tener unos objetivos estratégicos claros que estén redactados en base, tanto a los recursos disponibles del centro, como a las necesidades que demandan sus *stakeholders*.

3.4 Personal

El tercer criterio tiene que ver con cómo el personal de la organización se involucra para gestionar la calidad de la misma. Está formado por tres subcriterios, véase Tabla 2. Según el modelo CAF Educación (2013) este es el activo más importante a la hora de alcanzar la calidad educativa en una institución. De él depende que los objetivos estratégicos se alcancen y, para ello, hace falta una gestión eficaz del liderazgo.

3.5 Alianzas y recursos

El cuarto criterio tiene que ver con la gestión de los recursos que dispone el centro o institución para poder alcanzar los objetivos estratégicos que se proponen. En este caso, los recursos son humanos, materiales y espaciales. El criterio consta, a su vez, de seis subcriterios (Tabla 2). En base a lo recogido de este criterio en el modelo CAF Educación (2013) podemos decir que se hace indispensable una buena gestión de los recursos para poder asegurar la rendición de cuentas con los *stakeholders*.

3.6 Procesos

El último criterio que se incluye en los agentes facilitadores es el de Procesos que consta de tres subcriterios (Tabla 2). Si atendemos a ellos, podemos reconocer que es un criterio que guarda relación con las actividades interrelacionadas que se realizan junto con los recursos disponibles para alcanzar determinados resultados deseados. El modelo CAF Educación (2013) divide estos procesos en tres. Estos son los procesos centrales que tienen que ver las acciones realizadas para prestar los servicios ofertados y que conllevan el alcance de los objetivos estratégicos propuestos; los procesos de dirección que guían la institución; y los procesos de apoyo entre los que se encuentra, por ejemplo, el proceso de contratación del personal.

II. Marco Empírico

4. Objetivos e hipótesis de la investigación

Una vez revisada la literatura y expuesto el marco teórico que aborda los dos problemas de investigación, resulta preciso hacer una declaración de las intenciones que tenemos con el presente estudio. Esta declaración de intenciones consiste en especificar los objetivos que planeamos conseguir (Creswell, 2012). En concreto, dichos objetivos varían en función del problema de investigación al que hagamos referencia. Por ello, hacemos una diferencia entre los objetivos relativos al primer problema sobre la validez de contenido mediante el juicio de expertos del *Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de*

Educación Infantil y Educación Primaria (CICEIP) y los derivados del segundo sobre la calidad en los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

A su vez, cada objeto de estudio consta de unos objetivos mayores y otros menores (Creswell, 2012). Los primeros tienen que ver con los objetivos generales, mientras los segundos se relacionan con los específicos. A continuación, redactamos cada uno de ellos según el problema de investigación al que se destinan.

4.1 Objetivos del primer problema de investigación

En primer lugar, en lo relativo al interrogante sobre si el *Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Educación Primaria (CICEIP)* inicial consta de validez de contenido, establecemos el siguiente objetivo general:

Objetivo general 1. Analizar la validez de contenido mediante el juicio de expertos del cuestionario inicial CICEIP, diseñado *ad hoc*, para conocer la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria.

Sin embargo, tal y como hemos mencionado anteriormente, la consecución de este objetivo general requiere del alcance de otros más específicos que son:

Objetivo específico 1.1. Explorar la validez de contenido atendiendo a los criterios suficiencia, claridad, coherencia y relevancia del cuestionario CICEIP para cada una de sus dimensiones.

Objetivo específico 1.2. Contrastar la concordancia entre los jueces según los cuatro criterios establecidos.

Ahora bien, para dar respuesta a este objetivo específico 1.2. contrastaremos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1.2.1. Existe concordancia estadísticamente significativa entre los jueces cuya fuerza es adecuada en el criterio suficiencia.

Hipótesis 1.2.2. Existe concordancia estadísticamente significativa entre los jueces cuya fuerza es adecuada en el criterio claridad.

Hipótesis 1.2.3. Existe concordancia estadísticamente significativa entre los jueces cuya fuerza es adecuada en el criterio relevancia.

Hipótesis 1.2. Existe concordancia estadísticamente significativa entre los jueces cuya fuerza es adecuada en el criterio coherencia.

4.2 Objetivos del segundo problema de investigación

En segundo lugar, con respecto al interrogante sobre cuál es la calidad de los centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia, establecemos el siguiente objetivo general:

Objetivo general 2. Conocer la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia en base a los criterios de implementación que contempla el Modelo CAF Educación, desde la perspectiva del profesorado de dichos centros.

No obstante, al igual que en el objetivo general anterior, su consecución requiere del alcance de otros más específicos que son:

Objetivo específico 2.1. Identificar las percepciones que tiene el profesorado acerca de la calidad del liderazgo en sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro donde ejercen su docencia, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro.

Ahora bien, para dar respuesta a este objetivo específico 2.1. contrastaremos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 2.1.1. Las percepciones del profesorado sobre la calidad del liderazgo en sus centros presentan diferencias significativas en función de si estos se incluyen en la Red de Excelencia Educativa o no.

Hipótesis 2.1.2. Las valoraciones que hace el profesorado sobre la calidad del liderazgo en sus centros educativos dependen de la titularidad de los mismos, es decir, si son públicos o privados.

Hipótesis 2.1.3. El juicio del profesorado con más años de experiencia docente acerca de la calidad del liderazgo en los centros donde imparte docencia es más positivo con respecto al juicio de aquel con menos experiencia en la docencia.

Hipótesis 2.1.4. Las opiniones recogidas del profesorado sobre la calidad del liderazgo de los centros educativos en los que trabajan varían en función de si este se incluye en el equipo directivo del centro o no.

Objetivo específico 2.2. Determinar las percepciones que tiene el profesorado acerca de la calidad de la planificación y las estrategias desarrolladas en sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro donde enseñan, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro.

Para dar respuesta a este objetivo específico 2.2, al igual que en el anterior, pretendemos contrastar las algunas hipótesis:

Hipótesis 2.2.1. Las percepciones del profesorado sobre la calidad de la planificación y las estrategias llevadas a cabo en sus centros presentan diferencias significativas en función de si estos se incluyen en la Red de Excelencia Educativa o no.

Hipótesis 2.2.2. Las valoraciones que hace el profesorado sobre la calidad de la planificación y las estrategias realizadas en sus centros educativos dependen de la titularidad de los mismos, es decir, si son públicos o privados.

Hipótesis 2.2.3. El juicio del profesorado con más años de experiencia docente acerca de la calidad de la planificación y las estrategias desarrolladas en los centros donde imparte docencia es más positivo con respecto al juicio de aquel con menos experiencia en la docencia.

Hipótesis 2.2.4. Las opiniones recogidas del profesorado sobre la calidad de la planificación y las estrategias de los centros educativos en los que trabajan varían en función de si este se incluye en el equipo directivo del centro o no.

Objetivo específico 2.3. Describir las percepciones que tiene el profesorado acerca de la calidad del personal de sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro al que pertenecen, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro.

La respuesta a este objetivo específico 2.3. se contrastará con las siguientes hipótesis:

Hipótesis 2.3.1. Las percepciones del profesorado sobre la calidad del personal en sus centros presentan diferencias significativas en función de si estos se incluyen en la Red de Excelencia Educativa o no.

Hipótesis 2.3.2. Las valoraciones que hace el profesorado sobre la calidad del personal en sus centros educativos dependen de la titularidad de los mismos, es decir, si son públicos o privados.

Hipótesis 2.3.3. El juicio del profesorado con más años de experiencia docente acerca de la calidad del personal en los centros donde imparte docencia es más positivo con respecto al juicio de aquel con menos experiencia en la docencia.

Hipótesis 2.3.4. Las opiniones recogidas del profesorado sobre la calidad del personal de los centros educativos en los que trabajan varían en función de si este se incluye en el equipo directivo del centro o no.

Objetivo específico 2.4. Comparar las percepciones que tiene el profesorado acerca de la calidad de las alianzas y recursos de sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro.

Ahora bien, para dar respuesta a este objetivo específico 2.4. contrastaremos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 2.4.1. Las percepciones del profesorado sobre la calidad de las alianzas y recursos de sus centros presentan diferencias significativas en función de si estos se incluyen en la Red de Excelencia Educativa o no.

Hipótesis 2.4.2. Las valoraciones que hace el profesorado sobre la calidad de las alianzas y recursos de sus centros educativos dependen de la titularidad de los mismos, es decir, si son públicos o privados.

Hipótesis 2.4.3. El juicio del profesorado con más años de experiencia docente acerca de la calidad de las alianzas y recursos de los centros donde imparte docencia es más positivo con respecto al juicio de aquel con menos experiencia en la docencia.

Hipótesis 2.4.4. Las opiniones recogidas del profesorado sobre la calidad de las alianzas y recursos de los centros educativos en los que trabajan varían en función de si este se incluye en el equipo directivo del centro o no.

Objetivo específico 2.5. Analizar las percepciones que tiene el profesorado acerca de los procesos de calidad de sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro al que están adscritos, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro.

Ahora bien, para dar respuesta a este objetivo específico 2.5. contrastaremos las siguientes hipótesis:

Hipótesis 2.5.1. Las percepciones del profesorado sobre los procesos de calidad de sus centros presentan diferencias significativas en función de si estos se incluyen en la Red de Excelencia Educativa o no.

Hipótesis 2.5.2. Las valoraciones que hace el profesorado sobre los procesos de calidad de sus centros educativos dependen de la titularidad de los mismos, es decir, si son públicos o privados.

Hipótesis 2.5.3. El juicio del profesorado con más años de experiencia docente acerca de los procesos de calidad de los centros donde imparte docencia es más positivo con respecto al juicio de aquel con menos experiencia en la docencia.

Hipótesis 2.5.4. Las opiniones recogidas del profesorado sobre los procesos de calidad de los centros educativos en los que trabajan varían en función de si este se incluye en el equipo directivo del centro o no.

5. Metodología de la investigación

En este capítulo describimos el diseño de la investigación, los dos grupos de participantes (profesionales para el juicio de expertos y profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia) y los métodos de selección de los mismos, la recogida de información (instrumentos y procedimientos), el plan de tratamiento y análisis de la información y el cronograma o la temporalización de las actividades o tareas ya realizadas en este proyecto, como de las que se han planificado llevar a cabo en un futuro próximo, cuando la vuelta a la nueva normalidad nos lo permita.

5.1 Enfoque y diseño

Con nuestra investigación pretendemos resolver el problema relativo a la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia mediante un estudio con enfoque cuantitativo contextualizado en un paradigma empírico analítico o racionalista. Además, apostamos por un diseño descriptivo no experimental encuadrado dentro de una investigación *ex post facto* porque trata de una búsqueda sistemática y empírica sobre un tema en cuestión en la que no tenemos control directo sobre las variables independientes. En particular, se trata de un estudio de encuesta de carácter transversal en el que utilizamos un cuestionario estructurado.

Sin embargo, de este primer problema deriva otro que tiene que ver con la validez de contenido del instrumento creado para la recogida de datos a través del procedimiento de juicio de expertos y, como consecuencia, planteamos nuevos objetivos que deben ser abordados de forma diferente. Por lo tanto, estamos, por un lado, ante una investigación empírica y, por otro lado, ante una investigación instrumental que resulta imprescindible para poder llevar a cabo nuestro proyecto de investigación.

En concreto, el estudio de este segundo problema mencionado, pero que se convierte en el primero a resolver, también sigue una metodología cuantitativa bajo las ideas de un paradigma positivista. Según lo expuesto por Ato, López y Benavente (2013), este se responde mediante un diseño instrumental porque es el que se destina a analizar las características psicométricas del instrumento de recogida de información. Como consecuencia, el análisis que realizamos es también de tipo descriptivo no experimental, al que se le añade un contraste de hipótesis para comprobar el grado de acuerdo entre jueces.

Debido a las consecuencias del COVID-19, solo hemos podido llevar a cabo la primera parte de nuestro Trabajo Fin de Máster. En concreto, la investigación instrumental que dará fruto a la futura investigación empírica, y que se llevará a cabo cuando las circunstancias lo permitan. En la Figura 8 podemos observar un esquema de ambas investigaciones.

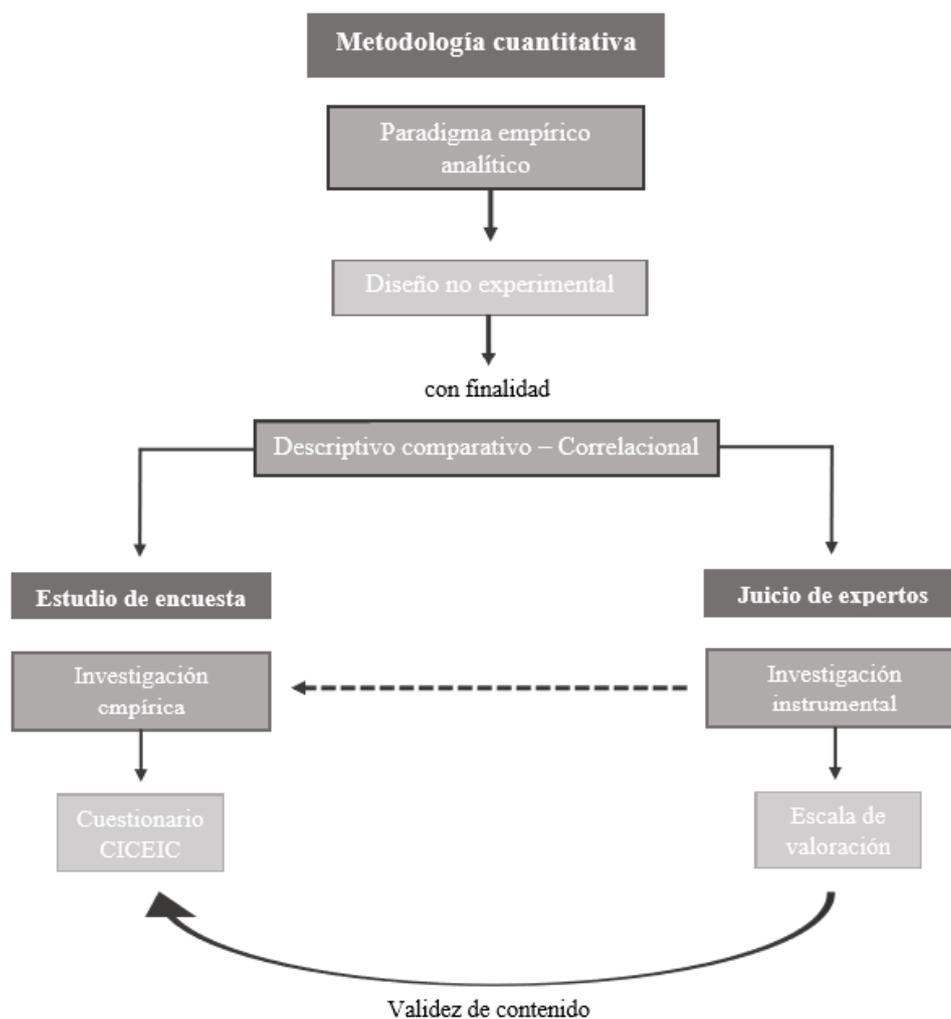


Figura 8. Diseño y enfoque de las investigaciones.

Por último, las variables clasificadas según la función metodológica que asumen en la presente investigación se pueden observar en la Tabla 3.

Tabla 3
Variables según su función metodológica

Objetivo específico	Variable independiente o predictora	Variable dependiente o de criterio
1.1. Describir los criterios suficiencia, claridad, coherencia y relevancia del cuestionario CICEIP para cada una de sus dimensiones.	Jueces	Criterios suficiencia, claridad, coherencia y relevancia
1.2. Contrastar la concordancia entre los jueces según los cuatro criterios establecidos.	Jueces	Criterios suficiencia, claridad, coherencia y relevancia
2.1. Identificar las percepciones que tiene el profesorado acerca de la calidad del liderazgo en sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro, los años de experiencia docente y si forman	<ul style="list-style-type: none"> - Pertenencia del docente a un Centro de la Red de Excelencia (sí/no). - Titularidad del centro donde trabaja el docente (público/privado). - Años de experiencia docente del maestro. 	Liderazgo

Objetivo específico	Variable independiente o predictora	Variable dependiente o de criterio
parte o no del equipo directivo del centro.	Miembro del equipo directivo del centro (sí/no).	
2.2. Determinar las percepciones que tiene el profesorado acerca de la calidad de la planificación y las estrategias desarrolladas en sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro.	<ul style="list-style-type: none"> - Pertenencia del docente a un Centro de la Red de Excelencia (sí/no). - Titularidad del centro donde trabaja el docente (público/privado). - Años de experiencia docente del maestro. - Miembro del equipo directivo del centro (sí/no). 	Estrategia y planificación
2.3. Describir las percepciones que tiene el profesorado acerca de la calidad del personal de sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro.	<ul style="list-style-type: none"> - Pertenencia del docente a un Centro de la Red de Excelencia (sí/no). - Titularidad del centro donde trabaja el docente (público/privado). - Años de experiencia docente del maestro. - Miembro del equipo directivo del centro (sí/no). 	Personal
2.4. Comparar las percepciones que tiene el profesorado acerca de la calidad de las alianzas y recursos de sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro.	<ul style="list-style-type: none"> - Pertenencia del docente a un Centro de la Red de Excelencia (sí/no). - Titularidad del centro donde trabaja el docente (público/privado). - Años de experiencia docente del maestro. - Miembro del equipo directivo del centro (sí/no). 	Alianzas y recursos
2.5. Analizar las percepciones que tiene el profesorado acerca de los procesos de calidad de sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro.	<ul style="list-style-type: none"> - Pertenencia del docente a un Centro de la Red de Excelencia (sí/no). - Titularidad del centro donde trabaja el docente (público/privado). - Años de experiencia docente del maestro. - Miembro del equipo directivo del centro (sí/no). 	Procesos

5.2 Participantes y contexto

El presente proyecto de investigación se contextualiza en la Región de Murcia y, en particular, en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Esta Comunidad Autónoma tiene un total de 500 centros de Educación Infantil y Primaria, siendo 385 de ellos de titularidad pública y 115 de titularidad privada o privada-concertada (Anexo 4). En terminología estadística, la población de un estudio de investigación es el conjunto de todos los elementos que cumplen una determinada característica. En palabras de Arias-Gómez, Villasís-Keever y Miranda-Navales (2016) “es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra” (p.202). En este caso, la población participante establecida para el

presente trabajo de investigación es la del conjunto de docentes y equipos directivos de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia.

No obstante, los objetivos de nuestra investigación, como hemos podido comprobar en el capítulo anterior, han demandado también otro tipo de participantes. En particular, los expertos que han colaborado en el proceso de análisis de la validez de contenido del *Cuestionario para la valoración de los Indicadores de Calidad en centros de Educación Infantil y Primaria (CICEIP)*.

Así pues, los participantes en nuestra investigación se configuran en dos grupos: los expertos participantes en el proceso del análisis de la validez de contenido mediante el juicio que estos han emitido y el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia. Es por ello que, en este apartado, diferenciamos la descripción de ambos.

5.2.1 Los jueces participantes

En total han participado cinco expertos en el proceso del análisis de la validez de contenido o *face validity* (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) a través de los juicios que estos han emitido sobre las dimensiones e ítems del *Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Educación Primaria (CICEIP)*, según los cuatro criterios e indicadores que se les facilitó.

El procedimiento de selección de estos cinco panelistas ha sido no probabilístico, en concreto, se ha utilizado un *muestreo intencional u opinático*, ya que se han elegido a jueces particulares “que son expertos en un tema o relevantes como fuentes importantes de información según criterios establecidos previamente” (Sabariego, 2014, p.148). Los criterios utilizados para seleccionar a los jueces fueron que tuvieran experiencia profesional, docente o investigadora en (1) sistemas y modelos de aseguramiento de la calidad en educación, priorizando el modelo CAF Educación y (2) diseño de instrumentos de recogida de información en educación. Por otro lado, también nos aseguramos de que los expertos fueran independientes, es decir, que no tuvieran una relación habitual entre ellos para que sus valoraciones fueran lo más independientes e imparciales posibles. Como señalan Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008, p.29), la selección de los jueces participantes en este tipo de procedimientos es crucial. En sus propias palabras:

El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. La identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso.

Estas mismas autoras apuntan que no hay acuerdo en la literatura existente en el número de expertos que deben participar; ellas recomiendan al menos cinco, si bien señalan que éste “depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento” de los mismos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008, p.29).

Una vez que hicimos la primera versión del CICEIP y diseñamos la escala para el análisis de la validez de contenido mediante el juicio de expertos, durante la segunda semana de febrero de 2020 nos pusimos en contacto con ocho panelistas que reunían los criterios a los que hemos hecho alusión a través de sus correos electrónicos invitándoles a participar en este proceso. En este correo, les informamos de los objetivos del trabajo y de las tareas que le demandábamos como expertos. Por supuesto, les solicitamos su consentimiento informado para participar y les garantizamos el anonimato y la confidencialidad de la información aportada. En este mismo correo, les explicamos que si accedían a participar nos hicieran llegar su disponibilidad (días y horas), ya que la autora de este trabajo acudiría a su centro de trabajo con los materiales necesarios para que pudieran realizar sus valoraciones. De los ocho expertos

invitados, solamente contestaron a dicho correo cinco que se mostraron muy motivados por participar. Son estos cinco autores los que conforman, por tanto, la muestra de jueces productora de datos (un 62.50 % de la muestra invitada). Todos ellos, dieron su consentimiento informado para participar.

A continuación, ofrecemos el perfil de los expertos participantes según distintas variables personales, profesionales y formativas que ellos mismos nos brindaron con la cumplimentación de la escala utilizada. En la Tabla 4 puede observarse el código identificativo de cada uno de ellos, así como algunos datos identificativos relacionados con las variables mencionadas.

Tabla 4
Identificación de los participantes expertos

N.º panelista	Doctor	Cargo	Código identificativo
1	Sí	Profesora Titular de Universidad	J1
2	Sí	Profesor Titular de Universidad	J2
3	No	Profesor de Formación Profesional	J3
4	Sí	Profesora Titular de Universidad	J4
5	Sí	Profesor Titular de Universidad	J5

Un 60 % de los cinco jueces son hombres ($n = 3$) y un 40 %, mujeres ($n = 2$). Su experiencia docente global oscila entre los 25 y 50 años, siendo la media de 31.20 años ($DT = 10.71$). En el puesto de trabajo actual, la experiencia docente de los participantes está comprendida entre los 8 y 40 años ($M = 20.20$, $DT = 13.312$). Además, las especialidades que manifiestan tener los expertos son en Métodos de investigación y diagnóstico en Educación el 40 % ($n = 2$), en Profesor de Formación Profesional el 20 % ($n = 1$) y en Organización Escolar el 40 % también ($n = 2$).

Por otra parte, los panelistas afirman que los cargos que ocupan en la actualidad son Profesor titular ($n = 4$, 80 %) o Jefe de servicio ($n = 1$, 20 %) en los departamentos de Didáctica y Organización Escolar ($n = 2$, 40 %), Consejería de Educación ($n = 1$, 20 %) o Métodos de investigación y diagnóstico en Educación ($n = 2$, 40 %).

En cuanto al Grado en Doctor, un 80 % afirma tenerlo ($n = 4$) y el resto no ($n = 1$, 20 %). En suma, de todos los jueces, solamente uno de ellos (20 %) manifiesta haber sido docente en uno de los centros incluidos en la Red de Excelencia Educativa.

Por último, se solicitó a los expertos que calificaran con una puntuación que oscila entre 0 a 10 su conocimiento sobre el diseño de instrumentos de recogida de información, modelos de aseguramiento de la calidad y, en particular, sobre el modelo CAF Educación. En particular, el 60 % ($n = 3$) de los expertos afirman tener dominio completo sobre el diseño de instrumentos ($M = 9.60$, $DT = .894$), quedando el restante ($n = 2$, 40 %) con una puntuación comprendida entre 8 y 10. Este aspecto se repite en los conocimientos sobre modelos de Aseguramiento de la Calidad ($M = 9.60$, $DT = .894$) y en los conocimientos sobre el Modelo CAF Educación ($M = 9.40$, $DT = .894$).

5.2.2 El profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia

La población de nuestra investigación se define como el profesorado de los centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia. Para la selección de la muestra participante, adoptaremos un procedimiento no probabilístico denominado *muestreo por cuotas*, caracterizado “porque el investigador establece previamente unos criterios que le

ofrezcan una cierta seguridad de la muestra, que será, al menos en parte, similar a la población” (Cubo, 2011, p.130). Para Sabariego (2014, p.148), este tipo de muestreo se utiliza cuando:

... se quiere una muestra representativa de la población y se fijan unas “cuotas” consistentes en un número de individuos que reúnen unas determinadas condiciones o variables sociodemográficas en la población [...] Este método se utiliza mucho en las encuestas de opinión. Si se sigue este procedimiento con rigurosidad puede tener las mismas virtudes que el muestreo probabilístico; de hecho, algunos autores lo incluyen entre los probabilísticos.

En nuestro caso, contemplamos los siguientes criterios, cuotas o categorías, pensando además que estas deben estar presentes en la muestra participante de maestros de los CEIP porque actuarán como variables predictivas en el diseño de la investigación que se proyecta:

- Pertenencia o no a un centro de la Red de Excelencia
- Titularidad del centro educativo: pública y privada (incluyendo la concertada)
- Comarca de la Región de Murcia en la que se ubica el centro

A fecha de hoy, son 31 los CEIP que están incluidos en la Red de Excelencia, que representan un 6.20 % sobre el total los 500 centros de CEIP de la Región de Murcia. En consecuencia, existen 469 CEIP (93.80 %) que no están incluidos en dicha Red.

Tomando como referencia la titularidad de los CEIP junto con el criterio de pertenencia o no a la Red de Excelencia, en la Tabla 5 se observa que, de los 31 centros de la Red de Excelencia, un 54.83 % son públicos ($n = 17$) y el resto, un 45.16 % son privados ($n = 14$), frente a los 368 centros de titularidad pública (78.46 %) y 101 privados que no pertenecen a la Red de Excelencia (21.54 %).

Tabla 5

Distribución de CEIP de la Región de Murcia según su pertenencia o no a la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia y su titularidad

Titularidad CEIP	Red de Excelencia		No Red de Excelencia		Totales	
	N	%	N	%	N	%
Públicos	17	54.83	368	78.46	385	77
Privados	14	45.16	101	21.54	115	23
Totales	31	100	469	100	500	100

Por último, la Región de Murcia se organiza territorialmente en comarcas y municipios. De las diversas propuestas que existen, adoptamos una clasificación que agrupa el territorio en seis comarcas agrarias. Estas seis comarcas con los municipios que incluyen son:

- Vega de Segura, que acoge a los municipios de Abarán, Alcantarilla, Alguazas, Archena, Beniel, Blanca, Calasparra, Ceutí, Cieza, Lorquí, Molina de Segura, Murcia, Ojós, Ricote, Santomera, Las Torres de Cotillas, Ulea y Villanueva del Segura.
- Río Mula, con los municipios de Albudeite, Campos del Río, Mula y Pliego.
- Campo de Cartagena, formada por Cartagena, Fuente Álamo de Murcia, Los Alcázares, La Unión, San Javier, San Pedro del Pinatar y Torre Pacheco.
- Altiplano, constituida por Abanilla, Fortuna, Jumilla y Yecla.
- Noroeste, configurada por Bullas, Caravaca de la Cruz, Cehegín y Moratalla.
- Valle del Guadalentín que aglutina a Águilas, Aledo, Alhama de Murcia, Librilla, Lorca, Mazarrón, Puerto Lumbreras y Totana.

Pero no en todos los municipios ni en todas estas comarcas existen CEIP que formen parte de la Red de Excelencia. En el Anexo 4 se recoge el número de centros por comarca y municipio que están incluidos en dicha Red. Esta circunstancia se produce en las comarcas del Noroeste y del Río Mula. En base a esta evidencia, excluiríamos del procedimiento de muestro a ambas comarcas. En la Figura 9 se plasma la distribución de los CEIP que pertenecen a la Red de Excelencia según la comarca en la que se ubican y su titularidad. Se observa que la comarca que acumula un mayor número de CEIP pertenecientes a dicha Red son la Vega del Segura, 20 de 31 centros (64.52 %), siendo mayor la proporción de privados (35.48 %) que de públicos (29.04 %). Estos centros pertenecen a los municipios de Murcia ($n = 8$), Archena y Molina de Segura ($n = 2$, cada uno), y con un centro los de Abarán, Blanca, Ceutí, Cieza, Las Torres de Cotillas, Lorquí, Santomeray Villanueva del Segura. En contraposición en el Altiplano sólo existe un centro público de la Red de Excelencia que se encuentra en el municipio de Fortuna.

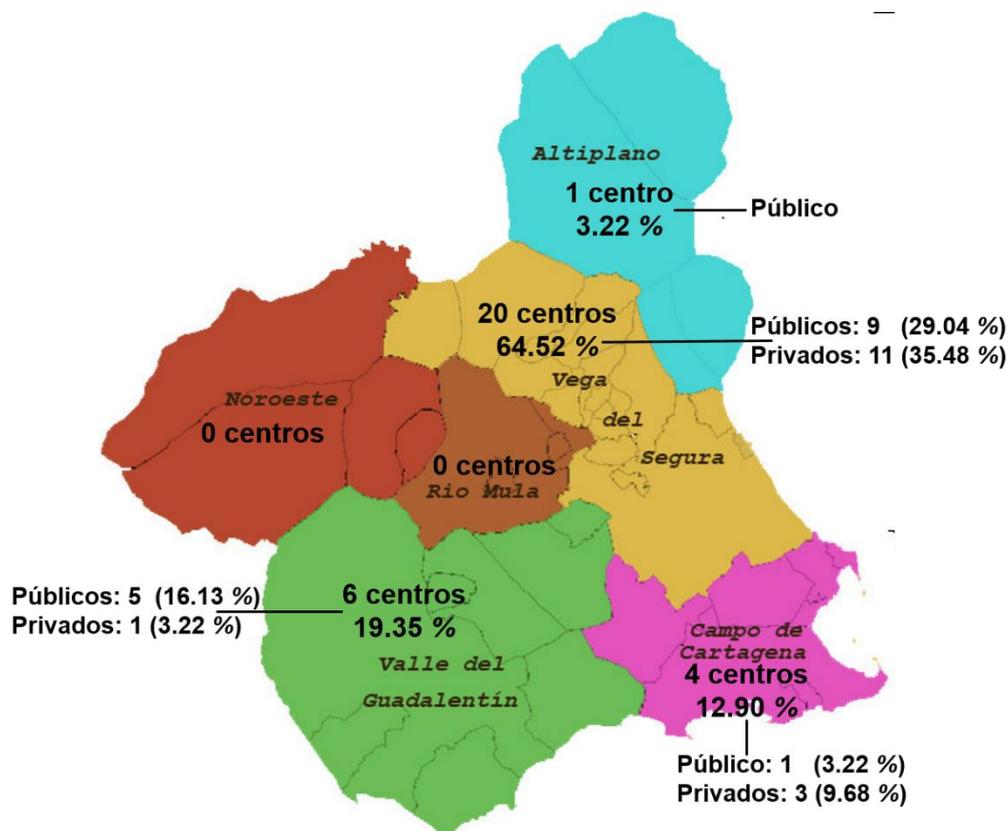


Figura 9. Distribución de los CEIP de la Región de Murcia por comarca y titularidad.

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, en el muestreo por cuotas de nuestra investigación, invitaríamos a participar al profesorado de los 31 CEIP públicos y privados que pertenecen a la Red de Excelencia, distribuidos en las comarcas del Altiplano, Vega de Segura, Valle del Guadalentín y Campo de Cartagena. De acuerdo con las proporciones calculadas según los criterios establecidos, invitaríamos a que participasen también a otros 31 CEIP públicos y privados de las cuatro comarcas indicadas, independientemente del municipio en el que se ubicaran. Excluiríamos, por tanto, al profesorado que trabaja en centros de las comarcas del Noroeste y Río Mula porque, como ya hemos evidenciado, en las mismas no existen centros pertenecientes a la Red de Excelencia. Por otro lado, si se estima que en los 500 CEIP de la

Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, trabajan aproximadamente 13500 docentes, de los que 10000 lo hacen en 385 centros públicos y 3500 en 115 centros privados, un cálculo proporcional, establecería el diseño de la muestra participante del modo en el que se refleja en la Tabla 6. En esta tabla se observa que la muestra invitada tendría un tamaño de 1.744 docentes, la mitad pertenecientes a centros de la Red de Excelencia. En cada una de estas cuotas, un 2.98 % serían maestros de la comarca del Altiplano ($n = 52$), un 65.25 % de la Vega del Segura ($n = 1138$), un 18.35 % del Valle del Guadalentín ($n = 320$) y un 13.42 % del Campo de Cartagena ($n = 234$). Finalmente, se invitarían a participar a 456 profesores de centros de titularidad privada (52.29 %) y a 416 maestros de centros de titularidad pública (47.71 %) de la Red de Excelencia. En iguales proporciones se accedería al profesorado de centros públicos y privados que no pertenecen a dicha Red.

Tabla 6

Estimación del número de profesores de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia según el diseño de la muestra por cuotas de nuestra investigación

Comarca y titularidad CEIP		Red de Excelencia		No Red de Excelencia		Totales	
		N	%	N	%	N	%
Altiplano	Públicos	26	2.98	26	2.98	52	2.98
	Privados	-	-	-	-		
Vega del Segura	Públicos	234	26.83	234	26.83	1138	65.25
	Privados	335	38.42	335	38.42		
Valle del Guadalentín	Públicos	130	14.91	130	14.91	320	18.35
	Privados	30	3.44	30	3.44		
Campo de Cartagena	Públicos	26	2.98	26	2.98	234	13.42
	Privados	91	10.44	91	10.44		
Totales		872	100	872	100	1744	100

Una vez contáramos con la muestra productora de datos de los profesores participantes podríamos determinar su representatividad con respecto a la población total y las cuotas utilizadas, utilizando la fórmula para poblaciones finitas ($N < 100000$) con un nivel de confianza del 99.70% ($z=3$), bajo el supuesto de máxima indeterminación ($P = Q = 50 \%$) y con un margen de error (e) del 5 %, que proponen López-Roldán y Fachelli (2015, p.32):

$$n = \frac{z^2 \cdot PQ \cdot N}{(N - 1) \cdot e^2 + z^2 \cdot PQ}$$

5. 3 Recogida de información: instrumentos y procedimientos

Nuestro principal objetivo de investigación es conocer la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia y la manera de recoger evidencias que nos permitan abordarlo es a través de la aplicación de un cuestionario. En particular, este cuestionario ha sido de elaboración propia, por lo que, de forma previa a su aplicación, debe ser sometido a validación. Esta validación del instrumento se ha focalizado en la validez de contenido del mismo a través del procedimiento de juicio de expertos. Así pues, aparte del cuestionario valorado, también hemos confeccionado una escala de valoración destinada a los expertos. A continuación, detallamos ambos instrumentos de manera independiente.

5.3.1 Escala de valoración de la validez de contenido del cuestionario CICEIP mediante el procedimiento de juicio de expertos

Con la escala de valoración de los jueces pretendemos conocer el juicio de estos sobre la validez de contenido que presenta nuestro cuestionario CICEIP inicial, creado para dar cabida a la investigación empírica sobre la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. No obstante, a pesar de que la escala utilizada fuese extraída de un artículo sobre la validez de contenido de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), se siguieron una serie de pasos previos que se complementan con los descritos en el apartado de participantes.

Durante la primera semana del mes de febrero del 2020, se hizo una revisión de la literatura sobre la validación de instrumentos de recogida de información. Con esta revisión, reconocimos tres posibles formas de validar nuestro instrumento: validez de constructo, validez de contenido y validez de criterio. De estas tres, el tipo de validación que mejor se ajustaba a nuestras limitaciones, posibilidades y objetivos era el de la validez de contenido que consiste en comprobar cuanto de adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, en base a lo que se pretende medir, tal y como indican Cohen y Swerdlik (2001).

Continuando con la revisión de la literatura, hallamos el artículo de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) mencionado en el párrafo anterior. De este decidimos extraer la escala de valoración que proponía para la validez de contenido mediante el procedimiento de juicio de expertos. Esta escala mide cuatro criterios que son suficiencia, claridad, relevancia y coherencia de los ítems redactados en el instrumento elaborado.

Con el apoyo de esta escala, se creó el documento que iba a ser entregado a los expertos para que procedieran con sus valoraciones. Este no fue muy laborioso y se llevó a cabo durante tres días de esta misma semana. De esta manera, se comenzó a solicitar la cumplimentación del mismo la segunda semana del mes de febrero del 2020.

Esta escala consta de una breve presentación en la que se especifica el fin del estudio y el objetivo general que pretendemos conseguir con su cumplimentación que, en este caso, es valorar la validez de contenido del cuestionario CICEIP. Además de esta presentación, también se dan unas instrucciones sencillas de cómo se debe rellenar la misma. Acompañando a estas instrucciones aparece una tabla de doble entrada con los criterios, la escala de calificación y sus indicadores (véase Anexo 5). Al final de este apartado se muestra una pregunta que el experto debe responder para dar su consentimiento informado, de manera que nosotros podamos trabajar con la información que obtengamos del mismo.

En adición, el documento incluye un apartado para recoger la información sociodemográfica de cada experto. El objetivo de este apartado es poder realizar a posterior un análisis descriptivo más detallado de la información recogida, pudiendo comparar los resultados en función de los datos identificativos de cada experto (años de experiencia docente, título de doctor, departamento, etc.).

Por último, se recogen seis tablas de doble entrada, cada una de ellas con la dimensión del cuestionario CICEIP que valora y los cuatro criterios que se pretenden medir (suficiencia, claridad, relevancia y coherencia). El experto debe puntuar con una escala Likert con una numeración graduada de 1 a 4 cada uno de los ítems de la dimensión, siendo el 4 el grado de cumplimiento más óptimo de alcance del criterio, a excepción del criterio suficiencia que valora la dimensión en su globalidad. Además, después de valorar de forma cuantitativa cada dimensión, se da la oportunidad al experto de especificar de manera cualitativa qué aspectos considera que hay que cambiar o añadir para que el cuestionario CICEIP sea adecuado de acuerdo a lo que pretendemos medir: la calidad en los centros de Educación Infantil y Primaria

de la Región de Murcia en base a los indicadores del modelo CAF Educación y las percepciones del profesorado de dichos centros.

5.3.2 Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Educación Primaria (CICEIP)

Con el cuestionario CICEIP pretendemos conocer la percepción que tienen los maestros o miembros del equipo directivo sobre la calidad de los centros en los que imparten docencia, en base a los indicadores del modelo CAF Educación. De acuerdo con García Alcaraz, Alfaro, Hernández Martínez y Molina Alarcón (2006, p.233) este consiste en “un proceso estructurado de recogida de información a través de la cumplimentación de una serie de preguntas”, cuya finalidad es obtener información sistemática y ordenada sobre aquellas variables que nos interesan estudiar.

En concreto, este instrumento ha sido de elaboración propia y se ha recurrido para su creación a la Guía CAF 2013 traducida por el departamento de Calidad de los Servicios de AEVAL (Consejería de Educación, Juventud y Deportes, 2018). Consta de cinco dimensiones que coinciden con los indicadores sobre los criterios de Agentes Facilitadores del modelo de referencia que son: Liderazgo, Estrategia y planificación, Personas, Alianzas y recursos, y Procesos. Cada una de estas dimensiones con un número diferente de ítems, sumando todos ellos un total de 68. Además de estas cinco dimensiones, el cuestionario también incluye una dimensión sobre los datos sociodemográficos del participante. A modo de esquema, se contempla en la Tabla 7 el contenido que pretende medir cada dimensión a excepción de la de los datos sociodemográficos, y el número de ítems que la configura.

Tabla 7
Contenido de los ítems por dimensiones

Dimensión	Contenido	N.º ítems
	Preguntas sobre...	
1. Liderazgo	Actitudes y comportamientos del equipo directivo para la mejora continua del centro.	18
2. Estrategia y planificación	Acciones que realizan los profesionales del centro para gestionar las necesidades y abordar los objetivos.	7
3. Personal	La implicación del centro por sacar provecho de las fortalezas y habilidades de su personal.	10
4. Alianzas y recursos	La gestión de recursos de tipo material o inmaterial.	18
5. Procesos	Los tipos de procesos que lleva a cabo el centro para que funcione de forma eficaz.	15

Además de lo anterior, cada uno de los ítems se valora con una puntuación que varía de 1 a 5. En concreto, se trata de una escala tipo Likert en las que las respuestas son cerradas y escalares. En palabras de Cañadas y Sánchez (1998) es “un procedimiento de escalamiento en el que el sujeto asigna los estímulos a un conjunto específico de categorías o cuantificadores lingüísticos, en su mayoría, de frecuencia (siempre, a veces, nunca, etc.) o de cantidad (todo, algo, nada, entre otras” (p.623). En este caso, el conjunto de categorías determina el grado de acuerdo con el ítem o la pregunta y, en consecuencia, el participante se mostrará ante cada ítem en total desacuerdo (1), desacuerdo (2), ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3), de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5).

Tal y como hemos indicado, este cuestionario se creó con el objetivo de conocer la percepción que tiene el profesorado de Educación Infantil y Primaria sobre la calidad de sus centros. No obstante, más allá de este, con la información que nos permite recoger, alcanzamos el objetivo general 2: conocer la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la

Región de Murcia en base a los criterios de implementación que contempla el Modelo CAF Educación.

En lo que respecta a su elaboración, el cuestionario ha tenido dos versiones. En un primer momento, este estaba conformado por una serie de ítems que fueron valorados, modificados y reducidos mediante el procedimiento del juicio de expertos. Tras dicha valoración y reformulación, pudimos otorgar validez de contenido al mismo, con lo que significaba poder aplicarlo en la investigación empírica. En general, la versión definitiva del cuestionario pasó de tener 73 ítems a 68 y sus dimensiones permanecieron siendo las mismas, véanse Anexo 6 y 7.

5.4. Plan de tratamiento y análisis de la información

Una vez recogida la información de los jueces y de la que tenemos prevista del profesorado, procederíamos a realizar las matrices de datos para su posterior análisis. No obstante, las circunstancias ya indicadas sobre el COVID-19 no nos han permitido seguir con la investigación empírica, siendo solo la instrumental la que sí ha llevado a trabajo de campo. Como consecuencia, a continuación, detallamos aspectos generales, específicos y comunes que, o bien sí se han realizado en la investigación instrumental, o bien se quieren realizar en la investigación empírica cuando las circunstancias lo permitan.

5.4.1 Plan de tratamiento de la información recogida de los expertos

Se informatizó toda la información recogida de los expertos a través de la escala de valoración en el programa *IBM SPSS Statistics for Windows* (versión 24), creando así una matriz de datos para analizarlos en función de los objetivos propuestos en el apartado anterior (Anexo 8). Con la matriz construida, se procedió al análisis del contenido recogido. En concreto, se llevaron a cabo dos tipos de análisis: exploratorio y confirmatorio.

A) Análisis univariado

Se procedió a realizar un análisis univariado y, en concreto, de corte descriptivo por dimensiones a través del estadístico frecuencias. Se extrajo la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y los cuartiles según cada criterio (suficiencia, claridad, relevancia y coherencia). Una vez realizado el análisis descriptivo por dimensiones, se crearon unas variables llamadas variables aditivas que sumaban todas las puntuaciones recogidas por cada experto en cada una de las dimensiones según el criterio. Además de estas, también se sacaron cuatro variables más que eran un sumatorio de los resultados de las sumas obtenidas por los expertos en cada criterio. Con estas variables en la matriz, se volvió a realizar un análisis descriptivo a través del estadístico frecuencias y, para ello, se sacó la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y los cuartiles de las mismas según cada criterio (suficiencia, claridad, relevancia y coherencia).

B) Contraste de las hipótesis de concordancia entre los jueces

Se traspuso la matriz para elaborar un contraste de hipótesis. Se utilizó la prueba no paramétrica *W* de Kendall para *k* muestras relacionadas y se asumió un nivel $\alpha = .05$. El último paso fue interpretar el resultado de dicha prueba con la guía de interpretación de la estadística Kappa (κ) de Cohen basada en Landis y Koch (1977, citado en Cremades, 2015).

5.4.1. Plan de tratamiento de la información recogida del profesorado

La información recogida con el CICEIP tiene la misión de abordar el objetivo general 2 que se establece en la investigación empírica. Como ya hemos indicado, no hemos podido llevarla aún a cabo, pero hemos creado una matriz de datos con las variables que forman el cuestionario

para una vez recogida la información traspasarla a dicha matriz y realizar su análisis. A continuación, procedemos a describir cómo sería dicho análisis.

En primer lugar, una vez recogida la información, procederíamos a introducirlos en el programa *IBM SPSS Statistics for Windows* (versión 24) para crear la matriz de datos teniendo en cuenta su operativización de acuerdo con la escala de medida que utiliza, véase Anexo 9.

A) Análisis exploratorio de los datos

Este análisis nos llevará a optar, en función de si las distribuciones de los datos cumplen o no con los supuestos de normalidad y homogeneidad, por pruebas paramétricas o no paramétricas, asumiendo en todo caso un nivel α crítico del .05. En nuestro caso, las pruebas de contraste de normalidad y homogeneidad de las distribuciones de los datos cobran una especial relevancia en cuanto a que partimos de medidas ordinales.

No obstante, existen determinados supuestos paramétricos que nos inclinarán a usar un tipo de prueba u otro. Por ello, llegados a este punto de la investigación, nuestra misión será determinar qué supuestos cumple nuestra muestra para usar una prueba u otra. El primer supuesto se cumplirá si la muestra es mayor que 50 individuos. Este no lo podemos corroborar a priori, pues no sabemos cuántos participantes se incluirán en cada grupo estudiado. Por otra parte, el segundo supuesto es que la muestra sea normal que se cumplirá si al obtener la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov es $\alpha > .05$. En concreto, se elegirá esta prueba de normalidad si hay más de 50 individuos, de lo contrario se usaría la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. El último requisito es que se cumpla el principio de homogeneidad y para ello se usaría el Test de Levene que tiene que arrojar un resultado de $\alpha > .05$ para que la muestra sea homogénea. De cumplirse estos tres supuestos se podrían usar pruebas paramétricas en su análisis.

Una fortaleza que tiene el análisis exploratorio descrito es que, además de comprobar si las distribuciones de los datos cumplen con los supuestos paramétricos o no, nos permitirá detectar los datos fuera de rango o con valor atípico, en inglés *outlier*, que desvirtúan las distribuciones de los datos. Esto se llevará a cabo mediante gráficos como son los diagramas Q-Q, stem-and-leaf o box-plot.

B) Análisis univariable

Se procederá a realizar un análisis descriptivo de los datos a través de los estadísticos descriptivos y frecuencias. En particular, se obtendrán puntuaciones de tendencia central como son la media, la mediana y la moda; valores de dispersión como son la desviación típica, el mínimo y el máximo; y valores correspondientes a los cuartiles primero, segundo y tercero. Por último, en este análisis también tenemos previsto utilizar gráficos o figuras tales como histogramas, diagramas de barras o de áreas.

C) Análisis bivariado y multivariado

Por un lado, con la finalidad de comprobar la asociación entre dos o más variables se crearán tablas de contingencia y se extraerá el Chi-cuadrado (χ^2). También se realizarán pruebas correlacionales que, dependiendo de los resultados obtenidos en el análisis exploratorio sobre la distribución de los datos, utilizaremos las correlaciones bivariadas r de Pearson que evalúa la relación lineal entre dos variables o su equivalente no paramétrica, la ρ de Spearman que evalúa la relación monótona entre dos variables ordinales o continuas.

Por otro lado, se llevarán a cabo pruebas de contraste de medias para dos o k muestras independientes. En concreto, utilizaríamos la prueba t de *student* para comparar las medias de dos muestras independientes con la finalidad de comprobar si existen diferencias significativas entre dos grupos. De lo contrario, si nuestra muestra no cumple los supuestos de parametricidad,

entonces usaríamos pruebas no paramétricas y, en lugar de la *t* de *student*, procederíamos a comparar los dos grupos con la prueba de comparación de los rangos promedios de *U* de Mann-Whitney.

Cuando el contraste de hipótesis implique a más de dos muestras independientes se aplicarán las siguientes técnicas estadísticas: el Análisis de la Varianza Univariado o de un factor (ANOVA), versión paramétrica para la comparación de medias para *k* grupos no apareados, y la versión no paramétrica para la comparación de rangos promedios para *k* grupos independientes denominada prueba *H* de Kruskal-Wallis. Cuando el resultado en estas últimas pruebas arrojará diferencias significativas ($p < .05$), realizaríamos las pruebas de contraste *post hoc* para comprobar qué pares de variables serían las que estuvieran explicándolas. En particular, utilizaríamos para el caso de las ANOVA, el contraste *a posteriori* de Scheffé, y para las pruebas *H* de Kruskal-Wallis, las pruebas *U* de Mann-Whitney.

En la totalidad de los contrastes de las hipótesis en las técnicas analíticas bivariadas y multivariadas asumiríamos un nivel $\alpha = .05$.

5.5. Cronograma

El procedimiento que hemos seguido para llevar a cabo nuestra investigación y la elaboración del informe final se refleja en la Tabla 8. He de señalar que la causa por la que empecé el trabajo de forma tan tardía se debe a que, en un primer momento, mi línea de investigación no era la seguida en el presente trabajo. En particular, se trataba de la línea “Actividad física habitual de los adolescentes en la Región de Murcia: Análisis de los motivos de prácticas y abandono de la actividad físico-deportiva”. Sin embargo, a finales de enero, la profesora que dirigía dicha línea me transmitió que, por problemas personales y de salud, cogía la baja laboral. Como consecuencia, tuve que solicitar una línea nueva entre las pocas que quedaban con plazas libres y deshacerme del trabajo realizado hasta el momento sobre la otra investigación. Así pues, a principios de febrero pude comenzar con la nueva investigación, la cual, por estas circunstancias añadidas a las del COVID-19, fue imposible de terminar en la primera convocatoria del mes de junio.

Tabla 8
Diagrama de Gantt

Meses/Procesos	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Elección de la línea						
Planteamiento del problema de investigación						
Elaboración del marco teórico						
Formulación de objetivos e hipótesis						
Preparación de los instrumentos						
Trabajo de campo						
Análisis de los datos						
Elaboración del informe						
Preparación para la grabación						

Preparación para la defensa																					
-----------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de continuar con la investigación empírica, en la Tabla 9 reflejamos el procedimiento que pretendemos seguir para la misma.

Tabla 9
Diagrama de Gantt

Mes/Proceso	Sept	Octubre	Nov	Dic	Enero	Febrero	Marzo	Abril												
Contacto con los centros																				
Recogida de información																				
Análisis e interpretación de los resultados																				
Elaboración de la discusión y conclusiones																				
Informe																				

Fuente: Elaboración propia.

6. Análisis e interpretación de los resultados

En este apartado contemplamos, por un lado, el análisis de los resultados obtenidos según los objetivos específicos del primer problema de investigación. No llevamos a cabo el análisis del segundo problema porque no hemos llegado a poner en práctica la investigación y, por tanto, no disponemos de sus resultados. Por otro lado, discutimos e interpretamos los resultados, aunque en este caso también incluimos los objetivos específicos del segundo problema, aludiendo a resultados que esperamos teniendo en cuenta los recogidos de otras investigaciones.

6.1 Análisis de los resultados

El análisis de los datos recogidos lo clasificamos según los objetivos de la investigación, de tal manera que, por un lado, presentaríamos el análisis de los resultados obtenidos en la validación del cuestionario CICEIP mediante el procedimiento de juicio de expertos mientras que, por otro lado, analizaríamos los resultados recogidos de la aplicación de dicho cuestionario. No obstante, las circunstancias derivadas del COVID-19 han supuesto que solo podamos llevar a la práctica el primer objetivo general de nuestra investigación, es decir, el que está relacionado con la validez de contenido del instrumento creado:

- Objetivo general 1. Analizar la validez de contenido mediante el juicio de expertos del cuestionario inicial CICEIP, diseñado *ad hoc*, para conocer la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria, según el criterio suficiencia.

A continuación, realizamos un análisis descriptivo y un contraste de hipótesis en función de los objetivos específicos que derivan del mismo.

6.1.1. Objetivo específico 1.1. Describir los criterios suficiencia, claridad, coherencia y relevancia del cuestionario CICEIP para cada una de sus dimensiones.

La primera dimensión que debían valorar los expertos fue la relativa a los datos sociodemográficos del participante en el cuestionario diseñado. Esta dimensión dispone de 10 ítems y, en base a lo recogido de los jueces, todos ellos son suficientes para obtener su medición. Así podemos comprobarlo en el Anexo 10, donde se refleja que el 100 % de los jueces otorga la puntuación óptima al criterio suficiencia. De igual manera ocurre en el criterio claridad, relevancia y coherencia donde las puntuaciones de todos los ítems son igual a 4 (Anexo 10). Además, las puntuaciones de cada criterio presentan una media que coincide con la puntuación máxima $M = 4$ (alto nivel). El hecho de que $M = 4$ ($DT = .000$) conlleva que podamos decir que existe un determinado grado de acuerdo entre los jueces o expertos en esta dimensión sobre estos criterios en cuestión.

La segunda dimensión que valoraron los jueces fue la de liderazgo que contaba con 20 ítems. El nivel de suficiencia en esta dimensión fue alto por parte de todos los expertos, en relación se obtiene una $M = 4$ ($DT = .000$), de igual forma que en la anterior (Anexo 11). Ahora bien, en cuanto al criterio claridad, las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems y en función del experto son más variadas. De la totalidad de ítems que engloban la dimensión, el 30 % presenta una $M < 3$, mientras que el 60 % se localiza en el nivel alto con una $M = 4$, siendo el valor medio máximo 4 y el valor medio mínimo 1.80. Algunos de los ítems a destacar son el ítem 9 que es el que menor puntuación ha recibido con una $M = 1.80$ ($DT = 1.304$) y los ítems 4 ($M = 2.40$, $DT = 1.517$) y 15 ($M = 2.40$, $DT = 1.140$) que le suceden. En concreto, el 60 % de los expertos ($n = 3$) han determinado que el ítem 9 no cumple con el criterio claridad, el 20 % ($n = 1$) que lo hace, pero a bajo nivel y el otro 20 % ($n = 1$) que sí lo hace en su pleno dominio. En cuanto al ítem 4 y 15, por un lado, en el primero el 40 % de los expertos ($n = 2$) le han otorgado una puntuación de 1, lo que significa que consideran que este no cumple con el criterio. No obstante, el 40 % de ellos ($n = 2$) lo han situado en un alto nivel de claridad. Por otro lado, el ítem 15 ha tenido disparidad en los resultados, ya que todos los niveles del criterio claridad han sido asignados por alguno de los cinco expertos, siendo el de bajo nivel el que ha coincido y que, por tanto, tiene una frecuencia del 40 % ($n = 2$).

En esta misma dimensión, el criterio relevancia ha obtenido resultados más positivos que el anterior (Anexo 11). En particular, solo el 10 % de los ítems ha recogido una $M < 3$, frente al 80 % de los ítems en los que $M = 4$ (siendo el valor medio máximo 4 y el valor medio mínimo 1.80), significando esto que el 100 % de los expertos han otorgado el nivel óptimo de relevancia. Entre el 10 % de los ítems con $M < 3$ encontramos el ítem 9 ($M = 1.80$, $DT = 1.304$) donde el 60 % de los jueces ($n = 3$) ha coincidido en que este no cumple con el criterio, el 20 % ($n = 1$) que lo hace en un bajo nivel y el otro 20 % ($n = 1$) que lo hace en alto nivel. Por otro lado, respecto al criterio de coherencia, esta dimensión también presenta el 10 % de sus ítems con una $M < 3$, pero en este caso el resto total, es decir, el 90 % de los ítems tienen una $M = 4$, por lo tanto, solo 2 de ellos no alcanzan el nivel óptimo de este criterio. El ítem 9, en particular, vuelve a repetirse como ítem partícipe de este 10 % que carece de coherencia, en esta situación con una $M = 2.40$ y una $DT = 1.517$.

La tercera dimensión del cuestionario que los panelistas valoraron fue la referida a la estrategia y planificación. Esta obtuvo, al igual que las demás, un nivel de suficiencia óptimo para el conjunto de sus ítems con $M = 4$ ($DT = .000$). Sin embargo, las puntuaciones recibidas sobre la claridad de sus ítems fueron más bajas y dispersas, con una media máxima de 3.40 y una media mínima de 1.60 (Anexo 12). En la totalidad de sus ítems, el máximo nivel recibido fue el de 4 y el mínimo el de 1. En general, se tratan de valores bajos, ya que la media de las puntuaciones asignadas a cada ítem en esta dimensión y criterio obtiene un $M < 3$ en el 80 %

de los ítems ($n = 8$), siendo solamente el 20 % ($n = 2$) los que superan una $M > 3$, pero sin ser esta $M = 4$, tal y como hemos presentado en la dimensión anterior. Algunos de los ítems que podemos destacar incluidos en este 80 % son los ítems 26, 27 y 30, ya que se corresponden con los que tienen la media mínima ($M = 1.60$, $DT = 1.342$). Por otra parte, los ítems que forman ese 20 % son el 28 y 29 con una $M = 3.60$ y una $DT = 1.342$. En ambos, solo un experto (20 %) consideró que no cumplían con el criterio, frente a los cuatro expertos restantes (80 %) quienes determinaron un alto nivel de claridad en los mismos.

En cuanto a la relevancia de sus ítems, solo el 30 % de ellos ($n = 3$) presenta una $M \neq 4$ y, además, $M < 2$. La media mínima recibida es de 1.60 y se corresponde con la totalidad de los ítems que se incluyen en el 30 % mencionado. La media máxima recibida es de 4 y la obtienen todos los ítems incluidos en el 70 % restante al porcentaje anterior. En particular, los tres ítems que difieren del resto y que no alcanzan un nivel óptimo de relevancia en su contenido son el 26, 27 y 30. Estos tienen una $M = 1.60$ con $DT = 1.342$ y, en sus respuestas individuales, solo un experto (20 %) consideró que existía un alto nivel de relevancia en los mismos, frente a los cuatro expertos restantes (80 %) que determinaron que no la tenían. El criterio de coherencia de esta dimensión sigue el mismo patrón que el de relevancia, obteniéndose los mismos puntajes y respuestas de los expertos.

La cuarta dimensión que tuvieron que valorar los jueces fue la del personal, que está compuesta por 11 ítems (Anexo 13). El conjunto de todos ellos, según los cinco expertos, es suficiente, pues la puntuación media obtenida en el criterio suficiencia de esta dimensión fue $M = 4$ ($DT = .000$), lo que significa que no hubo otra puntuación diferente a la máxima (nivel alto). Además, los puntajes recogidos en cada uno de los ítems según el criterio claridad también fueron altos, pues solo aproximadamente un 9 % de ellos ($n = 1$) obtuvo una $M \neq 4$, coincidiendo su media con la mínima recibida $M = 2.40$ ($DT = 1.643$). En particular, se trata del ítem 33, donde el 40 % de los jueces ($n = 2$) afirmaba que no cumplía con el criterio, frente al 60 % ($n = 3$) que consideraba que sí lo hacía y con alto nivel.

En lo referente a los criterios relevancia y coherencia, las puntuaciones se asemejan a las obtenidas en el de claridad, siendo la relevancia exactamente igual que esta última. En el caso de la coherencia, el ítem 33 sigue siendo el único incluido en ese porcentaje cuya media es $M \neq 4$, sin embargo, en este caso el 20 % de los jueces ($n = 1$) afirmaron que este no era coherente, frente al 80 % ($n = 4$) que consideraron que sí lo era en su máximo nivel.

La quinta dimensión trata de las alianzas y recursos y en esta la suma de sus ítems da un total de 17 (Anexo 14). En general, el conjunto de todos ellos ha sido valorado por los cinco jueces como suficiente, así lo podemos considerar cuando en el criterio suficiencia $M = 4$ y $DT = .000$. No obstante, en la claridad de sus ítems esta dimensión presenta desajustes. A pesar de que ningún ítem ha sido valorado con el nivel más bajo, siendo el mínimo 2 y el máximo 4, lo cierto es que la media del 82 % de ellos es baja ($M = 2.80$, $DT = .837$). En el resto de ese porcentaje (18 %) se encuentran los dos ítems que presentan la media más baja. En particular, estos son los ítems 47, 55 y 58 con $M = 2.60$ y $DT = .894$. Así pues, en general, podemos decir que la redacción de todos los ítems necesita mejorar.

En cuanto a la relevancia, todos y cada uno de los ítems de la comentada dimensión presentan una $M = 4$ y $DT = .000$, por lo que podemos decir que, en base a lo respondido por los expertos, todos son esenciales y deben ser incluidos (Anexo 14). El hecho de que $DT = .000$, supone que no existe variabilidad en los resultados, es decir, que son homogéneos y, en este caso, todos dan la puntuación de 4 (nivel alto). Por otra parte, en lo referente a la coherencia, los resultados son semejantes al del criterio relevancia, así pues, podemos decir que todos los ítems tienen relación lógica con la dimensión.

La última dimensión que procedemos a analizar es la de procesos y consta de 15 ítems (Anexo 15), todos ellos suficientes para obtener su medición, pues la media de este criterio ha resultado ser la óptima ($M = 4$, $DT = .000$). No obstante, no ocurre lo mismo con su claridad, pues la media máxima obtenida en sus ítems ha sido $M = 3$ ($DT = 1$), aunque la media mínima no es tan baja ($M = 2.80$, $DT = .837$). Esto supone que los mismos deben mejorar en su redacción. Además, el hecho de que en los ítems con $M = 3$ su $DT = 1$ significa que existe variabilidad en los resultados, con lo que algunos jueces expertos han respondido puntuaciones muy dispares entre ellos. Así lo podemos ver, por ejemplo, en los ítems 59, 61, 63, 64, 65, 72 y 73 en los que el 40 % de los expertos ($n = 2$) ha considerado que estos ítems presentan un nivel bajo de claridad, y otro 40 % de los expertos ($n = 2$) todo lo contrario, que estos ítems alcanzan el nivel máximo en el criterio claridad y, por lo tanto, se entienden perfectamente porque su sintaxis y semántica son apropiadas. En cuanto a los criterios de relevancia y coherencia, la media de todos los ítems de la dimensión según dichos criterios es siempre 4 ($M = 4$, $DT = .000$), por lo que podemos afirmar que todos ellos guardan relación con lo que se pretende medir y, además, son esenciales y deben ser incluidos en la misma.

Además de los ítems analizados por dimensiones y dentro de estas por criterios, también creamos a partir de los mismos unas variables aditivas. Estas nos ofrecieron, por un lado, los resultados de la suma de cada una de las puntuaciones ofrecidas por cada experto según la dimensión y el criterio. Y, por otro lado, el resultado de la suma de todas las puntuaciones de un mismo criterio según el experto, independientemente de su dimensión. A continuación, realizamos un análisis descriptivo de algunos de sus resultados más relevantes agrupados según el criterio.

En primer lugar, consideramos que resulta oportuno reflejar el sumatorio de las puntuaciones de los ítems de cada dimensión por expertos en lo referente al criterio calidad (Tabla 10) y los estadísticos descriptivos obtenidos (Tabla 11).

Tabla 10

Sumatorio de la claridad de los ítems de cada dimensión por expertos

Juez	Información Sociodemográfica	Liderazgo	Estrategia y planificación	Personal	Alianzas y recursos	Procesos
1	40	65	18	41	48	52
2	40	66	21	41	34	30
3	40	70	10	44	51	45
4	40	80	40	44	68	60
5	40	65	31	44	34	30

Tabla 11

Estadísticos descriptivos del sumatorio de la claridad de los ítems de cada dimensión

		Sumatorio Información Sociodemográfica claridad	Sumatorio Liderazgo claridad	Sumatorio Estrategia y planificación claridad	Sumatorio Personal claridad	Sumatorio Alianzas y recursos claridad	Sumatorio Procesos claridad
N	Válido	5	5	5	5	5	5
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		40	69.20	24	42.80	47	43.40
Desviación estándar		.000	6.38	11	1.64	14.10	13.33
Mínimo		40	65	10	41	34	30
Máximo		40	80	40	44	68	60
Cuartiles	Q1	40	65	14	41	34	30.00
	Q2	40	66	21	44	48	45.00
	Q3	40	75	35.50	44	59.50	56.00

En este, la dimensión Información Sociodemográfica obtiene una $M = 40$ con $DT = .000$. Esto significa que no existe variabilidad en los resultados y que el 100 % ($n = 5$) de las sumas de todos sus ítems según cada experto es 40. En general, este resultado nos indica que esta dimensión del cuestionario CICEIP presenta perfecta claridad en todos sus ítems y que, por tanto, no debe modificarse. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el resto de dimensiones, pues si observamos el Tabla 11 podemos comprobar que hay desviaciones típicas y que, por tanto, al parecer de los expertos existen ítems con puntuación diferente a 4 (nivel alto).

En el caso de la dimensión Liderazgo, la media de las sumas de sus ítems con respecto al criterio claridad es 69.20 ($DT = 6.380$). Además, su valor máximo coincide con el valor máximo que podía alcanzar la media que es 80, mientras que su valor mínimo es 65 (véase Tabla 10). Esto último nos revela que la mayoría de los expertos han recogido puntuaciones que están más cerca del mínimo que del máximo. En particular, lo podemos justificar cuando en percentiles los resultados expuestos verifican que el 75 % de las sumas tienen una puntuación inferior a 75 o menos y, además, el 50 % sumas dan 66 o menos. En general, estos resultados suponen que existen ítems en esta dimensión que carecen de total claridad para poder ser recogidos en el cuestionario CICEIP y que, en consecuencia, deben reformularse.

Con respecto a la dimensión Estrategia y planificación ($M = 24$, $DT = 11.683$), con máximo 40 y mínimo 10, el 75 % de los resultados de las sumas de cada experto tiene una puntuación de 35.50 o menor, lo que quiere decir que sus valoraciones a los ítems de esta dimensión son relativamente bajas y, por tanto, deben sufrir una modificación para poder ser introducidos en el cuestionario final. Así lo podemos ver en la Tabla 10, donde se observa que el 60 % de los expertos han recogido resultados inferiores a 22, casi la mitad respecto al máximo que debían alcanzar el conjunto de los ítems.

Por otra parte, la dimensión Personal ha obtenido una media generalmente alta que supone que los ítems de la misma sean relativamente correctos en su redacción ($M = 42.80$, $DT = 1.643$). No obstante, habría que considerar qué ítem/s es/son los que evitan que la media sea la óptima para su posible mejora, que según el análisis descriptivo anterior sobre las dimensiones este sería el ítem 33.

Las dimensiones Alianzas y recursos ($M = 47$, $DT = 14.107$), y Procesos ($M = 43.40$, $DT = 13.334$) recogen resultados bajos. La primera, con máximo 68 y mínimo 34, presenta en el 50 % de los resultados de las sumas un 48 o menos, estando muy lejos del máximo al que podría aspirar. Lo que supone la revisión de los ítems y la identificación de aquellos que están perjudicando a la dimensión en su claridad, que, según el análisis descriptivo realizado anteriormente los más críticos son los ítems 47, 55 y 58 con $M = 2.60$ y $DT = .894$. La segunda, con máximo 60 y mínimo 30, sigue el mismo patrón que la anterior, pues el 50 % de sus sumas presentan resultados que están en 45 o menos frente al puntaje 60 que podrían alcanzar. De igual forma, esto supone la modificación de algunos de sus ítems.

En segundo lugar, dedicamos la atención al criterio relevancia, véase Tabla 12 y 13.

Tabla 12

Sumatorio de la relevancia de los ítems de cada dimensión por expertos

Juez	Información Sociodemográfica	Liderazgo	Estrategia y planificación	Personal	Alianzas y recursos	Procesos
1	40	71	31	41	68	60
2	40	74	31	41	68	60
3	40	74	31	44	68	60
4	40	80	40	44	68	60
5	40	76	31	44	68	60

Tabla 13

Estadísticos descriptivos del sumatorio de la relevancia de los ítems cada dimensión

		Sumatorio Información Sociodemográfica relevancia	Sumatorio Liderazgo relevancia	Sumatorio Estrategia y planificación relevancia	Sumatorio Personal relevancia	Sumatorio Alianzas y recursos relevancia	Sumatorio Procesos relevancia
N	Válido	5	5	5	5	5	5
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		40	75	32.80	42.80	68	60
Desviación estándar		.000	3.31	4.02	1.64	.000	.000
Mínimo		40	71	31	41	68	60
Máximo		40	80	40	44	68	60
Cuartiles	Q1	40	72.50	31	41	68	60
	Q2	40	74	31	44	68	60
	Q3	40	78	35.50	44	68	60,

En este criterio, la dimensión Información Sociodemográfica obtiene una $M = 40$ con $DT = .000$. Esto significa que no existe variabilidad en los resultados y que el 100 % ($n = 5$) de las sumas de todos sus ítems según cada experto es 40. En general, este resultado nos indica que esta dimensión del cuestionario CICEIP presenta perfecta relevancia en todos sus ítems y que, por tanto, no debe modificarse. Ocurre lo mismo en las dimensiones Alianzas y recursos ($M = 68$, $DT = .000$), y Procesos ($M = 60$, $DT = .000$), pues si observamos la Tabla 13 podemos comprobar que no hay desviaciones típicas y que, por tanto, al parecer de los expertos, no existen ítems con puntuación diferente a 4 (nivel alto), siendo dicha puntuación una constante.

En el caso de la dimensión Liderazgo, la media de las sumas de sus ítems es 75 ($DT = 3.317$), con valor máximo 80 y valor mínimo 71. En esta dimensión, aunque las puntuaciones del 100 % de los expertos no alcancen el nivel máximo y, por tanto, no podamos verificar la relevancia de todos sus ítems, lo cierto es que se aproxima a dicho nivel. En relación, el 75 % de las sumas ofrece un resultado que es 78 o menor y si observamos la Tabla 12 vemos que ninguno recoge una puntuación inferior a 70, lo que determina la buena relevancia de sus ítems. No obstante, al no ser la máxima se considera que existen rasgos de algún ítem que deben ser modificados. Así pues, si volvemos al análisis descriptivo que realizamos anteriormente, podemos considerar que, entre ellos, el más perjudicado es el ítem 9 con $M = 1.80$ y $DT = 1.304$.

En cuanto a las dimensiones Estrategia y planificación ($M = 32.80$, $DT = 4.025$), y Personal ($M = 42.80$, $DT = 1.643$) la suma de sus ítems en el presente criterio manifiesta que solo un experto considera óptima la relevancia en todos ellos. Así pues, en la primera, a excepción de este experto (juez 4), todos han recogido una suma de 31 coincidiendo, tal y como hemos visto en el análisis descriptivo anterior, en que los tres ítems que difieren del resto y que no alcanzan un nivel óptimo de relevancia en su contenido son el 26, 27 y 30 ($M = 1.60$ con $DT = 1.342$). En la segunda, la suma máxima recogida ha sido 44 y la mínima 41, con lo que no hay gran diferencia y podemos suponer que la mayoría de sus ítems están bien valorados. En relación, el 75 % de las sumas presenta el nivel máximo en sus resultados, siendo solo el 25 % el que no lo hace.

En tercer lugar, analizamos las variables aditivas sobre el criterio coherencia, véanse Tabla 14 y 15.

Tabla 14

Sumatorio de la coherencia de los ítems de cada dimensión por expertos

Juez	Información Sociodemográfica	Liderazgo	Estrategia y planificación	Personal	Alianzas y recursos	Procesos
1	40	80	31	41	68	60
2	40	74	31	41	68	60
3	40	74	31	44	68	60
4	40	80	40	44	68	60
5	40	76	31	44	68	60

Tabla 15

Estadísticos descriptivos del sumatorio de la coherencia de los ítems de cada dimensión

		Sumatorio Información sociodemográfica coherencia	Sumatorio Liderazgo coherencia	Sumatorio Estrategia y planificación coherencia	Sumatorio Personal coherencia	Sumatorio Alianzas y recursos coherencia	Sumatorio Procesos coherencia
N	Válido	5	5	5	5	5	5
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		40	76.80	32.80	43.40	68	60
Desviación estándar		.000	3.03	4.02	1.34	.000	.000
Mínimo		40	74	31	41	68	60
Máximo		40	80	40	44	68	60
Percentiles	25	40	74	31	42.50	68	60
	50	40	76	31	44	68	60
	75	40	80	35.50	44	68	60

Si nos fijamos en las puntuaciones recogidas en la Tabla 14 sobre el criterio coherencia y las obtenidas en la Tabla 12 sobre el criterio relevancia, podemos comprobar que se tratan de los mismos resultados. Además, teniendo en cuenta lo descrito en el análisis descriptivo de las dimensiones, los ítems que generan las variaciones en los resultados de las sumas con respecto a la media máxima posible de alcanzar son también los mismos en las dos dimensiones. En resumen, podemos confirmar que lo que ocurre en la relevancia, también pasa en la coherencia y que, sobre el conjunto de las dimensiones, la de Liderazgo, Estrategia y Planificación, y Personal son las que presentan ítems que debemos modificar.

Ahora bien, aparte de estas variables aditivas, también creamos otras que determinan el sumatorio de las sumas de las dimensiones y que hemos clasificado por criterios. En la Tabla 16 se observan los resultados de esa suma de sumas clasificados por criterio y en la Tabla 17 los estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales de los criterios.

Tabla 16

Sumatorio de las puntuaciones totales de las dimensiones por criterios

Juez	Suficiencia	Claridad	Relevancia	Coherencia
1	24	264	311	323
2	24	232	314	314
3	24	260	317	317
4	24	332	332	332
5	24	244	319	319

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales de los criterios

		Sumatorio Suficiencia	Sumatorio Claridad	Sumatorio Relevancia	Sumatorio Coherencia
N	Válido	5	5	5	5

	Perdidos	0	0	0	0
Media		24	266.40	318.60	321
Desviación estándar		.000	38.84	8.081	6.964
Mínimo		24	232	311	314
Máximo		24	332	332	332
Percentiles	25	24	238	312.50	315.50
	50	24	260	317	319
	75	24	298	325.50	327.50

De manera general, de estos estadísticos podemos destacar que el cuestionario CICEIP presenta total suficiencia en los ítems que lo constituyen, pues su media ($M = 24$, $DT = .00$) coincide con la máxima que puede llegar al alcanzar. Por otra parte, el criterio claridad con $M = 266.40$ y $DT = 38.843$ se convierte en el criterio con menor puntuación en relación a los demás. Por ello, es el componente con menor grado de alcance en el cuestionario valorado, es decir, algunos de sus ítems carecen de excepcional exposición y redacción, por lo que deben ser mejorados. Por último, el criterio coherencia ($M = 321$, $DT = 6.964$) y relevancia ($M = 318.60$, $DT = 8.081$) tampoco consiguen el máximo nivel en el cuestionario, pero su alcance es mayor que el criterio anterior.

6.1.2. Objetivo específico 1.2. Contrastar la concordancia entre los jueces según los cuatro criterios establecidos.

En suma a todo lo anterior, el objetivo general analizado incluye el contraste de una hipótesis. Esta hipótesis trata de que existe una concordancia significativa entre los juicios de los expertos en el cuestionario CICEIP en los criterios suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. El contraste de esta hipótesis lo analizamos a través de la W de Kendall que consiste en una prueba no paramétrica para muestras relacionadas.

El primer criterio que analizamos y a través del cual contrastamos dicha hipótesis es el criterio suficiencia. Este criterio obtiene una $M = 4$ con $DT = .000$ en el 100 % de los expertos que han valorado las dimensiones ($n = 5$). El hecho de que la $DT = .000$ supone las puntuaciones de este criterio sean constantes y que, por tanto, no exista variabilidad para poder determinar la Prueba W de Kendall. Así lo podemos comprobar en el Anexo 16, donde en estadísticos de prueba no se muestran resueltos los resultados. Como consecuencia, aceptamos la hipótesis de que hay concordancia significativa entre los rangos promedios de los jueces.

El segundo criterio es el de claridad y a diferencia del anterior este sí presenta desviaciones típicas o variabilidad en los resultados de todos los expertos, a excepción del juez 4 con $M = 4$ ($DT = .000$), véase Anexo 17. En particular, el total de ítems de los que los expertos han valorado su coherencia es de $N = 83$. El juez 1 ha recogido con sus puntuaciones una $M = 3.18$ ($DT = 1.026$), con un valor máximo de 4 y un valor mínimo de 1. El 75 % de sus respuestas han sido que el ítem presentaba un nivel alto de coherencia. Con este último dato se convierte en el segundo experto, después del juez 4, con valores más positivos en sus respuestas, de ahí que sea también el segundo con la media más alta sobre sus puntuaciones. En el extremo contrario se encuentra el juez 2 ($M = 2.80$, $DT = 1.091$) cuyo 50 % de las valoraciones sobre claridad a los ítems se corresponde con un nivel bajo de coherencia. El mismo patrón se obtiene en el juez 5, aunque con una leve variación en su media que la hace ser más alta que la del juez anterior ($M = 2.94$, $DT = 1.075$). Por último, el juez 3 ha recogido una $M = 3.13$ ($DT = .997$), con valor máximo en 4 y valor mínimo en 1. Además, el 50 % de las valoraciones de este experto son que el ítem presenta un nivel bajo o moderado de coherencia.

Ahora bien, fijándonos en los resultados que nos ofrecen los estadísticos de la prueba no paramétrica W de Kendall y teniendo en cuenta las hipótesis estadísticas que se contrastan (H_0 : los rangos promedios de las valoraciones de los jueces en el criterio claridad no

concuerdan, son independientes; H_A : los rangos promedios de las valoraciones de los jueces en el criterio claridad son dependientes, hay concordancias entre las mismas) podemos justificar que como $p < 0.05$ nada se opone en rechazar la hipótesis nula y en aceptar la hipótesis alterna. En consecuencia, existe una concordancia estadísticamente significativa entre las valoraciones de los jueces en el criterio claridad ($\chi^2 = 118.956$, $gl = 4$, $p < 0.05$). En este caso, la W de Kendall revela que el grado de acuerdo entre los jueces es del 35 % aproximadamente, siendo correcto si atendemos a la estadística Kappa (κ) de Cohen (Tabla 18).

Tabla 18

Guía de interpretación de la estadística kappa (κ) de Cohen

Porcentaje	Grado de acuerdo
0 %	Pobre/nulo
1 a 20 %	Mínimo
21 a 40 %	Correcto
41 a 60 %	Moderado
61 a 80 %	Fuerte
81 a 99 %	Casi perfecto
100 %	Perfecto

Nota. Basado en Landis y Koch (1977)

El tercer criterio sobre el que realizamos un contraste de hipótesis es el criterio coherencia. Este, al igual que los demás, ha sido valorado en los 83 ítems del cuestionario CICEIP. El juez 4 ($M = 4$, $DT = .000$) es el único que no presenta desviaciones típicas en sus resultados y, además, ha valorado todos los ítems con la puntuación más alta, de ahí que podamos decir que su valoración sea constante. El juez 1 ($M = 3.89$, $DT = .563$) sigue siendo el participante más positivo después del juez 4, en particular el 75 % de sus valoraciones indican que los ítems presentan alto nivel de coherencia (Anexo 18). Esto ocurre en la totalidad de los expertos, de ahí que sus medias rocen la máxima (J2: $M = 3.78$, $DT = .782$; J3: $M = 3.82$, $DT = .718$; J5: $M = 3.84$, $DT = .634$).

Por otra parte, atendiendo a los estadísticos de la prueba W de Kendall y teniendo en cuenta las hipótesis estadísticas que se contrastan (h_0 : los rangos promedios de las valoraciones de los jueces en el criterio coherencia no concuerdan, son independientes; h_i : los rangos promedios de las valoraciones de los jueces en el criterio coherencia son dependientes, hay concordancias entre las mismas) podemos justificar que como $p < .05$ nada se opone en rechazar la hipótesis nula y en aceptar la hipótesis alterna. En consecuencia, existe una concordancia estadísticamente significativa entre las valoraciones de los jueces en el criterio coherencia ($\chi^2 = 14.143$, $gl = 4$, $p < 0.05$). En este caso, la W de Kendall revela que el grado de acuerdo entre los jueces es del 4 % aproximadamente, siendo nulo si atendemos a la estadística Kappa (κ) de Cohen (Tabla 18).

El último criterio que analizamos y del cual pretendemos realizar otro contraste de hipótesis es el criterio relevancia. En general, si observamos las medias obtenidas en cada uno de los expertos podemos considerar que presentan medidas muy cercanas (Anexo 19). El juez 4 sigue presentando una constante en sus resultados ($M = 4$, $DT = .000$), lo que quiere decir que, a su parecer, los ítems del cuestionario alcanzan el máximo nivel en todos los criterios valorados y, por tanto, es apto para ser aplicado. No ocurre lo mismo en el resto de jueces (80 %, $n = 4$), quienes sí han recogido variabilidad en sus resultados y, en este caso, sobre el criterio relevancia comentado, aunque todos ellos con el 75 % de sus valoraciones en su máximo nivel. Como consecuencia, sus medias también son altas, siendo la del juez 1 la más baja (J1: $M = 3.75$, $DT = .839$; J2: $M = 3.78$, $DT = .782$; J3: $M = 3.82$, $DT = .718$; J5: $M = 3.84$, $DT = .634$).

Por último, atendiendo de nuevo a los estadísticos de la prueba W de Kendall y teniendo en cuenta las hipótesis estadísticas que se contrastan (h_0 : los rangos promedios de las valoraciones de los jueces en el criterio relevancia no concuerdan, son independientes; h_1 : los rangos promedios de las valoraciones de los jueces en el criterio relevancia son dependientes, hay concordancias entre las mismas) podemos justificar que como $p < .05$ nada se opone en rechazar la hipótesis nula y en aceptar la hipótesis alterna. En consecuencia, existe una concordancia estadísticamente significativa entre las valoraciones de los jueces en el criterio relevancia ($\chi^2 = 16.444$, $gl = 4$, $p < .05$). En este caso, la W de Kendall revela que el grado de acuerdo entre los jueces es del 5 %, siendo nulo si atendemos a la estadística Kappa (κ) de Cohen (Tabla 18).

Ahora bien, a partir de las evidencias estadísticas obtenidas y de las valoraciones cualitativas o propuestas de mejora que nos han realizado los jueces expertos, el cuestionario CICEIP en su versión inicial se ha mejorado en diversos aspectos (véase Anexo 20).

Por un lado, en la dimensión Información sociodemográfica se ha incluido una pregunta de carácter abierto para ubicar en qué comarca y municipio se encuentra trabajando el docente que participa y, por tanto, el centro del que se pretende averiguar la calidad en cuestión.

Por otro lado, de manera general se ha modificado la redacción de casi la totalidad de ítems de las demás dimensiones, ya que la claridad de bastantes de ellos, según los expertos, era insuficiente, calificando en concreto su redacción de “farragosa”.

Con respecto a la eliminación o adición de ítems, a pesar de que los cinco expertos han coincidido en que son suficientes todos los incluidos en las dimensiones, se han suprimido unos y añadido otros, ya que, o bien su contenido se repetía en algunos anteriores, o bien no se reflejaba un aspecto determinado en ninguno de los ítems de la dimensión. En relación a lo primero, de las dimensiones Liderazgo, Estrategia y planificación, y Personal se han eliminado los ítems 4, 9, 26, 27, 30 y 33 del primer cuestionario (Anexo 6). Respecto a lo segundo, cada una de estas mismas dimensiones junto con la de Alianzas y recursos han añadido un ítem nuevo que actúa como variable criterio.

En resumen, el análisis de la información recogida de los expertos, tanto cuantitativa como cualitativa, ha dado lugar a una reformulación del cuestionario CICEIP inicial que desemboca en un nuevo cuestionario. Este, por tanto, tras haberse creado a partir de las valoraciones sobre la validez de contenido mediante el juicio de expertos del CICEIP inicial, queda apto para ser aplicado en un futuro en la prevista investigación empírica. En el Anexo 7, al que también hemos hecho referencia anteriormente, se puede observar el resultado final.

6.2. Discusión de los resultados. Conclusiones

En este apartado se pretende, por un lado, hacer una interpretación de los resultados obtenidos de la validación de contenido del cuestionario CICEIP, además de sacar conclusiones en base a dicha interpretación. Y, por otro lado, exponer los resultados que esperamos obtener del proyecto de investigación con iniciativa de llevar a cabo en un futuro. En este segundo caso, la interpretación y, en consecuencia, la extracción de conclusiones, se basa en lo que otros investigadores o autores han expuesto, es decir, están basados en una revisión literaria de lo ya estudiado hasta el momento.

6.2.1. Resultados relacionados con la validez de contenido del cuestionario CICEIP

Se presenta el proceso de validación de contenido por juicio de expertos en un instrumento que determina las percepciones de docentes y equipos directivos sobre la calidad de sus centros de Educación Infantil y Primaria, en base a los indicadores del modelo CAF Educación. La fortaleza de este estudio se relaciona con el proceso de adaptación, validación de las propiedades psicométricas y redacción del instrumento.

En la misma línea, esta investigación instrumental resulta ser imprescindible en el campo de las ciencias sociales para obtener resultados de impacto. Así pues, se hace necesario evaluar las características de los ítems del conjunto de dimensiones que forman el cuestionario CICEIP para comprobar la calidad de su medición, que será válido si es pertinente en la cultura donde se pretende aplicar.

Hay que tener en cuenta las dificultades a las que nos enfrentamos cuando realizamos este tipo de investigaciones. Entre ellas la relacionada con el número de expertos que deben validar dicho cuestionario. Existen investigaciones como la de García y Fernández (2008) que respaldan que la cantidad óptima de los expertos a consultar debe estar entre 15 y 25, aunque hay otras que justifican que el número de jueces debería estar alrededor de 3 (Delgado-Rico, Carretero-Dios y Ruch, 2012). En nuestro caso, han sido 5 los expertos que han participado en la validación de nuestro cuestionario, valor que se aproxima a cantidad ideal expuesta en la última investigación citada. No obstante, es cierto que se solicitó la participación a un total de 8 expertos. Los cinco expertos que finalmente sí participaron cumplían todos los criterios de previa selección que acordamos, por lo que sus valoraciones son sólidas y fiables en relación al cuestionario CICEIP que queríamos validar.

Ahora bien, para el procesamiento analítico, las valoraciones de dichos expertos fueron analizadas mediante un análisis descriptivo y un contraste de hipótesis. Este último abordado con el coeficiente Kappa (k) de Cohen.

El primero de estos dos análisis ha contribuido a evidenciar de forma estadística la consecución del primer objetivo específico referente a la validez de contenido del cuestionario CICEIP inicial. También, el segundo análisis sobre el contraste de hipótesis ha supuesto el alcance del segundo objetivo específico referente a determinar el grado de concordancia entre los expertos. A continuación, hacemos una interpretación de los resultados por objetivos específicos.

6.2.1.1 Objetivo específico 1.1. Describir los criterios suficiencia, claridad, coherencia y relevancia del cuestionario CICEIP para cada una de sus dimensiones

Los jueces valoraron la validez del cuestionario de acuerdo a cuatro criterios que fueron: el número adecuado de ítems para la medición de cada una de las dimensiones a medir (suficiencia), la ordenación de los ítems y el grado de dificultad para ser comprendidos por los participantes del estudio (claridad), la relación lógica de los ítems con la dimensión que pretenden medir (coherencia), y la relevancia de cada ítem en su dimensión.

El análisis descriptivo-comparativo de estas valoraciones de los expertos nos ha permitido confirmar que la totalidad de los ítems que conforman el cuestionario son suficientes para obtener su medición y, por ello, a la hora de recrearlo teniendo en cuenta dichas valoraciones, nos centramos en modificar los ítems ya construidos, pero no en añadir más por falta de contenido en alguna dimensión.

No ocurrió lo mismo en su claridad, ya que han sido bastantes las dimensiones cuyos ítems necesitaban mejorar su redacción. Algunos expertos manifestaron que el complejo vocabulario con el que dichos ítems estaban descritos podía desembocar en falta de comprensión por parte del encuestado y es que esta propiedad tiene que ver con el grado en el que los ítems pueden ser entendidos por el encuestado, asumiendo un nivel constante de comprensión lectora (Merino-Soto, 2016). En su elaboración, presuponíamos que la competencia comunicativa de los participantes esperados fuese alta, pero es cierto que el uso de palabras demasiado técnicas puede conllevar sesgos de comprensión y, como consecuencia, respuestas descontextualizadas. Por otra parte, estos también aludieron a la ortografía para justificar la falta de claridad, pero señalar que en ningún momento se refirieron a la gramática.

En general, la claridad ha sido este criterio el que menor puntuación ha recogido en comparación con el resto.

En consecuencia, prácticamente todas las puntuaciones de los ítems respecto a los criterios relevancia y coherencia son positivas, siendo solo 4 ítems los que no han obtenido un valor alto de coherencia y 7 ítems lo que no han recogido una puntuación máxima en relevancia, frente a los 73 ítems que se valoraron.

Ahora bien, a partir del análisis del proceso estadístico y la comprobación de en qué criterios era mayor el desajuste de los ítems de cada dimensión, se realizó una búsqueda minuciosa para identificar en cuáles de ellos hubo mayores y menores discrepancias entre jueces, y cuales tenían menores calificaciones. A partir de esta búsqueda, entonces modificamos los ítems de las dimensiones que lo requirieron para poder hacer válido el contenido del cuestionario. Las mejoras que se realizaron sobre las dimensiones del cuestionario CICEIP inicial y basadas en las valoraciones dadas por los expertos permitieron su reelaboración originando la segunda versión de este.

En definitiva, la versión inicial estaba formada por 73 ítems y 6 dimensiones, mientras que la última quedó construida por las mismas dimensiones, pero con 68 ítems. En principio, todas las mejoras que se realizaron fueron de acuerdo a su redacción, aunque en el caso de la dimensión sociodemográfica no fue así. A pesar de obtener la máxima puntuación en todos sus ítems, algunos expertos reflejaron en las aportaciones cualitativas que era oportuno añadir un ítem más: la localidad del centro en el que ejerce docencia el participante. En resumen, 38 ítems modificaron su redacción, 8 se suprimieron y 2 ítems se añadieron, frente a los 26 que no sufrieron modificación alguna.

6.2.1.2 Objetivo específico 1.2. Contrastar la concordancia entre los jueces según los cuatro criterios establecidos

El segundo objetivo que abordaba la investigación instrumental realizada conllevaba un contraste de hipótesis que se llevó a cabo a través de la W de Kendall, la cual consiste en una prueba no paramétrica para muestras relacionadas. Se realizó dicha prueba para cada uno de los criterios y se utilizó el estadístico de la Kappa (κ) de Cohen para comprobar el grado de concordancia, si lo hubiera. No obstante, a pesar de nuestros ánimos por conocer qué valor nos indica una buena concordancia entre jueces y desde el que partir para valorar el resto de valores, tenemos que tener en cuenta que toda cuestión sobre el mismo tiene una respuesta inexacta, pues va a depender del problema al que nos estemos enfrentando.

En concreto, se constató que había concordancia entre los jueces en los criterios claridad, coherencia y relevancia, aunque esta concordancia era nula o correcta. Este resultado supuso que, a la hora de realizar las mejoras oportunas para reelaborar el cuestionario validado, se hiciera una previa reflexión de manera que se tuvieran en cuenta en su reformulación las diferencias notorias entre las valoraciones obtenidas de los expertos externos. En el caso del criterio suficiencia, se obtuvieron las mismas puntuaciones en los cinco expertos. Por ello, a la hora de realizar la W de Kendall, este criterio resultó interpretarse como una constante, que no como una variable, y, como consecuencia, no obtuvimos ningún valor para determinar la concordancia. No obstante, en base a las puntuaciones podemos afirmar que el grado de la misma es excelente, pues no existía ni una sola puntuación diferente entre jueces.

En general, el cuestionario CICEIP es el primero que se ha realizado y sometido a un proceso de validación en torno a esta línea de investigación. Por tanto, es un instrumento nuevo y no existen investigaciones que hayan diseñado un instrumento de tales características, a excepción de la de Ayala Ato (2016) que utiliza un cuestionario extraído de Pinel (2009) y cuyos objetivos se relacionan con implantación del modelo CAF Educación en los centros de

Educación Infantil y Primaria, pero no termina considerando la calidad de dichos centros que es lo que pretendemos con la nuestra. Todo ello deriva, de igual manera, de la falta de investigación sobre la calidad de los centros de la Región teniendo como punto de partida en un modelo de aseguramiento de calidad como es el modelo CAF Educación. Su temprana implantación en el mundo de la educación supone la falta de estudios sobre este campo.

No obstante, dicha falta de instrumentos de recogida de información sobre este tema de estudio supone que se convierta en una de las fortalezas del presente Trabajo Fin de Máster. Pues bien, a partir de la publicación del mismo, se dispondrá de un instrumento bajo el que se pueden comprobar dos aspectos. Por un lado, la calidad de los centros a los que se le aplica dicho cuestionario y bajo el objetivo que ha sido creado. Pero también, para comprobar si los centros con Red de Excelencia Educativa, siguen mereciendo dicho reconocimiento, pues el cuestionario evidenciará si se está siguiendo con los indicadores del mismo o no.

En conclusión, el objetivo general que se pretendía conseguir con estos dos específicos reflejados se ha conseguido. Es cierto que se han tenido algunas limitaciones, ya que el tiempo y las circunstancias no nos han permitido validar el instrumento creado como quisiéramos. En relación, además de la validez de contenido, también sería aconsejable analizar la consistencia interna y validez de constructo del cuestionario diseñado a través de un estudio piloto como recomiendan Hernández Pina y Maquilón (2011), o bien una vez recogida la información de los participantes. Para Martínez Mediano y Galán (2014), estas validaciones “se erigen como las más importantes a la hora de comprobar la validez de un instrumento de medida” (p.228). No obstante, consideramos que esto se puede establecer como una propuesta de mejora para futuros investigadores que quieran utilizar el instrumento.

Además, a pesar de no haberlo podido llevar a la práctica, esperamos que este instrumento aporte la información necesaria para dar respuesta al propósito para el que fue diseñado y que se refiere al objetivo general 2 del presente Trabajo Fin de Máster: Conocer la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia en base a los criterios de implementación que contempla el Modelo CAF Educación, desde la perspectiva del profesorado de dichos centros. Los resultados esperados del mismo se detallan a continuación.

6.2.2. Resultados relacionados con la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia

El análisis de los resultados del objetivo general 2 se logrará, por un lado, a través de un análisis univariable de corte descriptivo en el que se recoja información referente a la tendencia central, la dispersión de los datos y los cuartiles primero, segundo y tercero. Y, por otro lado, se llevará a cabo también un análisis bivariado y multivariado donde se extraerá el Chi-cuadrado (χ^2) para comprobar la asociación entre dos o más variables, se realizarán pruebas de correlación y se elaborarán contrastes de hipótesis.

No obstante, de forma preliminar a estos análisis, necesitaremos conocer si las distribuciones de nuestros datos cumplen o no los supuestos de normalidad y homogeneidad para usar pruebas paramétricas o no paramétricas, asumiendo en todo caso un nivel α crítico del .05. En nuestro caso, las pruebas de contraste de normalidad y homogeneidad de las distribuciones de los datos cobran una especial relevancia en cuanto a que partimos de medidas ordinales, en su mayoría. Por ello, creemos que el análisis exploratorio justificará que se usen pruebas no paramétricas.

Ahora bien, debemos tener en cuenta que este objetivo general está compuesto por cinco objetivos específicos. Cada uno de estos objetivos específicos está relacionado con la calidad de un criterio diferente entre los que hemos contemplado estudiar. A su vez, la calidad de estos criterios va a depender de las percepciones del profesorado y unas variables

independientes que se le asignan. Estas variables independientes son, por ejemplo, la titularidad del centro al que pertenece el docente, los años de experiencia en la profesión o la inclusión de su centro en la Red de Excelencia Educativa o no, entre otras. En resumen, tenemos unas variables dependientes (Liderazgo, Estrategia y planificación, etc.) y otras independientes (titularidad del centro, años de experiencia, personal de equipo docente o no, etc.).

En consecuencia, en función de estas variables independientes y los grupos que la forman, en el análisis bivariado y multivariado se usarán para el contraste de hipótesis determinadas pruebas estadísticas que dependerán, a su vez, de la distribución de los datos. En la Figura 10 presentamos un esquema del procedimiento que se seguirá para elegir las correctas pruebas estadísticas. Este esquema ejemplifica de manera general el procedimiento de todos los objetivos específicos cuya interpretación de resultados se presenta a posteriori.

Contraste de Hipótesis Objetivo 2.X

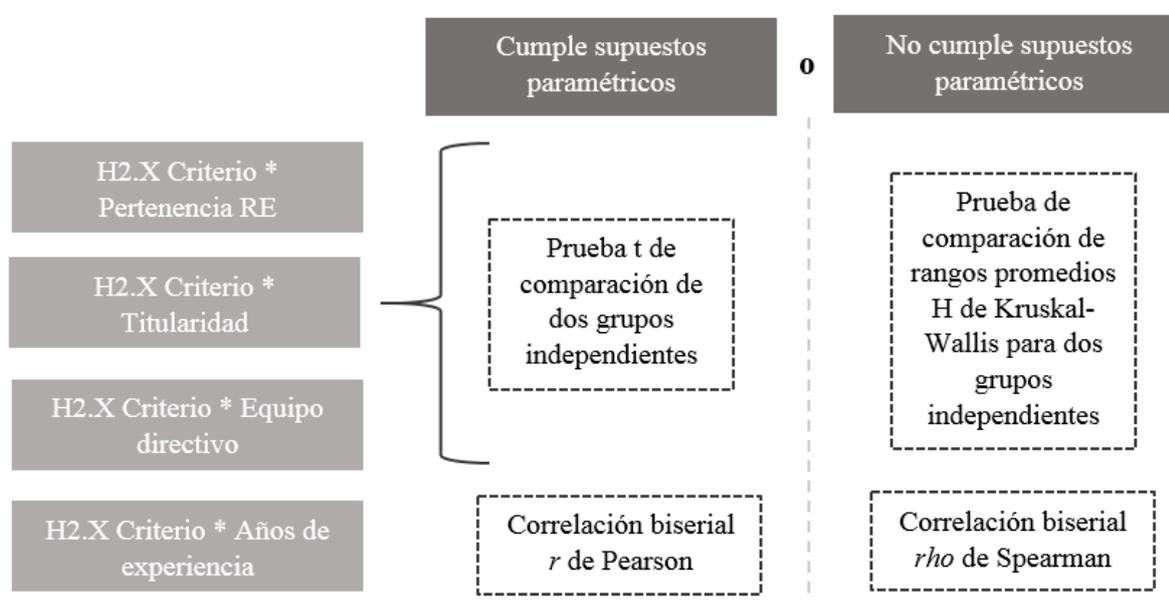


Figura 10. Procedimiento de selección de pruebas estadísticas para el contraste de hipótesis.

Recordar que las variables dependientes son la calidad percibida por el profesorado en cada criterio (Liderazgo, Estrategia y planificación, Personal, Alianzas y recursos, y Procesos) y las variables independientes o predictoras son: pertenencia a un centro de la REE (dos grupos, pertenencia o no pertenencia) titularidad del centro en el que trabaja el docente (público o privado), años de experiencia y miembro del equipo directivo (dos grupos, miembro o no).

6.2.2.1. Resultados esperados del objetivo específico 2.1. Identificar las percepciones que tiene el profesorado acerca de la calidad del liderazgo en sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro donde ejercen su docencia, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro.

No podemos hacer una interpretación de resultados propios, no obstante, lo extraído de otras investigaciones y obras literarias nos conduce a considerar qué resultados hubieran sido los alcanzados. En la tabla 19 presentamos las hipótesis del objetivo específico a las que pretendemos dar solución.

Tabla 19

Hipótesis de investigación objetivo específico 2.1.

Hipótesis de investigación objetivo específico 2.1.

Hipótesis 2.1.1. Las percepciones del profesorado sobre la calidad del liderazgo en sus centros presentan diferencias significativas en función de si estos se incluyen en la Red de Excelencia Educativa o no.

Hipótesis 2.1.2. Las valoraciones que hace el profesorado sobre la calidad del liderazgo en sus centros educativos dependen de la titularidad de los mismos, es decir, si son públicos o privados.

Hipótesis 2.1.3. El juicio del profesorado con más años de experiencia docente acerca de la calidad del liderazgo en los centros donde imparte docencia es más positivo con respecto al juicio de aquel con menos experiencia en la docencia.

Hipótesis 2.1.4. Las opiniones recogidas del profesorado sobre la calidad del liderazgo de los centros educativos en los que trabajan varían en función de si este se incluye en el equipo directivo del centro o no.

En primer lugar, la revisión literaria realizada sobre la calidad del liderazgo en función de la inserción del centro en una Red de Excelencia Educativa o no, nos llevan a tomar una serie de conclusiones. En particular, estar incluido en la Red de Excelencia Educativa de la Región de Murcia supone, según el Real Decreto 951/2005, de 29 de julio, por el que se establece el marco general para la mejora de la calidad en la Administración General del Estado, su reconocimiento de excelencia, consistente en la certificación del nivel de excelencia por haber realizado su correspondiente autoevaluación conforme a modelos de gestión de calidad. Por tanto, a raíz de utilizar modelos de gestión de calidad, se supone que estos centros se someten a una autoevaluación de su liderazgo cada periodo de tiempo y que, por tanto, asumen planes de mejora constantemente para que su calidad se asegure. Así pues, en comparación con un centro que no está incluido y que, por tanto, no siente la obligatoriedad de mejorar e innovar en la gestión del liderazgo, podemos figurar que presente peores resultados y, en consecuencia, sí se observen diferencias significativas que queden a favor de centros incluidos en la red.

Ahora bien, por esta misma justificación, los demás objetivos específicos, en su primera hipótesis de investigación referente a la calidad de su criterio en relación a si está incluido en una Red de Excelencia o no el centro educativo, suponemos que presentarán diferencias significativas a favor de los centros sí incluidos. Por ello, queremos dejar constancia en este apartado que no se repetirá su argumentación y, sea cual sea el criterio, si el centro está incluido en la Red, por el hecho de autoevaluarse y crear planes de mejora, creemos que presentarán siempre mejores resultados en torno a su calidad que los que no lo hacen.

En segundo lugar, en lo relativo a la hipótesis 2.1.2., si atendemos a Cuevas López, Díaz Rosas y Hidalgo Hernández (2008), podemos corroborar que la calidad del liderazgo será mejor en centros de titularidad privada. En particular, en su estudio encontraron diferencias significativas entre ambos centros, aunque estas no eran muy dispares. Esto ocurría, en parte, por la mayor cantidad de recursos académicos y económicos de los que disponen los centros con titularidad privada.

En tercer lugar, con respecto a la percepción del profesorado sobre la calidad del liderazgo de su centro y la comparación de sus opiniones en función de los años de experiencia de los mismos, no hemos encontrado investigaciones que nos guíen sobre los resultados que alcanzaríamos. No obstante, es cierto que algunas investigaciones, como la de Morales (2010), manifiestan que cuanto mayor antigüedad del profesorado, menos actualidad en su docencia. Por ello, podríamos suponer que el esquema directivo del personal con más años de experiencia no esté actualizado y, por tanto, su calidad sea menor en relación a las necesidades educativas del presente.

En cuarto y último lugar, no hemos encontrado autores que nos guíen sobre los resultados que podríamos alcanzar en relación a la calidad del liderazgo según personas del equipo directiva y docentes. En concreto, lo cierto es que este contraste es relativo y difícil de anticipar si no existen estudios que lo hayan investigado antes. En general, las respuestas del personal del equipo directivo van a depender de su capacidad de autocrítica. Podríamos decir que los docentes sean más críticos y, por tanto, la calidad general en base a sus respuestas se aprecie en valores más bajos. Sin embargo, esto es relativo, ya que habrá centros que cuyo liderazgo sea verdaderamente excepcional y, por tanto, su calidad sea alta en ambos sentidos. En resumen, los resultados esperados de dicha hipótesis se convierten en una incógnita a resolver cuando se pueda llevar a cabo la investigación empírica a la que pertenece.

6.2.2.2. Resultados esperados del objetivo específico 2.2. Determinar las percepciones que tiene el profesorado acerca de la calidad de la planificación y las estrategias desarrolladas en sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro donde enseñan, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro

Los resultados esperados de este objetivo específico se clasifican, al igual que el anterior, según sus hipótesis de investigación que presentamos en la Tabla 20.

Tabla 20

Hipótesis de investigación objetivo específico 2.2.

Hipótesis de investigación objetivo específico 2.1.
Hipótesis 2.2.1. Las percepciones del profesorado sobre la calidad de la planificación y estrategias de sus centros presentan diferencias significativas en función de si estos se incluyen en la Red de Excelencia Educativa o no.
Hipótesis 2.2.2. Las valoraciones que hace el profesorado sobre la calidad de la planificación y estrategias de sus centros educativos dependen de la titularidad de los mismos, es decir, si son públicos o privados.
Hipótesis 2.2.3. El juicio del profesorado con más años de experiencia docente acerca de la calidad de la planificación y estrategias los centros donde imparte docencia es más positivo con respecto al juicio de aquel con menos experiencia en la docencia.
Hipótesis 2.2.4. Las opiniones recogidas del profesorado sobre la calidad de la planificación y estrategias de los centros educativos en los que trabajan varían en función de si este se incluye en el equipo directivo del centro o no.

En relación a la hipótesis 2.2.2, si atendemos a Mancebon et al. (2007, citado en Ferreiro, 2017), las escuelas privadas son más eficaces que las públicas en lo que a la preparación del alumnado se refiere. Por tanto, podríamos esperar que las percepciones de los docentes de estas escuelas perciban mayor calidad en la planificación y estrategias de su centro que aquellos que pertenecen a centros de titularidad pública. No obstante, otros autores como Escardíbul (2007, citado en Ferreiro, 2017) rechazan esta superioridad de los centros privados y aluden a la diversidad y la interculturalidad para justificar la calidad de sus planificaciones y estrategias ajustadas a cualquier tipo de alumnado.

Por otro lado, con respecto a la hipótesis 2.2.3., podemos caer en la cuenta que, cuanto más experiencia docente, mejor es la forma de abordar la enseñanza, de organizarla e impartirla. Sin embargo, la formación permanente de los docentes va a tener mucho que ver con la calidad de su planificación y de las estrategias que lleve a cabo. Por tanto, podemos encontrarnos con profesores que tienen muchos años de experiencia docente, pero poca formación y, como consecuencia, baja calidad en su enseñanza. En resumen, lo que se espera es que en la vocación de la profesión docente impere el sentimiento de formación continuada y necesaria para que la calidad de dicha enseñanza sea buena, y que, por tanto, esa experiencia en años junto con la formación permanente recibida derive en una diferencia significativa a favor de los docentes más antiguos en la profesión (Vicuña et al, 2013).

Por último, indicar que la última hipótesis de las contempladas en la Tabla 20 nos ha sido imposible de investigar, ya que no hemos encontrado suficiente información sólida que nos conduzca a una interpretación útil y real de la situación.

6.2.2.3. Resultados esperados del objetivo específico 2.3. Describir las percepciones que tiene el profesorado acerca de la calidad del personal de sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro al que pertenecen, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro

Las hipótesis que se presenten contrastar y de las que se obtendrán las interpretaciones de los resultados de este objetivo específico 2.3 son las que aparecen en la Tabla 21.

Tabla 21

Hipótesis de investigación objetivo específico 2.3.

Hipótesis de investigación objetivo específico 2.1.
Hipótesis 2.3.1. Las percepciones del profesorado sobre la calidad del personal de sus centros presentan diferencias significativas en función de si estos se incluyen en la Red de Excelencia Educativa o no.
Hipótesis 2.3.2. Las valoraciones que hace el profesorado sobre la calidad del personal de sus centros educativos dependen de la titularidad de los mismos, es decir, si son públicos o privados.
Hipótesis 2.3.3. El juicio del profesorado con más años de experiencia docente acerca de la calidad del personal los centros donde imparte docencia es más positivo con respecto al juicio de aquel con menos experiencia en la docencia.
Hipótesis 2.3.4. Las opiniones recogidas del profesorado sobre la calidad del personal de los centros educativos en los que trabajan varían en función de si este se incluye en el equipo directivo del centro o no.

En particular, sobre estas solo hemos podido encontrar justificación los resultados que se esperan sobre la primera hipótesis, con lo cual quedan todas las demás como incógnitas a resolver cuándo la investigación se lleve a cabo.

6.2.2.4. Resultados esperados del objetivo específico 2.4. Comparar las percepciones que tiene el profesorado acerca de la calidad de las alianzas y recursos de sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro

Las hipótesis del objetivo 2.4. son las que aparecen en la siguiente Tabla 22.

Tabla 22

Hipótesis de investigación objetivo específico 2.4.

Hipótesis de investigación objetivo específico 2.1.
Hipótesis 2.4.1. Las percepciones del profesorado sobre la calidad de las alianzas y recursos de sus centros presentan diferencias significativas en función de si estos se incluyen en la Red de Excelencia Educativa o no.
Hipótesis 2.4.2. Las valoraciones que hace el profesorado sobre la calidad de las alianzas y recursos de sus centros educativos dependen de la titularidad de los mismos, es decir, si son públicos o privados.
Hipótesis 2.4.3. El juicio del profesorado con más años de experiencia docente acerca de la calidad de las alianzas y recursos de los centros donde imparte docencia es más positivo con respecto al juicio de aquel con menos experiencia en la docencia.
Hipótesis 2.4.4. Las opiniones recogidas del profesorado sobre la calidad de las alianzas y recursos de los centros educativos en los que trabajan varían en función de si este se incluye en el equipo directivo del centro o no.

De este cuarto objetivo específico, solo podemos considerar los resultados de las dos primeras hipótesis, ya que de las dos últimas no hemos podido recoger estudios que los anticipen. Así pues, suponiendo que la primera de ellas está resuelta en el primer objetivo específico, podemos decir que los resultados esperados de la hipótesis 2.4.2. son que sí existirán diferencias significativas y que, por tanto, las percepciones van a depender de la titularidad del

centro. Esto porque, en base a Cuevas López, Díaz Rosas y Hidalgo Hernández (2008), los profesores que imparten docencia en centros privados tienden a disponer de mayores recursos económicos y también humanos, desembocando en una mayor percepción de la calidad de los mismos. Un centro público depende del Estado y, por tanto, presente menor autonomía a la hora de gestionar los recursos de los que dispone.

6.2.2.5. Resultados esperados del objetivo específico 2.5. Analizar las percepciones que tiene el profesorado acerca de los procesos de calidad de sus centros educativos en función de si trabajan o no en una institución con Red de Excelencia Educativa, la titularidad del centro al que están adscritos, los años de experiencia docente y si forman parte o no del equipo directivo del centro

Las últimas hipótesis de las que pretendemos reflejar los resultados esperados son las que aparecen en la Tabla 23 y derivan del objetivo específico 2.5. Ahora bien, aunque podamos hacer, en base a nuestro bagaje de conocimientos y experiencias, consideraciones de cuáles serían los resultados que se esperan obtener, lo cierto es que no hemos encontrado investigaciones que justifiquen dichas creencias. Por tanto, a excepción de la primera hipótesis que trata de hacer un contraste entre percepciones de profesores sobre la calidad de los procesos de centros con Red de Excelencia y centros sin red, las demás quedan sin resolver en la presente memoria hasta ser verdaderamente estudiadas.

Tabla 23

Hipótesis de investigación objetivo específico 2.5.

Hipótesis de investigación objetivo específico 2.1.
Hipótesis 2.5.1. Las percepciones del profesorado sobre la calidad de los procesos de sus centros presentan diferencias significativas en función de si estos se incluyen en la Red de Excelencia Educativa o no.
Hipótesis 2.5.2. Las valoraciones que hace el profesorado sobre la calidad de los procesos de sus centros educativos dependen de la titularidad de los mismos, es decir, si son públicos o privados.
Hipótesis 2.5.3. El juicio del profesorado con más años de experiencia docente acerca de la calidad de los procesos de los centros donde imparte docencia es más positivo con respecto al juicio de aquel con menos experiencia en la docencia.
Hipótesis 2.1.4. Las opiniones recogidas del profesorado sobre la calidad de los procesos de los centros educativos en los que trabajan varían en función de si este se incluye en el equipo directivo del centro o no.

7. Implicaciones educativas, propuestas de mejora y prospectiva

El presente Trabajo Fin de Máster comenzó con el principal objetivo de conocer la calidad de los centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia. No obstante, las circunstancias contempladas en el informe y derivadas de la pandemia mundial supusieron que un segundo objetivo previo al anterior se convirtiera en un nuevo interrogante de investigación. En particular, se trata del análisis de una de las características métricas del instrumento de medición elaborado para dar cabida a la investigación principal de la que partíamos. Este es el *Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Educación Primaria (CICEIP)* y la característica métrica que se ha analizado ha sido la validez de contenido.

De esta manera, la investigación empírica cuyo objetivo principal era conocer la calidad de los centros CEIP de la Región de Murcia no se ha podido llevar a cabo. En su lugar, se ha redactado un proyecto de investigación cuya área problemática se enmarca en los sistemas de aseguramiento de la calidad en Educación Infantil y Educación Primaria, y, en particular, en el modelo CAF Educación (*Common Assessment Framework*, CAF por sus siglas en inglés). También, se ha llevado a cabo una investigación instrumental que valida, tal y como hemos mencionado, el instrumento creado para dar respuesta al objetivo anterior.

El interés que reside por estudiar esta problemática recae, en su mayoría, en la cantidad de implicaciones educativas que contempla. La calidad aparejada al campo de la educación conlleva que, en las escuelas, y más concretamente en el profesorado, impere un sentimiento de cambio cultural profundo en el que se den actitudes o comportamientos renovados. Algunos de estos comportamientos tienen que ver, por ejemplo, con no ser autocomplacientes y generar nuevas ideas a partir de la crítica y la autocrítica, de manera que se contribuya al mejoramiento continuo de la calidad del centro. En este sentido, desde el liderazgo de las personas del equipo directivo se deben valorar dichas ideas, pues en la pluralidad de los puntos de vista es donde se encuentran las mejores soluciones.

También, la calidad implica justicia, desde el punto de vista de que la educación es un derecho que debe ser ofertado con calidad. No obstante, esta calidad ligada a la justicia no se entiende en términos de igualdad, sino de equidad. En otras palabras, la calidad educativa supone que todos puedan tener una educación equivalente que les proporcione los mismos derechos y oportunidades ante la vida.

En general, la calidad educativa es un elemento clave en el sistema educativo, ya que la sociedad está en continuo movimiento y la única manera que tiene la educación de adaptarse a las nuevas necesidades de las personas es sometiendo a un mejoramiento continuo de la calidad de sus escuelas. Sin embargo, esto no es posible sin ese sentimiento de cambio cultural profundo por parte de sus docentes al que hemos aludido anteriormente, que indudablemente debe ser plural y colectivo.

Entre las propuestas de mejora que nos suscitan tras lo realizado, cabe destacar una relacionada con la metodología que se espera seguir cuando se lleve a cabo el proyecto de investigación. En concreto, este sigue una de corte cuantitativo, sin embargo, creemos oportuno que, para dotar de mayor rigor científico a los resultados obtenidos, sería conveniente utilizar instrumentos de recogida de información cualitativos como, por ejemplo, la entrevista o los grupos de discusión. De esta manera, estaríamos atendiendo a una triangulación de los datos que consiste en, según Aguilar y Barroso (2015, p.73), “un procedimiento que nos va a permitir obtener un mayor control de calidad en el proceso de investigación y garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados alcanzados”.

En suma a esta triangulación de los datos, también sería preciso una triangulación de los participantes. De esta manera, además del profesorado, podrían participar en la investigación el resto de *stakeholders* o personas interesadas de cada centro educativo como son las familias, los alumnos e incluso empleados de los centros deportivos cercanos a la zona, centros de salud o bibliotecas. Señalar que sería fundamental también conocer el juicio de los administradores responsables de la inspección de la educación a través de, por ejemplo, entrevistas.

Además, en lo relativo a la validación del *Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Educación Primaria (CICEIP)*, sería conveniente analizar también la validez de constructo y su consistencia interna. Estos tipos de validación no se han llevado a cabo porque el tiempo disponible para la investigación era demasiado limitado y no se encontraban dentro de nuestras posibilidades. Sin embargo, de cara a un futuro, sí sería oportuno llevarlas a cabo para garantizar al completo la validez del instrumento, tal y como hacen, por ejemplo, Escribano-Miralles, Serrano-Pastor y Miralles-Martínez (2019) en su estudio sobre el MUSELA DOC.

Ahora bien, de cara también a un futuro, sería preciso que se ampliase el rango de dimensiones que se estudian del modelo CAF Educación. En el presente trabajo se atienden a solo cinco criterios de los nueve que contempla. En teoría, sería ampliarlos de manera que se valore la calidad de todos, tanto facilitadores como resultados, para conocer, en su totalidad, la

calidad del centro y, en relación, su innovación y aprendizaje. Además, aunque esta investigación esté enfocada a etapas primarias por la vocación que nos caracteriza, sería apropiado adaptarla y aplicarla a centros de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos o Educación Superior. Pues bien, la calidad es una constante en todas las etapas educativas y su mejoramiento continuo debe estar presente en cada una de ellas, asegurándose que se lleva a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Por último, nos gustaría proponer una nueva y posible vía de investigación que extrapola el ámbito ordinario educativo. Esta, en concreto, mantendría el objetivo enfocado en centros específicos de personas con diversidad funcional donde la calidad sin lugar a dudas es un elemento que debe estar presente.

Referencias

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de los datos como estrategia de investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>
- Ayala Ato, S. (2016). *Análisis de la implantación del Modelo CAF Educación en los CEIP de la Región de Murcia. Una aproximación* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Murcia].
- Ayala Ato, S., Hernández Pina, F. y Monroy Hernández, F. (2019). Análisis cualitativo de la implantación del Marco Común de Evaluación (CAF Educación) en centros de Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1), 195-208. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6961446>
- Arnaiz, P. y Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2878/2586>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. A., y Miranda-Navales, M. G. (2016). El Protocolo de Investigación III. Población de estudio. *Rev Alerg Mex*, 63(2), 201-206. doi: <https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181>
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Báez de la Fe, B. F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces; implicaciones para la innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 93-116. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Bernardo_Baez/publication/28075830_El_movimiento_de_escuelas_eficaces_implicaciones_para_la_innovacion_educativa/links/0912f50d1baac0547e000000.pdf
- Cano, E. (2016). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cañadas, I. y Sánchez, A. (1998). Categorías de respuesta en escalas tipo Likert. *Psicothema*, 10(3), 623-631. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=191>
- Carro, F. D. y Caló, A. (2012). *La administración científica de Frederick W. Taylor: Una lectura contextualizada*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de

- 2012, La Plata, Argentina. Argentina en el escenario latinoamericano actual: Debates desde las ciencias sociales. EN: Actas. La Plata: UNLP-FAHCE. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1776/ev.1776.pdf
- Carro, R. y González, D. A. (2012). *Muestro de Aceptación*. Argentina, Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/1618/>
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. (4ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2018). CAF Educación 2013. Mejora de las organizaciones Públicas mediante la Autoevaluación. Recuperado de <https://www.murciaeduca.es/iesfelipeii/sitio/upload/CAF2013.pdf>
- Cortés, J. M. (2017). *Sistemas de Gestión de Calidad (Iso 9001: 2015)*. Málaga, España: ICB Editores.
- Cremades, R. (2015). Validación de un instrumento para el análisis y evaluación de webs de bibliotecas escolares mediante el acuerdo interjueces. *Investigación bibliotecológica*, 31(71), 127-149. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6227418>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Crosby, P.B. (1979) *La calidad es gratis*. Florida, Estados Unidos: CECSA
- Cubillos, M. C., y Rozo, D. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista de la Universidad de La Salle*, 48, 80-99. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2009/iss48/4/>
- Cubo, S. (2011). Muestreo. En S. Cubo, B. Martín y J.L. Ramos (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 109-135). Madrid: Pirámide.
- Cuevas López, M. M., Díaz Rosas, F. y Hidalgo Hernández, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-20. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122COL3.pdf>
- Delgado, E., Carretero, D. y Ruch, W. (2012). Content validity evidences in test development. *International journal of clinical and health psychology*, 12(3), 449–460. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/337/33723713006.pdf>
- Díaz Bazán, R. A. (2015). Factores condicionantes de la calidad en la educación universitaria peruana. *Lex*, 15, 307-331. doi: <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v13i15.726>
- Domínguez, G. y Lozano, L (2005). La calidad, más que una moda, un reto en la Europa de la Sociedad del Conocimiento: la mejora continua más allá de los modelos y las certificaciones (competencias de un formador que aseguran la calidad). *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 57-93. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120057A>
- Egido, I. (2005). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escribano-Miralles, A., Serrano-Pastor, F.J. y Miralles-Martínez, P. (2019). Diseño y validación de un cuestionario para el estudio de la relación y colaboración museo y escuela (MUSELA DOC). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 103-119. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.356991>
- Ferreiro, F. J. (2017). Análisis comparativo de los centros públicos y privados medido a través del premio extraordinario de la ESO en Galicia. *Contexto Educativos*, (2), 181-199. doi: <http://doi.org/10.18172/con.3025>
- García Alcaraz, F., Alfaro, A., Hernández Martínez, A. y Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- García, L., y Fernández, S. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Ingeniería Energética*, 2, 46-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3291/329127758006.pdf>
- García, M., Quispe, C. y Ráez, G. (2003). Mejora continua de la calidad de los procesos. *Industrial Data*, 6(1), 89-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/816/81606112.pdf>
- González López, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones públicas. *Revista de Educación*, (6), 155-169. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1941/b15159279.pdf?sequence=1>
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-24. doi: <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hernández Pina, F., Escarbajal de Haro, A. y Monroy Hernández, F. (2015). Deudores de Cádiz: La Constitución de 1812 y la educación. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 213-230. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5233759>
- Hernández Pina, F. y Maquilón, J. J. (2011). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de Psicología*, 27(1), 126-134. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316560789_Identificacion_de_las_caracteristicas_del_aprendizaje_de_los_estudiantes_de_Educacion Primaria_con_el_cuestionario_CEAPS
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927 a 28942. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- 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, 97858 a 9792. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

- López Gumucio, R. (2005). La calidad total en la empresa moderna. *Perspectivas*, 8(2), 67-81. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942412006>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Dipòsit Digital de Documents de la Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163564/metinvsocua_a2016_cap1-2.pdf
- Martínez Mediano, C. y Galán, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Merino-Soto, C. (2016). Percepción de la claridad de los ítems: Comparación del juicio de estudiantes y jueces-expertos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1469–1477. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4954001>
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114080004.pdf>
- Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Pinel, F. J. (2009). *Actitudes del profesorado ante la implantación de sistemas de gestión de calidad en colegios concertados de Madrid* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid].
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. *Boletín Oficial del Estado*, 67, de 14 de marzo de 2020, 25390 a 25400. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463/dof/spa/pdf>
- Real Decreto 951/2005, de 29 de julio, por el que se establece el marco general para la mejora de la calidad en la Administración General del Estado. *Boletín Oficial del Estado*, 211, de 3 de septiembre de 2005, 30204-30211. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/rd/2005/07/29/951>
- Sabariego, M. (2014). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra, (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Taylor, F.W. (1911). *Principios de la Administración Científica*. México: Herrero Hermanos, Sucesores, S.A.
- Torres-Saumenth, K.M., Ruiz-Afanador, T.S., Solís-Ospino, L. y Martínez-Barraza, F. (2012). Calidad y su evolución: una revisión. *Dimensión empresarial*, 10(2), 100-107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4400435>
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Verdoy, P., Mateu, J., Sagasta, S. y Sirvent, R. (2006). *Manual de control estadístico de calidad: teoría y aplicaciones*. Barcelona: Universitat Jaume I.
- Vicuña, J.A., Etxaburu, J., Hernández Garduño, M., Iturbe, X., López Armendáriz, J., Ormaza, L., Kepa Portillo, K., Redondo, I., Rodríguez de la Fuente, J. y Uriarte, L. (2013). *Mejora de la práctica docente. Una experiencia de autoevaluación*. País Vasco, España: RGM, S.A. Recuperado de

https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lider_dir_escolares/es_d ef/adjuntos/200012c_Pub_EJ_mejora_practica_docente_c.pdf

Zambrana, J. M. (2015). *Gestión de departamentos de servicio de alimentos y bebidas*. España: Elearning, S.L.

Zamora-de-Ortiz, M.S., Serrano-Pastor, F.J. y Martínez-Segura, M.J. (2020). Validez de contenido del modelo didáctico P-VIRC (preguntar-ver, interpretar, recorrer, contar) mediante el juicio de expertos. *Formación Universitaria*, 13(3), 43-54. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300043>

Anexos

Anexo 1

Declaración de autoría y originalidad del Trabajo Fin de Máster

D.^a **Sara Soler Mateos**, con DNI *****3532****, declaro que el Trabajo Fin de Máster presentado con el título “Propuesta para la valoración de la calidad de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia según el modelo CAF” conducente a obtener el Título del Máster Universitario en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación, es original en cuanto a su autoría y consecuencia de mi trabajo personal. También declaro que, en dicho Trabajo Fin de Máster, todas las fuentes utilizadas han sido debidamente citadas.

Para que conste a efectos de la evaluación de mi Trabajo Fin de Máster, firmo el presente documento en:

Murcia, a 18 de agosto del 2020



Firma manuscrita del/de la estudiante

Fdo.: Sara Soler Mateos

Anexo 2

Consentimiento informado para la autorización de la grabación de la videoconferencia del acto de defensa del TFM

D.^a **Sara Soler Mateos**, con DNI *****3532****, doy mi consentimiento informado a la Universidad de Murcia para la grabación de la videoconferencia sobre el acto de defensa del Trabajo Fin de Máster conducente a obtener el Título del Máster Universitario en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación. La grabación de la imagen o voz del participante tiene únicamente fines académicos, respetando los derechos y deberes del alumnado de la Universidad de Murcia.

Para que conste a efectos de la evaluación de mi Trabajo Fin de Máster, firmo el presente documento en

Murcia, a 20 de agosto del 2020



Firma manuscrita del/de la estudiante

Fdo.: Sara Soler Mateos

Anexo 3

Declaración sobre el tratamiento, uso y difusión de imágenes y/o grabaciones audiovisuales de la videoconferencia para la defensa del TFM

D.^a **Sara Soler Mateos**, con DNI *****3532****, declara su compromiso para no captar, reproducir o publicar videos, imágenes y/o audios reproducidos durante el proceso de defensa de TFM para su difusión en medios de comunicación públicos y/o privados (prensa, radio, televisión y/o internet-redes sociales) sin el consentimiento expreso de todas las personas y autoridades implicadas en el acto académico conducente a obtener el Título del Máster Universitario en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación.

Para que conste a efectos de la evaluación de mi Trabajo Fin de Máster, firmo el presente documento en

Murcia, a 20 de agosto del 2020



Firma manuscrita del/de la estudiante

Fdo.: Sara Soler Mateos

Anexo 4

Número de centros de Educación Infantil y Primaria clasificados según su inclusión o no en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia

Comarcas agrarias	Municipio	N.º de centros de Educación Infantil y Primaria sin Red de Excelencia Educativa			N.º de centros de Educación Infantil y Primaria con Red de Excelencia Educativa		
		Público	Privado	T	Público	Privado	T
Altiplano	Yecla	9	2	11	0	0	0
	Jumilla	7	2	9	0	0	0
	Abanilla	3	0	3	0	0	0
	Fortuna	3	0	3	1	0	1
Total de la comarca		22	4	26	1	0	1
Noroeste	Moratalla	4	1	5	0	0	0
	Caravaca de la Cruz	8	1	9	0	0	0
	Cehégín	5	1	6	0	0	0
	Bullas	3	1	4	0	0	0
Total de la comarca		20	4	24	0	0	0
Río Mula	Mula	6	2	8	0	0	0
	Pliego	1	0	1	0	0	0
	Albudeite	1	0	1	0	0	0
	Campos del Río	1	0	1	0	0	0
Total de la comarca		9	2	11	0	0	0
Vega del Segura	Murcia	109	38	147	2	6	8
	Beniel	2	1	3	0	0	0
	Santomera	5	0	5	0	1	1
	Alcantarilla	8	2	10	0	0	0
	Molina de Segura	15	7	22	0	2	2
	Torres de Cotillas	6	2	8	0	1	1
	Alguazas	2	1	3	0	0	0
	Ceutí	4	1	5	1	0	1
	Lorquí	1	0	1	1	0	1
	Archena	5	0	5	1	1	2
	Ulea	1	0	1	0	0	0
	Villanueva del Segura	0	0	0	1	0	1
	Ojós	1	0	1	0	0	0
	Ricote	1	0	1	0	0	0
	Blanca	1	1	2	1	0	1
Abarán	4	1	5	1	0	1	
Cieza	6	5	11	1	0	1	

Comarcas agrarias	Municipio	N.º de centros de Educación Infantil y Primaria sin Red de Excelencia Educativa			N.º de centros de Educación Infantil y Primaria con Red de Excelencia Educativa		
		Público	Privado	T	Público	Privado	T
	Calasparra	3	1	4	0	0	0
Total de la comarca		174	60	234	9	11	20
Valle del Guadalentín	Lorca	21	3	24	4	0	4
	Puerto Lumbreras	4	0	4	0	0	0
	Águilas	9	1	10	0	1	1
	Mazarrón	10	1	11	0	0	0
	Totana	9	2	11	0	0	0
	Aledo	1	0	1	0	0	0
	Alhama de Murcia	7	1	8	1	0	1
	Librilla	1	0	1	0	0	0
Total de la comarca		62	8	70	5	1	6
Campo de Cartagena	Fuente Álamo	5	0	5	0	1	1
	Cartagena	48	14	62	0	1	1
	Unión	5	2	7	0	0	0
	Torre Pacheco	8	3	11	1	0	1
	San Javier	7	1	8	0	0	0
	San Pedro del Pinatar	6	1	7	0	1	1
	Alcázares	3	1	4	0	0	0
Total de la comarca		82	22	104	1	3	4
TOTALES		368	101	469	17	14	31

Comarcas y municipios con centros de Educación Infantil y Educación Primaria incluidos en la Red de Centros de Excelencia Educativa

Comarcas agrarias	Municipio	N.º de centros de Educación Infantil y Primaria sin Red de Excelencia Educativa			N.º de centros de Educación Infantil y Primaria con Red de Excelencia Educativa		
		Público	Privado	T	Público	Privado	T
Altiplano	Fortuna	3	0	3	1	0	1
Total de la comarca		3	0	3	1	0	1
Vega del Segura	Murcia	109	38	147	2	6	8
	Santomera	5	0	5	0	1	1
	Molina de Segura	15	7	22	0	2	2
	Torres de Cotillas	6	2	8	0	1	1

	Ceutí	4	1	5	1	0	1
	Lorquí	1	0	1	1	0	1
	Archena	5	0	5	1	1	2
	Villanueva del Segura	0	0	0	1	0	1
	Blanca	1	1	2	1	0	1
	Abarán	4	1	5	1	0	1
	Cieza	6	5	11	1	0	1
Total de la comarca		156	55	211	9	11	20
Valle del Guadalentín	Lorca	21	3	24	4	0	4
	Águilas	9	1	10	0	1	1
	Alhama de Murcia	7	1	8	1	0	1
Total de la comarca		37	5	42	5	1	6
Campo de Cartagena	Fuente Álamo	5	0	5	0	1	1
	Cartagena	48	14	62	0	1	1
	Torre Pacheco	8	3	11	1	0	1
	San Pedro del Pinatar	6	1	7	0	1	1
Total de la comarca		67	18	85	1	3	4
TOTALES		263	78	341	17	14	31

Anexo 5

Escala de valoración para los expertos



Máster Universitario en Investigación,
Evaluación y Calidad en Educación

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Escala para el análisis de la validez de contenido del Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Primaria (CICEIP)

Estimado, Estimada panelista:

Nos ponemos en contacto con usted para solicitarle su participación como juez experto en la evaluación del *Cuestionario para la valoración de los Indicadores de Calidad en centros de Educación Infantil y Primaria* (en adelante CICEIP). El mismo forma parte de la investigación que estamos llevando a cabo para mi Trabajo Fin de Máster, cuyo principal tema de interés radica en el Modelo CAF Educación (*Common Assessment Framework*). Su valoración es de gran relevancia para conseguir que los resultados obtenidos con el CICEIP gocen de una mayor validez de contenido.

La cumplimentación de este instrumento de validación es muy sencilla. Califique cada uno de los ítems que aparecen en las tablas que se acompañan en este instrumento y que se corresponden con los del cuestionario a validar en cuestión. Tenga en cuenta que para hacer esta tarea necesita consultar el CICEIP que se le adjunta también.

CRITERIO	ESCALA	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que engloban una dimensión bastan para obtener su medición.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se entiende perfectamente porque su sintaxis y semántica son apropiadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una muy grande.
	3. Moderado nivel	El ítem requiere una modificación muy específica.
	4. Alto nivel	El ítem es claro con sintaxis y semántica adecuadas.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión que mide.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión.
	4. Alto nivel	El ítem está relacionado con la dimensión.
RELEVANCIA	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin afectar a la medición de la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.



El ítem es esencial y debe ser incluido. 3. Moderado nivel El ítem es relativamente importante.
4. Alto nivel El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Agradecemos su valiosa colaboración. Cualquier aclaración que necesite no dude en ponerse en contacto conmigo.

Fdo.: Sara Soler Mateos

sara_soler_@hotmail.com

¿Da su consentimiento informado para participar como experto en la valoración del CICEIP?:

Sí No

Antes de hacer su valoración, responda a estas sencillas cuestiones:

Información del panelista

Género: Femenino Masculino Otros

Experiencia docente: ____ años.

Experiencia en el centro actual: ____ años.

Especialidad: _____

Cargo que ocupa: _____

Departamento al que pertenece: _____

¿Posee el Título de Doctor?: Sí No

Valore su conocimiento sobre el diseño de instrumentos de recogida de información:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Valore su conocimiento sobre los modelos de Aseguramiento de Calidad:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Valore su conocimiento sobre el modelo CAF Educación:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----



¿Ha impartido docencia alguna vez en una organización incluida en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia?:

Sí No

1. Información sociodemográfica

N.º ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
Género				
Experiencia docente				
Experiencia en el centro actual				
Titularidad del centro				
Cargo directivo				
Experiencia en el cargo directivo				
Red de Centros con Excelencia Educativa				
Etapas educativas				
Especialidad				
CAF Educación				

En el caso de haber calificado con una puntuación inferior a 4 la dimensión o algunos de sus ítems, realice las propuestas de mejora que estime:



2. Liderazgo				
N.º ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

En el caso de haber calificado con una puntuación inferior a 4 la dimensión o algunos de sus ítems, realice las propuestas de mejora que estime:

3. Estrategia y planificación				
N.º ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
21				
22				
23				



24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				

En el caso de haber calificado con una puntuación inferior a 4 la dimensión o algunos de sus ítems, realice las propuestas de mejora que estime:

4. Personal

N.º ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				

En el caso de haber calificado con una puntuación inferior a 4 la dimensión o algunos de sus ítems, realice las propuestas de mejora que estime:



5. Alianzas y recursos

N.º ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				

En el caso de haber calificado con una puntuación inferior a 4 la dimensión o algunos de sus ítems, realice las propuestas de mejora que estime:

6. Procesos

N.º ítem	Suficiencia	Coherencia	Relevancia	Claridad
59				
60				
61				
62				
63				



64				
65				
66				
67				
68				
69				
70				
71				
72				
73				

En el caso de haber calificado con una puntuación inferior a 4 la dimensión o algunos de sus ítems, realice las propuestas de mejora que estime:

Por último, si tiene alguna propuesta de mejora que hacemos sobre aspectos generales del cuestionario valorado (título, dimensiones, escala de media, presentación, etc.) hágalo en el espacio con el que cuenta a continuación:

Mis más sinceras gracias por su colaboración.

Anexo 6

Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Educación Primaria (CICEIP) inicial



Máster Universitario en Investigación,
Evaluación y Calidad en Educación

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Primaria (CICEIP)

Estimado, Estimada:

Nos ponemos en contacto con usted para solicitarle su colaboración cumplimentando el presente cuestionario que forma parte de mi Trabajo Fin de Máster. El objetivo del mismo es conocer la percepción que tienen los docentes y equipos directivos de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia sobre el desarrollo de los indicadores de calidad recogidos en el Marco Común de Evaluación, en adelante CAF (Common Assessment Framework).

En particular, nos interesa conocer su valoración entorno a cinco de los criterios que recoge dicho modelo: liderazgo, estrategia y planificación, personal, alianzas y recursos, y procesos. Su participación es muy relevante para obtener información fiable y válida que permita el logro de la presente investigación. Por ello, le agradeceríamos sinceridad en sus respuestas. Además, el anonimato y la confidencialidad de la información están totalmente garantizadas, ya que la misma será tratada de una forma estadística global.

La cumplimentación de este cuestionario es muy sencilla. Ha de valorar su grado de acuerdo en torno a cada una de las afirmaciones según esta escala Likert: (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni de acuerdo, ni en desacuerdo, (4) de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

Cualquier aclaración que necesite no dude en ponerse en contacto conmigo.

Fdo: *Sara Soler Mateos*

sara_soler_@hotmail.com

Marque con una x si da su consentimiento para trabajar con los datos que pueda aportar en el cuestionario adjunto y confirmar su participación de forma anónima en esta investigación

1. Información sociodemográfica

Género: Femenino Masculino Otros

Experiencia docente: ____ años.

Experiencia en el centro actual: ____ años.

Titularidad del centro: Privado Privado-Concertado Público

¿Ocupa algún cargo directivo?: No Sí

En caso afirmativo, ¿cuál?:

Jefatura de estudios Dirección Secretaría



Años de experiencia en dicho cargo: ____ años.

Su centro se incluye en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia:

Sí No

En caso de ser docente, indique la etapa o etapas educativas en la que imparte docencia:

3 años 4 años 5 años 1.º 2.º 3.º 4.º 5.º 6.º

Especialidad:

Educación Física Audición y Lenguaje Música Pedagogía Terapéutica

Lengua Extranjera Inglés Lengua Extranjera Francés Educación Primaria

Educación Infantil Otra: _____

Sobre el modelo CAF Educación:

Lo desconozco Estoy informado sobre él

He participado en actividades de formación sobre él

2. Liderazgo

El equipo directivo...

1. Actúa en base a unos valores y principios éticos que son modelo de referencia para crear una cultura de calidad en el centro.	1	2	3	4	5
2. Da a conocer las misiones que reflejan lo que se quiere aportar a la sociedad.	1	2	3	4	5
3. Se involucra de manera activa y continuada en controlar y mejorar la calidad del centro.	1	2	3	4	5
4. Crea en el centro las condiciones oportunas para poder garantizar e incorporar valores como la democracia, la diversidad e igualdad de género o la no discriminación.	1	2	3	4	5
5. Revisa y controlan de manera periódica los cometidos establecidos en el centro para modificarlos en función de los posibles cambios de su entorno.	1	2	3	4	5



6. Realiza un seguimiento de la continuidad de la misión, la visión y los valores del personal del centro.	1	2	3	4	5
7. Lleva a cabo reuniones donde se expresan nuevas iniciativas que tienen como fin último la innovación y el aprendizaje.	1	2	3	4	5
8. Valora resultados medibles a corto plazo (p.e. calificaciones en matemáticas) y largo plazo (p.e. incorporación en secundaria).	1	2	3	4	5
9. Actúa asumiendo funciones propias de liderazgo que desembocan en un mayor rendimiento y una mejora continua de la institución.	1	2	3	4	5
10. Comparte responsabilidades de liderazgo y fomenta la cooperación	1	2	3	4	5
11. Proporciona motivación al resto de agentes educativos del centro.	1	2	3	4	5
12. Refleja el modelo de comportamiento y gestión de recursos ideal que pretende recibir del resto, es decir, actúa como modelo de referencia.	1	2	3	4	5
13. Ofrece apoyo al personal para poder alcanzar sus objetivos mediante el desempeño de sus funciones.	1	2	3	4	5
14. Contribuye a crear un ambiente de confianza donde se genera una retroalimentación mutua.	1	2	3	4	5
15. Contribuye a generar un estilo de liderazgo transparente que contribuye al éxito de la institución.	1	2	3	4	5
16. Recibe con agrado todas las propuestas del personal aceptando la crítica constructiva.	1	2	3	4	5
17. Asume el cargo de establecer las relaciones oportunas con los grupos de interés del exterior (p.e. autoridades políticas, otros centros, etc.) de manera eficaz.	1	2	3	4	5
18. Se preocupa por recibir los recursos necesarios al centro y, por tanto, lleva a cabo reuniones regulares con las autoridades políticas.	1	2	3	4	5
19. Los objetivos o misiones del centro son establecidos en base al proyecto del centro, pero también a las decisiones políticas.	1	2	3	4	5
20. Se interesa por mejorar y crear una buena reputación de la institución pública que representa.	1	2	3	4	5

3. Estrategia y planificación

21. Se tiene conocimiento sobre quiénes son todos los grupos de interés o <i>stakeholders</i> , ya sean partes interesadas internas o externas de la misma (alumnos, profesores, administración pública, autoridades políticas, familias, etc.).	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---



22. Se tienen en cuenta las necesidades de los grupos de interés y sus necesidades, haciéndose una revisión sistemática de las mismas con el objetivo de cumplir con las expectativas.	1	2	3	4	5
23. Se recaba, analiza y revisa de manera periódica información en relación a variables importantes tales como los avances políticos, socioculturales, medioambientales, económicos, tecnológicos y demográficos.	1	2	3	4	5
24. Se realiza un seguimiento del funcionamiento del centro, así como de otros datos relevantes sobre su gestión.	1	2	3	4	5
25. La lectura de los objetivos educativos del centro pone en manifiesto tanto la misión como la visión y valores que pretenden alcanzar.	1	2	3	4	5
26. Se evalúan los resultados de otros años, así como la consecución de los servicios que se ofertaban, con el objetivo de modificar el plan y crear propuestas de mejora.	1	2	3	4	5
27. Se crea el plan de actuación, así como los objetivos que de él dependen teniendo en cuentas las necesidades de los grupos de interés (alumnos, profesores, familias, etc.).	1	2	3	4	5
28. Se realiza un seguimiento continuado del rendimiento del centro, ya sea través de reuniones con el equipo docente o claustros.	1	2	3	4	5
29. Existe un espíritu de cambio en el personal del centro, que intentan implementar nuevos enfoques educativos y métodos novedosos.	1	2	3	4	5
30. La postura del equipo directivo es abierta ante las posibles sugerencias de cambio y mejora que puede hacer el personal.	1	2	3	4	5

4. Personal

31. Se tienen en cuenta las necesidades del personal, tanto actuales como futuras, a la hora de crear el plan estratégico del centro.	1	2	3	4	5
32. Se tiene una política de gestión de recursos humanos en la que se reflejan los criterios sociales (p.e. permisos de paternidad y maternidad, la igualdad de oportunidades o la inserción laboral del personal con discapacidad, entre otros).	1	2	3	4	5
33. Se lleva a cabo una política de gestión de recursos humanos en la que se reflejan los criterios sociales (p.e. permisos de paternidad y maternidad, la igualdad de oportunidades o la inserción laboral del personal con discapacidad, entre otros).	1	2	3	4	5
34. Se apoya al personal en el mejoramiento continuo de su formación (p.e. TIC).	1	2	3	4	5



35. Se potencian las habilidades y competencias del personal creando entornos de trabajo apropiados para los mismos.	1	2	3	4	5
36. Se ofrece apoyo o asesoramiento al personal nuevo por medio de mentores o <i>coaching</i> .	1	2	3	4	5
37. Se valoran las buenas ideas, la creatividad y la implicación del personal en su trabajo.	1	2	3	4	5
38. Se genera diálogo, escucha activa y trabajo en equipo entre el personal del centro.	1	2	3	4	5
39. Se tiene en cuenta a todo el personal para la creación de planes de mejora de la calidad.	1	2	3	4	5
40. Se realizan encuestas al personal y se comentan y valoran los resultados para proponer mejoras.	1	2	3	4	5
41. Existen buenas condiciones ambientales de trabajo.	1	2	3	4	5

5. Alianzas y recursos

41. Mi centro se caracteriza por tener buenas prácticas educativas.	1	2	3	4	5
42. Mi centro es un referente de buenas prácticas para otros centros.	1	2	3	4	5
43. Mi centro toma como referencia las buenas prácticas de otros centros.					
44. Mi centro dispone de Carta/Catálogo de Servicios.	1	2	3	4	5
45. Los servicios que ofrece mi centro tienen en cuenta los cambios y necesidades sociales de la actualidad.	1	2	3	4	5
46. Se realiza una gestión adecuada y transparente de los recursos financieros.	1	2	3	4	5
47. Se hace un control y seguimiento continuado de los gastos del centro.	1	2	3	4	5
47. El acceso a la información relevante del centro es rápido y manejable para el profesorado.	1	2	3	4	5
48. Se intercambia información o conocimientos entre el personal del centro.	1	2	3	4	5
49. Los materiales del profesorado se conservan y están disponibles esté o no esté el mismo en el centro.	1	2	3	4	5
50. La prestación de servicios, las inscripciones al centro y otros servicios se pueden realizar a través de internet.	1	2	3	4	5
51. Las habilidades tecnológicas del personal, en general, son buenas.	1	2	3	4	5



52. Los profesores utilizan las TIC para relacionarse con las familias del alumnado.	1	2	3	4	5
53. Se utilizan las TIC para la gestión de tareas y proyectos.	1	2	3	4	5
54. Se ofrece formación al profesorado que no cuente con una adecuada alfabetización digital.	1	2	3	4	5
55. Los espacios del centro se usan de forma eficiente y eficaz.	1	2	3	4	5
56. El centro genera conciencia medioambiental y hace un uso efectivo, sostenible y eficiente del transporte y los recursos energéticos que dispone.	1	2	3	4	5
57. Las instalaciones del centro presentan buenas condiciones de conservación.	1	2	3	4	5
58. Las instalaciones se adaptan a la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5

6. Procesos

59. Las familias participan en el diseño y la mejora del centro.	1	2	3	4	5
60. Existe un buzón de sugerencias para las familias, el alumnado y el profesorado del centro.	1	2	3	4	5
61. Existe un protocolo para la presentación de reclamaciones.	1	2	3	4	5
62. El colegio colabora con otros servicios y centros del contexto social en el que ubica (p.e. centro de salud, de cultura, de mayores, instalaciones deportivas, etc.).	1	2	3	4	5
63. Se valora la satisfacción del alumnado hacia el centro.	1	2	3	4	5
64. Se valora la satisfacción del profesorado hacia el centro.	1	2	3	4	5
65. Se valora la satisfacción de las familias hacia el centro.	1	2	3	4	5
66. Se valora la satisfacción de egresados o antiguos alumnos hacia el centro.	1	2	3	4	5
67. En el centro se organizan actividades para que la sociedad lo conozca (p.e. jornadas de puertas abiertas, exposiciones, etc.).	1	2	3	4	5
68. Se orienta al alumnado sobre su promoción académica y profesión vocacional.	1	2	3	4	5
69. En el centro se incentiva la movilidad a través del intercambio con otras instituciones regionales.	1	2	3	4	5
70. En el centro se incentiva la movilidad a través del intercambio con otras instituciones nacionales.	1	2	3	4	5



71. En el centro se incentiva la movilidad a través del intercambio con otras instituciones internacionales.	1	2	3	4	5
72. Se incentiva la participación del alumnado y sus familias en los procesos de evaluación de la calidad del centro.	1	2	3	4	5
73. Se incentiva la participación del alumnado y sus familias en los procesos de propuestas de mejora.	1	2	3	4	5

A continuación, le agradeceríamos que planteara la propuesta de mejora que quiere que su centro realice en cada una de estas dimensiones:

1. Liderazgo

Mi propuesta de mejora es...

2. Estrategia y planificación

Mi propuesta de mejora es....

3. Personal

Mi propuesta de mejora es...

4. Alianzas y recursos

Mi propuesta de mejora es...



5. Procesos

Mi propuesta de mejora es...

Mis más sinceras gracias por su colaboración.

Anexo 7

Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Educación Primaria (CICEIP) final



Máster Universitario en Investigación,
Evaluación y Calidad en Educación

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Primaria (CICEIP)

Estimado, Estimada:

Nos ponemos en contacto con usted para solicitarle su colaboración cumplimentando el presente cuestionario que forma parte de mi Trabajo Fin de Máster. El objetivo del mismo es conocer la percepción que tienen los docentes y equipos directivos de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia sobre el desarrollo de los indicadores de calidad recogidos en el Marco Común de Evaluación, en adelante CAF (*Common Assessment Framework*).

En particular, nos interesa conocer su valoración en torno a cinco de los criterios que recoge dicho modelo: liderazgo, estrategia y planificación, personal, alianzas y recursos, y procesos. Su participación es muy relevante para obtener información fiable y válida que permita el logro de la presente investigación. Por ello, le agradeceríamos sinceridad en sus respuestas. Además, el anonimato y la confidencialidad de la información están totalmente garantizadas, ya que la misma será tratada de una forma estadística global.

La cumplimentación de este cuestionario es muy sencilla. Ha de valorar su grado de acuerdo en torno a cada una de las afirmaciones según esta escala Likert: (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni de acuerdo, ni en desacuerdo, (4) de acuerdo y (5) totalmente de acuerdo.

Cualquier aclaración que necesite no dude en ponerse en contacto conmigo.

Fdo: Sara Soler Mateos

sara_soler_@hotmail.com

Marque con una x si da su consentimiento para trabajar con los datos que pueda aportar en el cuestionario adjunto y confirmar su participación de forma anónima en esta instigación

1. Información sociodemográfica

Género: Femenino Masculino Otros

Experiencia docente: ____ años.

Experiencia en el centro actual: ____ años.

Titularidad del centro: Privado Privado-Concertado Público

Localidad del centro: _____

¿Qué cargo directivo ocupa?:

Jefatura de estudios Dirección Secretaría Ninguno



Años de experiencia en dicho cargo: ____ años.

Su centro se incluye en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia:

Sí No

En caso de ser docente, indique la etapa o etapas educativas en la que imparte docencia:

3 años 4 años 5 años 1.º 2.º 3.º 4.º 5.º 6.º

Especialidad:

Educación Física Audición y Lenguaje Música Pedagogía Terapéutica

Lengua Extranjera Inglés Lengua Extranjera Francés Educación Primaria

Educación Infantil Otra: _____

Sobre el modelo CAF Educación:

Lo desconozco Estoy informado sobre él

He participado en actividades de formación sobre él

2. Liderazgo

El equipo directivo...

1. Actúa en base a unos valores y principios éticos que son modelo de referencia para crear una cultura de calidad en el centro	1	2	3	4	5
2. Da a conocer los objetivos que reflejan lo que se quiere aportar a la sociedad	1	2	3	4	5
3. Se involucra de manera activa y continuada en controlar y mejorar la calidad del centro	1	2	3	4	5
4. Revisa y controla de manera periódica los objetivos establecidos en el centro para modificarlos en función de los posibles cambios de su entorno.	1	2	3	4	5
5. Realiza un seguimiento de la continuidad de los propósitos, planteamientos y valores del personal del centro	1	2	3	4	5
6. Lleva a cabo reuniones donde se expresan nuevas iniciativas que tienen como fin último la innovación y el aprendizaje	1	2	3	4	5



7. Valora resultados medibles a corto plazo (p.e. calificaciones en matemáticas) y largo plazo (p.e. incorporación del alumnado en Educación Secundaria)	1	2	3	4	5
8. Comparte responsabilidades de liderazgo y fomenta la cooperación	1	2	3	4	5
9. Proporciona motivación al resto de agentes educativos del centro	1	2	3	4	5
10. Refleja el modelo de comportamiento y gestión de recursos ideal que pretende recibir del resto, es decir, actúa como modelo de referencia	1	2	3	4	5
11. Ofrece apoyo al personal para poder alcanzar sus objetivos mediante el desempeño de sus funciones	1	2	3	4	5
12. Contribuye a crear un ambiente de confianza donde se genera una retroalimentación mutua	1	2	3	4	5
13. Contribuye a generar un estilo de liderazgo transparente	1	2	3	4	5
14. Recibe con agrado todas las propuestas del personal aceptando la crítica constructiva	1	2	3	4	5
15. Asume el cargo de establecer las relaciones oportunas con los grupos de interés del exterior (p.e. autoridades políticas, otros centros, etc.) de manera eficaz	1	2	3	4	5
16. Se preocupa por recibir los recursos necesarios al centro y, por tanto, lleva a cabo reuniones regulares con las autoridades políticas	1	2	3	4	5
17. Los objetivos o misiones del centro son establecidos en base al proyecto del centro, pero también a las decisiones políticas	1	2	3	4	5
18. Se interesa por mejorar y crear una buena reputación de la institución pública que representa	1	2	3	4	5

3. Estrategia y planificación

En su Centro...

19. Se tiene conocimiento sobre quiénes son todos los grupos de interés, ya sean partes interesadas internas o externas de la misma (alumnos, profesores, administración pública, autoridades políticas, familias, etc.)	1	2	3	4	5
20. Se tienen en cuenta las necesidades de los grupos de interés	1	2	3	4	5
21. Se analiza de manera periódica información en relación a los avances políticos, socioculturales, medioambientales, económicos, tecnológicos y demográficos del entorno del centro	1	2	3	4	5
22. Se realiza un seguimiento del funcionamiento del centro	1	2	3	4	5
23. Los objetivos educativos del centro evidencian sus valores	1	2	3	4	5



24. Se realiza un seguimiento continuado del rendimiento del centro, ya sea través de reuniones con el equipo docente o claustros	1	2	3	4	5
25. Existe un espíritu de cambio en el personal del centro, que intentan implementar nuevos enfoques educativos y métodos novedosos	1	2	3	4	5

4. Personal

En su Centro...

26. Se tienen en cuenta las necesidades del personal, tanto actuales como futuras, a la hora de crear el plan estratégico del centro	1	2	3	4	5
27. Se tiene una política de gestión de recursos humanos en la que se reflejan criterios sociales (p.e. permisos de paternidad y maternidad, la igualdad de oportunidades o la inserción laboral del personal con discapacidad, entre otros)	1	2	3	4	5
28. Se apoya al personal en el mejoramiento continuo de su formación	1	2	3	4	5
29. Se potencian las habilidades y competencias del personal creando entornos de trabajo apropiados para los mismos	1	2	3	4	5
30. Se ofrece apoyo o asesoramiento al personal nuevo por medio de mentores o <i>coaching</i>	1	2	3	4	5
31. Se valoran las buenas ideas, la creatividad y la implicación del personal en su trabajo	1	2	3	4	5
32. Se genera diálogo, escucha activa y trabajo en equipo entre el personal del centro	1	2	3	4	5
33. Se tiene en cuenta a todo el personal para la creación de planes de mejora de la calidad	1	2	3	4	5
34. Se realizan encuestas al personal y se comentan y valoran los resultados para proponer mejoras	1	2	3	4	5
35. Existen buenas condiciones ambientales de trabajo	1	2	3	4	5

5. Alianzas y recursos

Mi Centro...

36. Se caracteriza por tener buenas prácticas educativas	1	2	3	4	5
37. Es un referente de buenas prácticas para otros centros	1	2	3	4	5
38. Tiene como referencia las buenas prácticas de otros centros	1	2	3	4	5
39. Dispone de Carta/Catálogo de Servicios	1	2	3	4	5



40. Cuenta con servicios que considera los cambios y necesidades sociales	1	2	3	4	5
41. Tiene una gestión adecuada y transparente de los recursos financieros	1	2	3	4	5
42. Permite el acceso a la información relevante de forma rápida y manejable	1	2	3	4	5
43. Intercambia información o conocimientos entre su personal	1	2	3	4	5
44. Los materiales del profesorado se conservan y están disponibles esté o no esté el mismo en el centro	1	2	3	4	5
45. La prestación de servicios, las inscripciones al centro y otros servicios se pueden realizar a través de internet	1	2	3	4	5
46. Se preocupa de que las habilidades tecnológicas del personal sean buenas	1	2	3	4	5
47. Se preocupa de que el profesorado utilice las TIC para relacionarse con las familias del alumnado	1	2	3	4	5
48. Utilizamos las TIC para la gestión de tareas y proyectos	1	2	3	4	5
49. Ofrece formación al profesorado que no cuenta con una adecuada alfabetización digital	1	2	3	4	5
50. Hace un uso eficiente y eficaz de sus espacios	1	2	3	4	5
51. Genera conciencia medioambiental y hace un uso efectivo, sostenible y eficiente del transporte y de sus recursos energéticos	1	2	3	4	5
52. Conserva en buenas condiciones sus instalaciones	1	2	3	4	5
53. Adapta sus instalaciones a la diversidad del alumnado, profesorado y familias	1	2	3	4	5

6. Procesos

En mi Centro...

54. Las familias participan en su diseño y mejora	1	2	3	4	5
55. Existe un buzón de sugerencias para las familias, el alumnado y el profesorado del centro	1	2	3	4	5
56. Existe un protocolo para la presentación de reclamaciones	1	2	3	4	5
57. Se colabora con otros servicios y centros del contexto social en el que ubica (p.e. centro de salud, de cultura, de mayores, instalaciones deportivas, etc.).	1	2	3	4	5
58. Se valora la satisfacción del alumnado hacia el centro	1	2	3	4	5



59. Se valora la satisfacción del profesorado hacia el centro	1	2	3	4	5
60. Se valora la satisfacción de las familias hacia el centro	1	2	3	4	5
61. Se valora la satisfacción de egresados o antiguos alumnos hacia el centro	1	2	3	4	5
62. Se organizan actividades para que la sociedad lo conozca (p.e. jornadas de puertas abiertas, exposiciones, etc.)	1	2	3	4	5
63. Se orienta al alumnado sobre su promoción académica y vocacional	1	2	3	4	5
64. Se incentiva la movilidad a través del intercambio con otras instituciones regionales	1	2	3	4	5
65. Se incentiva la movilidad a través del intercambio con otras instituciones nacionales	1	2	3	4	5
66. Se incentiva la movilidad a través del intercambio con otras instituciones internacionales	1	2	3	4	5
67. Se incentiva la participación del alumnado y sus familias en los procesos de evaluación de la calidad del centro	1	2	3	4	5
68. Se incentiva la participación del alumnado y sus familias en los procesos de propuestas de mejora	1	2	3	4	5

A continuación, le agradeceríamos que planteara la propuesta de mejora que quiere que su centro realice en cada una de estas dimensiones:

1. Liderazgo

Mi propuesta de mejora es...

2. Estrategia y planificación

Mi propuesta de mejora es....



3. Personal

Mi propuesta de mejora es...

4. Alianzas y recursos

Mi propuesta de mejora es...

5. Procesos

Mi propuesta de mejora es...

Mis más sinceras gracias por su colaboración.

Anexo 8

Operativización de las variables de la escala para el análisis de la validez del contenido mediante el juicio de expertos según su naturaleza o escala de medida

Nombre de la variable	Etiqueta	Valores	Escala
JUEZ	Panelista	1 a 5	Nominal
GÉNERO	Género del panelista	1. Masculino 2. Femenino	Nominal
EXP_DOC	Experiencia docente	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
EXP_CENTRO	Experiencia en el centro actual	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
ESPECIALIDAD	Especialidad del panelista	1. Métodos de investigación en Educación 2. Formación Profesional 3. Organización escolar	Nominal
PA	Puesto o cargo actual	1. Profesor Titular de Universidad 2. Jefe de servicios	Nominal
DEPART	Departamento	1. Didáctica y organización escolar 2. Consejería de Educación 3. Métodos de investigación y diagnóstico en Educación	Nominal
DOCTOR	Título de doctor	1. Sí 2. No	Nominal
CONO_INSTRU	Conocimientos sobre diseño de instrumentos	0 a 10	De razón o proporción
CONO_MODEL	Conocimiento sobre modelos de Aseguramiento de la calidad	0 a 10	De razón o proporción
CONO_CAF	Conocimientos sobre modelo CAF Educación	0 a 10	De razón o proporción
RED	Docencia en centros con Red de Excelencia	1. Sí 2. No	Nominal
IS_S	Suficiencia Información sociodemográfica	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_S	Suficiencia Liderazgo	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_S	Suficiencia Estrategias y planificación	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_S	Suficiencia Personal	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
AR_S	Suficiencia Alianzas y Recursos	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_S	Suficiencia Procesos	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_CL_GEN	Claridad Información Sociodemográfica ítem Género	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_CL_EXPDOC	Claridad Información Sociodemográfica ítem Experiencia docente	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_CL_EXPCENT	Claridad Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el centro actual	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_CL_TITCEN	Claridad Información Sociodemográfica ítem Titularidad del centro	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_CL_CD	Claridad Información Sociodemográfica ítem Cargo directivo	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_CL_EXPCD	Claridad Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el cargo directivo	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_CL_RED	Claridad Información Sociodemográfica ítem Red de Excelencia Educativa	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_CL_ETEDUC	Claridad Información Sociodemográfica ítem Etapa Educativa	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_CL_ESPECIALIDAD	Claridad Información Sociodemográfica ítem Especialidad	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_CL_CONOCAF	Claridad Información Sociodemográfica ítem	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

	Conocimientos sobre Modelo CAF Educación	3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
L_1CL	Claridad Liderazgo ítem 1	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_2CL	Claridad Liderazgo ítem 2	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_3CL	Claridad Liderazgo ítem 3	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_4CL	Claridad Liderazgo ítem 4	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_5CL	Claridad Liderazgo ítem 5	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_6CL	Claridad Liderazgo ítem 6	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_7CL	Claridad Liderazgo ítem 7	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_8CL	Claridad Liderazgo ítem 8	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_9CL	Claridad Liderazgo ítem 9	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_10CL	Claridad Liderazgo ítem 10	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_11CL	Claridad Liderazgo ítem 11	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_12CL	Claridad Liderazgo ítem 12	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
L_13CL	Claridad Liderazgo ítem 13	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_14CL	Claridad Liderazgo ítem 14	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_15CL	Claridad Liderazgo ítem 15	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_16CL	Claridad Liderazgo ítem 16	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_17CL	Claridad Liderazgo ítem 17	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_18CL	Claridad Liderazgo ítem 18	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_19CL	Claridad Liderazgo ítem 19	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_20CL	Claridad Liderazgo ítem 20	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_21CL	Claridad Estrategias y planificación ítem 21	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_22CL	Claridad Estrategias y planificación ítem 22	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_23CL	Claridad Estrategias y planificación ítem 23	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_24CL	Claridad Estrategias y planificación ítem 24	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
EP_25CL	Claridad Estrategias y planificación ítem 25	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_26CL	Claridad Estrategias y planificación ítem 26	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_27CL	Claridad Estrategias y planificación ítem 27	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_28CL	Claridad Estrategias y planificación ítem 28	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_29CL	Claridad Estrategias y planificación ítem 29	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_30CL	Claridad Estrategias y planificación ítem 30	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_31CL	Claridad Personal ítem 31	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_32CL	Claridad Personal ítem 32	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_33CL	Claridad Personal ítem 33	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_34CL	Claridad Personal ítem 34	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_35CL	Claridad Personal ítem 3	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_36CL	Claridad Personal ítem 36	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
PER_37CL	Claridad Personal ítem 37	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_38CL	Claridad Personal ítem 38	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_39CL	Claridad Personal ítem 39	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_40CL	Claridad Personal ítem 40	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_41CL	Claridad Personal ítem 41	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_42CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 42	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_43CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 43	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_44CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 44	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_45CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 45	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_46CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 46	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_47CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 47	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_48CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 48	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
AR_49CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 49	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_50CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 50	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_51CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 51	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_52CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 52	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_53CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 53	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_54CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 54	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_55CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 55	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_56CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 56	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_57CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 57	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_58CL	Claridad Alianzas y recursos ítem 58	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_59CL	Claridad Procesos ítem 59	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_60CL	Claridad Procesos ítem 60	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
PRO_61CL	Claridad Procesos ítem 61	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_62CL	Claridad Procesos ítem 62	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_63CL	Claridad Procesos ítem 63	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_64CL	Claridad Procesos ítem 64	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_65CL	Claridad Procesos ítem 65	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_66CL	Claridad Procesos ítem 66	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_67CL	Claridad Procesos ítem 67	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_68CL	Claridad Procesos ítem 68	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_69CL	Claridad Procesos ítem 69	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_70CL	Claridad Procesos ítem 70	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_71CL	Claridad Procesos ítem 71	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_72CL	Claridad Procesos ítem 72	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
PRO_73CL	Claridad Procesos ítem 73	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_RE_GEN	Relevancia Información Sociodemográfica ítem Género	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_RE_EXPDOC	Relevancia Información Sociodemográfica ítem Experiencia docente	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_RE_EXPCENT	Relevancia Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el centro actual	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_RE_TITCEN	Relevancia Información Sociodemográfica ítem Titularidad del centro	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_RE_CD	Relevancia Información Sociodemográfica ítem Cargo directivo	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_RE_EXPCD	Relevancia Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el cargo directivo	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_RE_RED	Relevancia Información Sociodemográfica ítem Red de Excelencia Educativa	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_RE_ETEDUC	Relevancia Información Sociodemográfica ítem Etapa Educativa	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_RE_ESPECIALIDAD	Relevancia Información Sociodemográfica ítem Especialidad	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_RE_CONOCAF	Relevancia Información Sociodemográfica ítem Conocimientos sobre Modelo CAF Educación	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_1RE	Relevancia Liderazgo ítem 1	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
L_2RE	Relevancia Liderazgo ítem 2	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_3RE	Relevancia Liderazgo ítem 3	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_4RE	Relevancia Liderazgo ítem 4	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_5RE	Relevancia Liderazgo ítem 5	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_6RE	Relevancia Liderazgo ítem 6	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_7RE	Relevancia Liderazgo ítem 7	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_8RE	Relevancia Liderazgo ítem 8	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_9RE	Relevancia Liderazgo ítem 9	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_10RE	Relevancia Liderazgo ítem 10	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_11RE	Claridad Liderazgo ítem 11	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_12RE	Relevancia Liderazgo ítem 12	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_13RE	Relevancia Liderazgo ítem 13	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
L_14RE	Relevancia Liderazgo ítem 14	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_15RE	Relevancia Liderazgo ítem 15	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_16RE	Relevancia Liderazgo ítem 16	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_17RE	Relevancia Liderazgo ítem 17	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_18RE	Relevancia Liderazgo ítem 18	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_19RE	Relevancia Liderazgo ítem 19	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_20RE	Relevancia Liderazgo ítem 20	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_21RE	Relevancia Estrategias y planificación ítem 21	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_22RE	Relevancia Estrategias y planificación ítem 22	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_23RE	Relevancia Estrategias y planificación ítem 23	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_24RE	Relevancia Estrategias y planificación ítem 24	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_25RE	Relevancia Estrategias y planificación ítem 25	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
EP_26RE	Relevancia Estrategias y planificación ítem 26	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_27RE	Relevancia Estrategias y planificación ítem 27	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_28RE	Relevancia Estrategias y planificación ítem 28	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_29RE	Relevancia Estrategias y planificación ítem 29	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_30RE	Relevancia Estrategias y planificación ítem 30	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_31RE	Relevancia Personal ítem 31	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_32RE	Relevancia Personal ítem 32	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_33RE	Relevancia Personal ítem 33	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_34RE	Relevancia Personal ítem 34	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_35RE	Relevancia Personal ítem 3	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_36RE	Relevancia Personal ítem 36	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_37RE	Relevancia Personal ítem 37	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
PER_38RE	Relevancia Personal ítem 38	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_39RE	Relevancia Personal ítem 39	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_40RE	Relevancia Personal ítem 40	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_41RE	Relevancia Personal ítem 41	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_42RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 42	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_43RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 43	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_44RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 44	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_45RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 45	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_46RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 46	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_47RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 47	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_48RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 48	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_49RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 49	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
AR_50RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 50	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_51RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 51	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_52RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 52	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_53RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 53	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_54RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 54	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_55RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 55	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_56RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 56	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_57RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 57	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_58RE	Relevancia Alianzas y recursos ítem 58	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_59RE	Relevancia Procesos ítem 59	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_60RE	Relevancia Procesos ítem 60	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_61RE	Relevancia Procesos ítem 61	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
PRO_62	Relevancia Procesos ítem 62	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_63RE	Relevancia Procesos ítem 63	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_64RE	Relevancia Procesos ítem 64	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_65RE	Relevancia Procesos ítem 65	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_66RE	Relevancia Procesos ítem 66	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_67RE	Relevancia Procesos ítem 67	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_68RE	Relevancia Procesos ítem 68	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_69RE	Relevancia Procesos ítem 69	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_70RE	Relevancia Procesos ítem 70	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_71RE	Relevancia Procesos ítem 71	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_72RE	Relevancia Procesos ítem 72	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_73RE	Relevancia Procesos ítem 73	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
IS_COH_GEN	Coherencia Información Sociodemográfica ítem Género	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_COH_EXPDOC	Coherencia Información Sociodemográfica ítem Experiencia docente	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_COH_EXPCENT	Coherencia Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el centro actual	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_COH_TITCEN	Coherencia Información Sociodemográfica ítem Titularidad del centro	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_COH_CD	Coherencia Información Sociodemográfica ítem Cargo directivo	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_COH_EXPCD	Coherencia Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el cargo directivo	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_COH_RED	Coherencia Información Sociodemográfica ítem Red de Excelencia Educativa	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_COH_ETEDUC	Coherencia Información Sociodemográfica ítem Etapa Educativa	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_COH_ESPECIALIDAD	Coherencia Información Sociodemográfica ítem Especialidad	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
IS_COH_CONOCAF	Coherencia Información Sociodemográfica ítem Conocimientos sobre Modelo CAF Educación	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_1COH	Coherencia Liderazgo ítem 1	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_2COH	Coherencia Liderazgo ítem 2	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
L_3COH	Coherencia Liderazgo ítem 3	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_4COH	Coherencia Liderazgo ítem 4	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_5COH	Coherencia Liderazgo ítem 5	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_6COH	Coherencia Liderazgo ítem 6	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_7COH	Coherencia Liderazgo ítem 7	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_8COH	Coherencia Liderazgo ítem 8	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_9COH	Coherencia Liderazgo ítem 9	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_10COH	Coherencia Liderazgo ítem 10	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_11COH	Coherencia Liderazgo ítem 11	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_12COH	Coherencia Liderazgo ítem 12	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_13COH	Coherencia Liderazgo ítem 13	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_14COH	Coherencia Liderazgo ítem 14	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
L_15COH	Coherencia Liderazgo ítem 15	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_16COH	Coherencia Liderazgo ítem 16	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_17COH	Coherencia Liderazgo ítem 17	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_18COH	Coherencia Liderazgo ítem 18	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_19COH	Coherencia Liderazgo ítem 19	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
L_20COH	Coherencia Liderazgo ítem 20	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_21COH	Coherencia Estrategias y planificación ítem 21	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_22COH	Coherencia Estrategias y planificación ítem 22	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_23COH	Coherencia Estrategias y planificación ítem 23	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_24COH	Coherencia Estrategias y planificación ítem 24	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_25COH	Coherencia Estrategias y planificación ítem 25	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_26COH	Coherencia Estrategias y planificación ítem 26	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
EP_27COH	Coherencia Estrategias y planificación ítem 27	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_28COH	Coherencia Estrategias y planificación ítem 28	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_29COH	Coherencia Estrategias y planificación ítem 29	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
EP_30COH	Coherencia Estrategias y planificación ítem 30	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_31COH	Coherencia Personal ítem 31	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_32COH	Coherencia Personal ítem 32	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_33COH	Coherencia Personal ítem 33	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_34COH	Coherencia Personal ítem 34	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_35COH	Coherencia Personal ítem 3	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_36COH	Coherencia Personal ítem 36	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_37COH	Coherencia Personal ítem 37	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_38COH	Coherencia Personal ítem 38	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
PER_39COH	Coherencia Personal ítem 39	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_40COH	Coherencia Personal ítem 40	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PER_41COH	Coherencia Personal ítem 41	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_42COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 42	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_43COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 43	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_44COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 44	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_45COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 45	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_46COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 46	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_47COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 47	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_48COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 48	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_49COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 49	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_50COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 50	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
AR_51COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 51	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_52COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 52	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_53COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 53	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_54COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 54	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_55COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 55	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_56COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 56	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_57COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 57	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
AR_58COH	Coherencia Alianzas y recursos ítem 58	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_59COH	Coherencia Procesos ítem 59	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_60COH	Coherencia Procesos ítem 60	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_61COH	Coherencia Procesos ítem 61	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_62COH	Coherencia Procesos ítem 62	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel	Ordinal

		3. Moderado nivel 4. Alto nivel	
PRO_63COH	Coherencia Procesos ítem 63	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_64COH	Coherencia Procesos ítem 64	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_65COH	Coherencia Procesos ítem 65	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_66COH	Coherencia Procesos ítem 66	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_67COH	Coherencia Procesos ítem 67	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_68COH	Coherencia Procesos ítem 68	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_69COH	Coherencia Procesos ítem 69	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_70COH	Coherencia Procesos ítem 70	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_71COH	Coherencia Procesos ítem 71	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_72COH	Coherencia Procesos ítem 72	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
PRO_73COH	Coherencia Procesos ítem 73	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel 3. Moderado nivel 4. Alto nivel	Ordinal
SUM_IS_CL	Sumatorio Información Sociodemográfica claridad	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción

SUM_L_CL	Sumatorio Liderazgo claridad	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_EP_CL	Sumatorio Estrategia y planificación claridad	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_PER_CL	Sumatorio Personal claridad	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_AR_CL	Sumatorio Estrategia y planificación claridad	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_PRO_CL	Sumatorio Procesos claridad	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_IS_RE	Sumatorio Información Sociodemográfica relevancia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_L_RE	Sumatorio Liderazgo relevancia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_EP_RE	Sumatorio Estrategia y planificación relevancia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_PER_RE	Sumatorio Personal relevancia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_AR_RE	Sumatorio Estrategia y planificación relevancia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_PRO_RE	Sumatorio Procesos relevancia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_IS_COH	Sumatorio Información Sociodemográfica coherencia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_L_COH	Sumatorio Liderazgo coherencia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_EP_COH	Sumatorio Estrategia y planificación coherencia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_PER_COH	Sumatorio Personal coherencia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_AR_COH	Sumatorio Estrategia y planificación coherencia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_PRO_COH	Sumatorio Procesos coherencia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_SUFICIENCIA	Sumatorio suficiencia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_CLARIDAD	Sumatorio claridad	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_RELEVANCIA	Sumatorio relevancia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción
SUM_COHERENCIA	Sumatorio coherencia	0, 1, 2, 3...n	De razón o proporción

Anexo 9

Operativización de las variables del Cuestionario para la valoración de los Indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Primaria (CICEIP)

Nombre de la variable	Etiqueta	Valores	Escala
ID	Participante	1, 2, 3... <i>n</i>	Nominal
GEN	Género del participante	1. Femenino 2. Masculino	Nominal
EXP_DOC	Años de experiencia docente	0, 1, 2, 3... <i>n</i>	De razón o proporción
EXP_CENT	Años de experiencia en el centro actual	0, 1, 2, 3... <i>n</i>	De razón o proporción
TC	Titularidad del centro	1. Privado 2. Concertado 3. Público	Nominal
CD	Cargo directivo que ocupa	0. Ninguno 1. Jefatura de estudios 2. Dirección 3. Secretaría	Nominal
EXP_CD	Años de experiencia en el cargo directivo	0, 1, 2, 3... <i>n</i>	De razón o proporción
RED	Inclusión en la Red de Centros con Excelencia Educativa	1. Sí 2. No	Nominal
ED	Etapas educativas que imparte	1. 3-4 años 2. 4-5 años 3. 5-6 años 4. Primero de EP 5. Segundo de EP 6. Tercero de EP 7. Cuarto de EP 8. Quinto de EP 9. Sexto de EP	Ordinal
ESP	Especialidad	1. Educación Física 2. Audición y Lenguaje 3. Música 4. Pedagogía Terapéutica 5. Lengua Extranjera Inglés 6. Lengua Extranjera Francés 7. Educación Primaria 8. Educación Infantil 9. Otra	Nominal
CAF	Conocimientos sobre el Modelo CAF Educación	1. Lo desconoce 2. Está informado sobre él 3. Ha participado en actividades de formación sobre él	Ordinal
1_L	Actúa en base a unos valores y principios éticos que son modelo de referencia para crear una cultura de calidad en el centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
2_L	Da a conocer los objetivos que reflejan lo que se quiere aportar a la sociedad	1. Totalmente en desacuerdo	Ordinal

		2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	
3_L	Se involucra de manera activa y continuada en controlar y mejorar la calidad del centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
4_L	Revisa y controla de manera periódica los objetivos establecidos en el centro para modificarlos en función de los posibles cambios de su entorno	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
5_L	Realiza un seguimiento de la continuidad de los propósitos, planteamientos y valores del personal del centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
6_L	Lleva a cabo reuniones donde se expresan nuevas iniciativas que tienen como fin último la innovación y el aprendizaje	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
7_L	Valora resultados medibles a corto plazo (p.e. calificaciones en matemáticas) y largo plazo (p.e. incorporación del alumnado en Educación Secundaria)	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
8_L	Comparte responsabilidades de liderazgo y fomenta la cooperación	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
9_L	Proporciona motivación al resto de agentes educativos del centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo	Ordinal

		5. Totalmente de acuerdo	
10_L	Refleja el modelo de comportamiento y gestión de recursos ideal que pretende recibir del resto, es decir, actúa como modelo de referencia	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
11_L	Ofrece apoyo al personal para poder alcanzar sus objetivos mediante el desempeño de sus funciones	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
12_L	Contribuye a crear un ambiente de confianza donde se genera una retroalimentación mutua	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
13_L	Contribuye a generar un estilo de liderazgo transparente	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
14_L	Recibe con agrado todas las propuestas del personal aceptando la crítica constructiva	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
15_L	Asume el cargo de establecer las relaciones oportunas con los grupos de interés del exterior (p.e. autoridades políticas, otros centros, etc.) de manera eficaz	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
16_L	Se preocupa por recibir los recursos necesarios al centro y, por tanto, lleva a cabo reuniones regulares con las autoridades políticas	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal

17_L	Los objetivos o misiones del centro son establecidos en base al proyecto del centro, pero también a las decisiones políticas	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
18_L	Se interesa por mejorar y crear una buena reputación de la institución pública que representa	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
19_EP	Se tiene conocimiento sobre quiénes son todos los grupos de interés, ya sean partes interesadas internas o externas de la misma (alumnos, profesores, administración pública, autoridades políticas, familias, etc.)	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
20_EP	Se tienen en cuenta las necesidades de los grupos de interés	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
21_EP	Se analiza de manera periódica información en relación a los avances políticos, socioculturales, medioambientales, económicos, tecnológicos y demográficos del entorno del centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
22_EP	Se realiza un seguimiento del funcionamiento del centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
23_EP	Los objetivos educativos del centro evidencian sus valores	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
24_EP	Se realiza un seguimiento continuado del rendimiento del centro, ya sea través de reuniones con el equipo docente o claustros	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo	Ordinal

		3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	
25_EP	Existe un espíritu de cambio en el personal del centro, que intentan implementar nuevos enfoques educativos y métodos novedosos	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
26_P	Se tienen en cuenta las necesidades del personal, tanto actuales como futuras, a la hora de crear el plan estratégico del centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
27_P	Se tiene una política de gestión de recursos humanos en la que se reflejan criterios sociales (p.e. permisos de paternidad y maternidad, la igualdad de oportunidades o la inserción laboral del personal con discapacidad, entre otros)	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
28_P	Se apoya al personal en el mejoramiento continuo de su formación	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
29_P	Se potencian las habilidades y competencias del personal creando entornos de trabajo apropiados para los mismos	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
30_P	Se ofrece apoyo o asesoramiento al personal nuevo por medio de mentores o <i>coaching</i>	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
31_P	Se valoran las buenas ideas, la creatividad y la implicación del personal en su trabajo	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo	Ordinal

		5. Totalmente de acuerdo	
32_P	Se genera diálogo, escucha activa y trabajo en equipo entre el personal del centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
33_P	Se tiene en cuenta a todo el personal para la creación de planes de mejora de la calidad	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
34_P	Se realizan encuestas al personal y se comentan y valoran los resultados para proponer mejoras	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
35_P	Existen buenas condiciones ambientales de trabajo	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
36_AR	Se caracteriza por tener buenas prácticas educativas	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
37_AR	Es un referente de buenas prácticas para otros centros	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
38_AR	Tiene como referencia las buenas prácticas de otros centros	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
39_AR	Dispone de Carta/Catálogo de Servicios	1. Totalmente en desacuerdo	Ordinal

		2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	
40_AR	Cuenta con servicios que considera los cambios y necesidades sociales	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
41_AR	Tiene una gestión adecuada y transparente de los recursos financieros	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
42_AR	Permite el acceso a la información relevante de forma rápida y manejable	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
43_AR	Intercambia información o conocimientos entre su personal	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
44_AR	Los materiales del profesorado se conservan y están disponibles esté o no esté el mismo en el centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
45_AR	La prestación de servicios, las inscripciones al centro y otros servicios se pueden realizar a través de internet	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
46_AR	Se preocupa de que las habilidades tecnológicas del personal sean buenas	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo	Ordinal

		5. Totalmente de acuerdo	
47_AR	Se preocupa de que el profesorado utilice las TIC para relacionarse con las familias del alumnado	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
48_AR	48. Utilizamos las TIC para la gestión de tareas y proyectos	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
49_AR	49. Ofrece formación al profesorado que no cuenta con una adecuada alfabetización digital	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
50_AR	50. Hace un uso eficiente y eficaz de sus espacios	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
51_AR	51. Genera conciencia medioambiental y hace un uso efectivo, sostenible y eficiente del transporte y de sus recursos energéticos	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
52_AR	52. Conserva en buenas condiciones sus instalaciones	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
53_AR	53. Adapta sus instalaciones a la diversidad del alumnado, profesorado y familias	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
54_PRO	54. Las familias participan en su diseño y mejora	1. Totalmente en desacuerdo	Ordinal

		2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	
55_PRO	55. Existe un buzón de sugerencias para las familias, el alumnado y el profesorado del centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
56_PRO	56. Existe un protocolo para la presentación de reclamaciones	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
57_PRO	57. Se colabora con otros servicios y centros del contexto social en el que ubica (p.e. centro de salud, de cultura, de mayores, instalaciones deportivas, etc.).	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
58_PRO	58. Se valora la satisfacción del alumnado hacia el centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
59_PRO	Se valora la satisfacción del profesorado hacia el centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
60_PRO	Se valora la satisfacción de las familias hacia el centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
61_PRO	Se valora la satisfacción de egresados o antiguos alumnos hacia el centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo	Ordinal

		5. Totalmente de acuerdo	
62_PRO	Se organizan actividades para que la sociedad lo conozca (p.e. jornadas de puertas abiertas, exposiciones, etc.)	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
63_PRO	Se orienta al alumnado sobre su promoción académica y vocacional	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
64_PRO	Se incentiva la movilidad a través del intercambio con otras instituciones regionales	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
65_PRO	Se incentiva la movilidad a través del intercambio con otras instituciones nacionales	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
66_PRO	Se incentiva la movilidad a través del intercambio con otras instituciones internacionales	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
67_PRO	Se incentiva la participación del alumnado y sus familias en los procesos de evaluación de la calidad del centro	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal
68_PRO	Se incentiva la participación del alumnado y sus familias en los procesos de propuestas de mejora	1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo 4. De acuerdo 5. Totalmente de acuerdo	Ordinal

Anexo 10

Estadísticos descriptivos dimensión Información Sociodemográfica

Suficiencia de la Información Sociodemográfica

Estadísticos		
Suficiencia Información Sociodemográfica		
N	Válido	5
	Perdidos	0
Media		4,00
Desviación estándar		,000
Mínimo		4
Máximo		4
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Frecuencias Suficiencia Información Sociodemográfica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad de la Información Sociodemográfica

	Estadísticos								
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Claridad Información Sociodemográfica ítem Género	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Información Sociodemográfica ítem Experiencia docente	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el centro actual	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Información Sociodemográfica ítem Titularidad del centro	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Información Sociodemográfica ítem Cargo directivo	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el cargo directivo	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Claridad Información Sociodemográfica ítem Red de excelencia	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Información Sociodemográfica ítem Etapa Educativa	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Información Sociodemográfica ítem Especialidad	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Información Sociodemográfica ítem Conocimientos sobre Modelo CAF Educación	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Claridad Información Sociodemográfica ítem Género					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Información Sociodemográfica ítem Experiencia docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el centro actual					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Información Sociodemográfica ítem Titularidad del centro					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Información Sociodemográfica ítem Cargo directivo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el cargo directivo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Información Sociodemográfica ítem Red de excelencia				
---	--	--	--	--

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Información Sociodemográfica ítem Etapa Educativa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Información Sociodemográfica ítem Especialidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Información Sociodemográfica ítem Conocimientos sobre Modelo CAF Educación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia de la Información Sociodemográfica

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Relevancia Información Sociodemográfica ítem Género	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Información Sociodemográfica ítem Experiencia docente	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el centro actual	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Información Sociodemográfica ítem Titularidad del centro	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Información Sociodemográfica ítem Cargo directivo	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el cargo directivo	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Relevancia Información Sociodemográfica ítem Red de centros con Excelencia	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Información Sociodemográfica ítem Etapa educativa	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Información Sociodemográfica ítem Especialidad	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Información Sociodemográfica ítem Conocimientos sobre Modelo CAF Educación	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Relevancia Información Sociodemográfica ítem Género					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Información Sociodemográfica ítem Experiencia docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el centro actual					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Información Sociodemográfica ítem Titularidad del centro					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Información Sociodemográfica ítem Cargo directivo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el cargo directivo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Información Sociodemográfica ítem Red de centros con Excelencia					
---	--	--	--	--	--

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Información Sociodemográfica ítem Etapa educativa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Información Sociodemográfica ítem Especialidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Información Sociodemográfica ítem Conocimientos sobre Modelo CAF Educación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia de la Información Sociodemográfica

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Coherencia Información Sociodemográfica ítem Género	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Información Sociodemográfica ítem Experiencia docente	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el centro actual	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Información Sociodemográfica ítem Titularidad del centro	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Información Sociodemográfica ítem Cargo directivo	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Información Sociodemográfica ítem Experiencia docente	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Información Sociodemográfica ítem Red de centros con Excelencia	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Coherencia Información Sociodemográfica ítem Etapa educativa	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Información Sociodemográfica ítem Especialidad	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Información Sociodemográfica ítem Conocimientos sobre Modelo CAF Educación	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Coherencia Información Sociodemográfica ítem Género					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Información Sociodemográfica ítem Experiencia docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Información Sociodemográfica ítem Experiencia en el centro actual					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Información Sociodemográfica ítem Titularidad del centro					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Información Sociodemográfica ítem Cargo directivo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Información Sociodemográfica ítem Experiencia docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Información Sociodemográfica ítem Red de centros con Excelencia					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Información Sociodemográfica ítem Etapa educativa				
---	--	--	--	--

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Información Sociodemográfica ítem Especialidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Información Sociodemográfica ítem Conocimientos sobre Modelo CAF Educación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Anexo 11

Estadísticos descriptivos dimensión Liderazgo

Suficiencia de Liderazgo

Estadísticos		
Suficiencia Liderazgo		
N	Válido	5
	Perdidos	0
Media		4,00
Desviación estándar		,000
Mínimo		4
Máximo		4
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Suficiencia Liderazgo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad de Liderazgo

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Claridad Liderazgo ítem 1	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 2	5	0	2,80	1,095	2	4	2,00	2,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 3	5	0	3,40	1,342	1	4	2,50	4,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 4	5	0	2,40	1,517	1	4	1,00	2,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 5	5	0	2,60	,894	2	4	2,00	2,00	3,50
Claridad Liderazgo ítem 6	5	0	2,60	,894	2	4	2,00	2,00	3,50
Claridad Liderazgo ítem 7	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 8	5	0	3,20	,837	2	4	2,50	3,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 9	5	0	1,80	1,304	1	4	1,00	1,00	3,00
Claridad Liderazgo ítem 10	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 11	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 12	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 13	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 14	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 15	5	0	2,40	1,140	1	4	1,50	2,00	3,50
Claridad Liderazgo ítem 16	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Claridad Liderazgo ítem 17	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 18	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 19	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Liderazgo ítem 20	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Claridad Liderazgo ítem 1					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Liderazgo ítem 2					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	3	60,0	60,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Liderazgo ítem 3					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	1	20,0	20,0	20,0
	ALTO NIVEL	4	80,0	80,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Liderazgo ítem 4					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	2	40,0	40,0	40,0
	BAJO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Liderazgo ítem 5					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	3	60,0	60,0	60,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Liderazgo ítem 6					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	3	60,0	60,0	60,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Liderazgo ítem 7					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Liderazgo ítem 8					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	1	20,0	20,0	20,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Liderazgo ítem 9					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	3	60,0	60,0	60,0
	BAJO NIVEL	1	20,0	20,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Liderazgo ítem 10					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Liderazgo ítem 11					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Liderazgo ítem 12					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Liderazgo ítem 13					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Liderazgo ítem 14					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Liderazgo ítem 15					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	1	20,0	20,0	20,0
	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	60,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Liderazgo ítem 16					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Liderazgo ítem 17					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Liderazgo ítem 18					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Liderazgo ítem 19					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Liderazgo ítem 20					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia de Liderazgo

	Estadísticos								
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Relevancia Liderazgo ítem 1	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 2	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 3	5	0	3,40	1,342	1	4	2,50	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 4	5	0	2,40	1,517	1	4	1,00	2,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 5	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 6	5	0	3,40	1,342	1	4	2,50	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 7	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 8	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Relevancia Liderazgo ítem 9	5	0	1,80	1,304	1	4	1,00	1,00	3,00
Relevancia Liderazgo ítem 10	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 11	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 12	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 13	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 14	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 15	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 16	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 17	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 18	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 19	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Liderazgo ítem 20	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Relevancia Liderazgo ítem 1					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 2					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 3					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	1	20,0	20,0	20,0
	ALTO NIVEL	4	80,0	80,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Relevancia Liderazgo ítem 4					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	2	40,0	40,0	40,0
	BAJO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Relevancia Liderazgo ítem 5				
------------------------------------	--	--	--	--

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 6					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	1	20,0	20,0	20,0
	ALTO NIVEL	4	80,0	80,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Relevancia Liderazgo ítem 7					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 8					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 9					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	3	60,0	60,0	60,0
	BAJO NIVEL	1	20,0	20,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Relevancia Liderazgo ítem 10					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 11					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 12					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 13					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 14					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 15					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 16					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 17					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 18					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 19					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Liderazgo ítem 20					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia de Liderazgo

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Coherencia Liderazgo ítem 1	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 2	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 3	5	0	3,40	1,342	1	4	2,50	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 4	5	0	3,00	1,414	1	4	1,50	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 5	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 6	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Coherencia Liderazgo ítem 7	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 8	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 9	5	0	2,40	1,517	1	4	1,00	2,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 10	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 11	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 12	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 13	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 14	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 15	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 16	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 17	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 18	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 19	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Liderazgo ítem 20	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Coherencia Liderazgo ítem 1					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 2					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 3					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	1	20,0	20,0	20,0
	ALTO NIVEL	4	80,0	80,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Coherencia Liderazgo ítem 4					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	1	20,0	20,0	20,0
	BAJO NIVEL	1	20,0	20,0	40,0
	ALTO NIVEL	3	60,0	60,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Coherencia Liderazgo ítem 5					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 6					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 7					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 8					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 9					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	2	40,0	40,0	40,0
	BAJO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Coherencia Liderazgo ítem 10					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 11					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 12					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 13					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 14					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 15					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 16					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 17					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 18					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 19					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Liderazgo ítem 20					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Anexo 12

Estadísticos descriptivos dimensión Estrategia y Planificación

Suficiencia de Estrategia y Planificación

Estadísticos		
Suficiencia Estrategia y planificación		
N	Válido	5
	Perdidos	0
Media		4,00
Desviación estándar		,000
Mínimo		4
Máximo		4
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Suficiencia Estrategia y planificación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad de Estrategia y Planificación

	Estadísticos								
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Claridad Estrategia y Planificación ítem 21	5	0	2,80	1,304	1	4	1,50	3,00	4,00
Claridad Estrategia y Planificación ítem 22	5	0	2,40	1,517	1	4	1,00	2,00	4,00
Claridad Estrategia y Planificación ítem 23	5	0	2,40	1,517	1	4	1,00	2,00	4,00
Claridad Estrategia y Planificación ítem 24	5	0	2,40	1,517	1	4	1,00	2,00	4,00
Claridad Estrategia y Planificación ítem 25	5	0	2,40	1,517	1	4	1,00	2,00	4,00
Claridad Estrategia y Planificación ítem 26	5	0	1,60	1,342	1	4	1,00	1,00	2,50
Claridad Estrategia y Planificación ítem 27	5	0	1,60	1,342	1	4	1,00	1,00	2,50
Claridad Estrategia y Planificación ítem 28	5	0	3,40	1,342	1	4	2,50	4,00	4,00
Claridad Estrategia y Planificación ítem 29	5	0	3,40	1,342	1	4	2,50	4,00	4,00

Claridad Estrategia y Planificación ítem 30	5	0	1,60	1,342	1	4	1,00	1,00	2,50
---	---	---	------	-------	---	---	------	------	------

Claridad Estrategia y Planificación ítem 21					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	1	20,0	20,0	20,0
	BAJO NIVEL	1	20,0	20,0	40,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Estrategia y Planificación ítem 22					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	2	40,0	40,0	40,0
	BAJO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Estrategia y Planificación ítem 23					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	2	40,0	40,0	40,0
	BAJO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Estrategia y Planificación ítem 24					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	2	40,0	40,0	40,0
	BAJO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Estrategia y Planificación ítem 25					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	2	40,0	40,0	40,0
	BAJO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Estrategia y Planificación ítem 26					
---	--	--	--	--	--

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	4	80,0	80,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Estrategia y Planificación ítem 27					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	4	80,0	80,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Estrategia y Planificación ítem 28					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	1	20,0	20,0	20,0
	ALTO NIVEL	4	80,0	80,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Estrategia y Planificación ítem 29					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	1	20,0	20,0	20,0
	ALTO NIVEL	4	80,0	80,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Estrategia y Planificación ítem 30					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	4	80,0	80,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Relevancia de Estrategia y planificación

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Relevancia Estrategias y Planificación ítem 21	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Estrategias y Planificación ítem 22	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Relevancia Estrategias y Planificación ítem 23	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Estrategias y Planificación ítem 24	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Estrategias y Planificación ítem 25	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Estrategias y Planificación ítem 26	5	0	1,60	1,342	1	4	1,00	1,00	2,50
Relevancia Estrategias y Planificación ítem 27	5	0	1,60	1,342	1	4	1,00	1,00	2,50
Relevancia Estrategias y Planificación ítem 28	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Estrategias y Planificación ítem 29	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Estrategias y Planificación ítem 30	5	0	1,60	1,342	1	4	1,00	1,00	2,50

Relevancia Estrategias y Planificación ítem 21					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Estrategias y Planificación ítem 22					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Estrategias y Planificación ítem 23					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Estrategias y Planificación ítem 24					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Estrategias y Planificación ítem 25					
---	--	--	--	--	--

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Estrategias y Planificación ítem 26					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	4	80,0	80,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Relevancia Estrategias y Planificación ítem 27					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	4	80,0	80,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Relevancia Estrategias y Planificación ítem 28					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Estrategias y Planificación ítem 29					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Estrategias y Planificación ítem 30					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	4	80,0	80,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Coherencia de Estrategia y planificación

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Coherencia Estrategias y planificación ítem 21	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Estrategias y planificación ítem 22	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Coherencia Estrategias y planificación ítem 23	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Estrategias y planificación ítem 24	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Estrategias y planificación ítem 25	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Estrategias y planificación ítem 26	5	0	1,60	1,342	1	4	1,00	1,00	2,50
Coherencia Estrategias y planificación ítem 27	5	0	1,60	1,342	1	4	1,00	1,00	2,50
Coherencia Estrategias y planificación ítem 28	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Estrategias y planificación ítem 29	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Estrategias y planificación ítem 30	5	0	1,60	1,342	1	4	1,00	1,00	2,50

Coherencia Estrategias y planificación ítem 21					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Estrategias y planificación ítem 22					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Estrategias y planificación ítem 23					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Estrategias y planificación ítem 24					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Estrategias y planificación ítem 25					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Estrategias y planificación ítem 26					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	4	80,0	80,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Coherencia Estrategias y planificación ítem 27					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	4	80,0	80,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Coherencia Estrategias y planificación ítem 28					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Estrategias y planificación ítem 29					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Estrategias y planificación ítem 30					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	4	80,0	80,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Anexo 13

Estadísticos descriptivos dimensión Personal

Suficiencia de Personal

Estadísticos		
Suficiencia Personal		
N	Válido	5
	Perdidos	0
Media		4,00
Desviación estándar		,000
Mínimo		4
Máximo		4
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Suficiencia Personal					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad de Personal

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Claridad Personal ítem 31	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Personal ítem 32	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Personal ítem 33	5	0	2,80	1,643	1	4	1,00	4,00	4,00
Claridad Personal ítem 34	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Personal ítem 35	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Personal ítem 36	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Personal ítem 37	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Personal ítem 38	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Personal ítem 39	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Personal ítem 40	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Claridad Personal ítem 41	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Claridad Personal ítem 31					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Personal ítem 32					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Personal ítem 33					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	2	40,0	40,0	40,0
	ALTO NIVEL	3	60,0	60,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Personal ítem 34					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Personal ítem 35					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Personal ítem 36					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Personal ítem 37					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Personal ítem 38					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Personal ítem 39					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Personal ítem 40					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad Personal ítem 41					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia de Personal

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Relevancia Personal ítem 31	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Personal ítem 32	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Personal ítem 33	5	0	2,80	1,643	1	4	1,00	4,00	4,00
Relevancia Personal ítem 34	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Personal ítem 35	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Personal ítem 36	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Personal ítem 37	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Personal ítem 38	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Personal ítem 39	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Personal ítem 40	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Personal ítem 41	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Relevancia Personal ítem 31					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Personal ítem 32					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Personal ítem 33					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	2	40,0	40,0	40,0
	ALTO NIVEL	3	60,0	60,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Relevancia Personal ítem 34					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Personal ítem 35					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Personal ítem 36					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Personal ítem 37					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Personal ítem 38					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Personal ítem 39					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Personal ítem 40					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Personal ítem 41					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia de Personal

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Coherencia Personal ítem 31	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Personal ítem 32	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Personal ítem 33	5	0	3,40	1,342	1	4	2,50	4,00	4,00
Coherencia Personal ítem 34	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Personal ítem 35	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Coherencia Personal ítem 36	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Personal ítem 37	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Personal ítem 38	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Personal ítem 39	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Personal ítem 40	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Personal ítem 41	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Coherencia Personal ítem 31					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Personal ítem 32					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Personal ítem 33					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO CUMPLE CON EL CRITERIO	1	20,0	20,0	20,0
	ALTO NIVEL	4	80,0	80,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Coherencia Personal ítem 34					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Personal ítem 35					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Personal ítem 36					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Personal ítem 37					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Personal ítem 38					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Personal ítem 39					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Personal ítem 40					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Personal ítem 41					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Anexo 14

Estadísticos descriptivos dimensión Alianzas y recursos

Suficiencia de Alianzas y recursos

Estadísticos		
Suficiencia Alianzas y Recursos		
N	Válido	5
	Perdidos	0
Media		4,00
Desviación estándar		,000
Mínimo		4
Máximo		4
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Suficiencia Alianzas y Recursos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad de Alianzas y recursos

	Estadísticos								
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Claridad Alianzas y Recursos ítem 42	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 43	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 44	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 45	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 46	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 47	5	0	2,60	,894	2	4	2,00	2,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 48	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 49	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 50	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 51	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 52	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 53	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 54	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 55	5	0	2,60	,894	2	4	2,00	2,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 56	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50

Claridad Alianzas y Recursos ítem 57	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Alianzas y Recursos ítem 58	5	0	2,60	,894	2	4	2,00	2,00	3,50

Claridad Alianzas y Recursos ítem 42					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 43					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 44					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 45					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 46					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 47					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	3	60,0	60,0	60,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 48					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 49					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 50					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 51					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 52					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 53					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 54					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 55					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	3	60,0	60,0	60,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 56					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 57					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Alianzas y Recursos ítem 58					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	3	60,0	60,0	60,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Relevancia de Alianzas y recursos

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 42	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 43	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 44	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 45	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 46	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 47	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 48	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 49	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 50	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 51	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 52	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 53	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 54	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 55	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 56	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 57	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Alianzas y Recursos ítem 58	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 42					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 43					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 44					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 45					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 46					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 47					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 48					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 49					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 50					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 51					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 52					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 53					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 54					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 55					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 56					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 57					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Alianzas y Recursos ítem 58					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia de Alianzas y recursos

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 42	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 43	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 44	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 45	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 46	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 47	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 48	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 49	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 50	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 51	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 52	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 53	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 54	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 55	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 56	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 57	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Alianzas y Recursos ítem 58	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 42					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 43					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 44					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 45					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 46					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 47					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 48					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 49					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 50					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 51					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 52					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 53					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 54					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 55					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 56					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 57					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Alianzas y Recursos ítem 58					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Anexo 15

Estadísticos descriptivos dimensión Procesos

Suficiencia de Procesos

Estadísticos		
Suficiencia Procesos		
N	Válido	5
	Perdidos	0
Media		4,00
Desviación estándar		,000
Mínimo		4
Máximo		4
Percentiles	25	4,00
	50	4,00
	75	4,00

Suficiencia Procesos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Claridad de Procesos

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Claridad Procesos ítem 59	5	0	3,00	1,000	2	4	2,00	3,00	4,00
Claridad Procesos ítem 60	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Procesos ítem 61	5	0	3,00	1,000	2	4	2,00	3,00	4,00
Claridad Procesos ítem 62	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Procesos ítem 63	5	0	3,00	1,000	2	4	2,00	3,00	4,00
Claridad Procesos ítem 64	5	0	3,00	1,000	2	4	2,00	3,00	4,00
Claridad Procesos ítem 65	5	0	3,00	1,000	2	4	2,00	3,00	4,00
Claridad Procesos ítem 66	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Procesos ítem 67	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Procesos ítem 68	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Procesos ítem 69	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Procesos ítem 70	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Procesos ítem 71	5	0	2,80	,837	2	4	2,00	3,00	3,50
Claridad Procesos ítem 72	5	0	3,00	1,000	2	4	2,00	3,00	4,00
Claridad Procesos ítem 73	5	0	3,00	1,000	2	4	2,00	3,00	4,00

Claridad Procesos ítem 59					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 60					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 61					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 62					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 63					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 64					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 65					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 66					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 67					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 68					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 69					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 70					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 71					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	2	40,0	40,0	80,0
	ALTO NIVEL	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 72					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Claridad Procesos ítem 73					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO NIVEL	2	40,0	40,0	40,0
	MODERADO NIVEL	1	20,0	20,0	60,0
	ALTO NIVEL	2	40,0	40,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Relevancia de Procesos

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Relevancia Procesos ítem 59	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 60	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 61	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 62	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 63	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 64	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 65	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 66	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 67	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 68	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 69	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 70	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 71	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 72	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Relevancia Procesos ítem 73	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Relevancia Procesos ítem 59					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0
--------	------------	---	-------	-------	-------

Relevancia Procesos ítem 60					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 61					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 62					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 63					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 64					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 65					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 66					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 67					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 68					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 69					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 70					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 71					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 72					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Relevancia Procesos ítem 73					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia de Procesos

Estadísticos									
	N		Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
	Válido	Perdidos					25	50	75
Coherencia Procesos ítem 59	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 60	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 61	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 62	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 63	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 64	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 65	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 66	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 67	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 68	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 69	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 70	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Coherencia Procesos ítem 71	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 72	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
Coherencia Procesos ítem 73	5	0	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

Coherencia Procesos ítem 59					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 60					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 61					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 62					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 63					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 64					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 65					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 66					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 67					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0
--------	------------	---	-------	-------	-------

Coherencia Procesos ítem 68					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 69					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 70					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 71					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 72					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Coherencia Procesos ítem 73					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALTO NIVEL	5	100,0	100,0	100,0

Anexo 16

Criterio Suficiencia

Estadísticos descriptivos								
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50 (Mediana)	75
J1	6	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
J2	6	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
J3	6	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
J4	6	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
J5	6	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00

a. Criterio = Suficiencia

Prueba W de Kendall

Rangos ^a	
	Rango promedio
J1	3,00
J2	3,00
J3	3,00
J4	3,00
J5	3,00

a. Criterio = Suficiencia

Estadísticos de prueba ^a	
N	6
W de Kendall ^b	.
Chi-cuadrado	.
gl	4
Sig. asintótica	.

a. Criterio = Suficiencia
b. Coeficiente de concordancia de Kendall

Anexo 17

Criterio Claridad

Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50 (Mediana)	75
J1	83	3,18	1,026	1	4	3,00	4,00	4,00
J2	83	2,80	1,091	1	4	2,00	2,00	4,00
J3	83	3,13	,997	1	4	3,00	3,00	4,00
J4	83	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
J5	83	2,94	1,075	1	4	2,00	2,00	4,00

a. Criterio = Claridad

Prueba W de Kendall

Rangos ^a	
	Rango promedio
J1	3,05
J2	2,36
J3	3,04
J4	4,07
J5	2,47

a. Criterio = Claridad

Estadísticos de prueba	
N	83
W de Kendall	,358
Chi-cuadrado	118,956
gl	4
Sig. asintótica	,000
a. Criterio = Claridad	
b. Coeficiente de concordancia de Kendall	

Anexo 18

Criterio Coherencia

Estadísticos descriptivos ^a								
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50 (Mediana)	75
J1	83	3,89	,563	1	4	4,00	4,00	4,00
J2	83	3,78	,782	1	4	4,00	4,00	4,00
J3	83	3,82	,718	1	4	4,00	4,00	4,00
J4	83	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
J5	83	3,84	,634	1	4	4,00	4,00	4,00

a. Criterio = Coherencia

Prueba W de Kendall

Rangos ^a	
	Rango promedio
J1	3,02
J2	2,93
J3	2,95
J4	3,11
J5	2,98

a. Criterio = Coherencia

Estadísticos de prueba ^a	
N	83
W de Kendall ^b	,043
Chi-cuadrado	14,143
gl	4
Sig. asintótica	,007

a. Criterio = Coherencia

b. Coeficiente de concordancia de Kendall

Anexo 19

Criterio Relevancia

Estadísticos descriptivos								
	N	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50 (Mediana)	75
J1	83	3,75	,839	1	4	4,00	4,00	4,00
J2	83	3,78	,782	1	4	4,00	4,00	4,00
J3	83	3,82	,718	1	4	4,00	4,00	4,00
J4	83	4,00	,000	4	4	4,00	4,00	4,00
J5	83	3,84	,634	1	4	4,00	4,00	4,00
a. Criterio = Relevancia								

Prueba W de Kendall

Rangos ^a	
	Rango promedio
J1	2,92
J2	2,95
J3	2,98
J4	3,14
J5	3,02
a. Criterio = Relevancia	

Estadísticos de prueba ^a	
N	83
W de Kendall ^b	,050
Chi-cuadrado	16,444
gl	4
Sig. asintótica	,002
a. Criterio = Relevancia	
b. Coeficiente de concordancia de Kendall	

Anexo 20

Valoraciones cualitativas de los expertos sobre el *Cuestionario para la valoración de los indicadores de calidad en centros de Educación Infantil y Educación Primaria (CICEIP) inicial*

Dimensión	Propuesta de mejora	Código del panelista
Información Sociodemográfica	- Incluir una pregunta en la que se recoja información sobre la comarca de la Región de Murcia en la que se ubica el centro donde el maestro trabaja actualmente	J1, J2, J5
1. Liderazgo	- Mejorar la redacción de algunos ítems	J1, J4
	- Introducir un nuevo ítem que actúe como variable criterio y que refleje si el liderazgo del centro contribuye a generar claridad y unidad en el objetivo de la institución	J1
	- Eliminar ítems 4 y 9	J1, J2, J3
	- Corregir la redacción de los ítems 3 y 9	J2
	- Sustituir la palabra misión por otra como, por ejemplo, metas, objetivos, etc. - Redactar un ítem por cada una de las diversidades que se manifiestan en el ítem 4 o eliminarlo - Corregir transparente, que no transparente	J3
2. Estrategia y planificación	- Mejorar redacción o corregir erratas de algunos ítems	J1, J2, J3
	- Introducir un nuevo ítem, el último: En general, el centro cuenta con un plan claramente definido que le permite ir evaluando con evidencias sus niveles de logro. Este ítem actuaría como variable criterio	J1
	- Eliminar ítems 26 y 27, ya que están medidos en otros y no son nada claros - Eliminar ítem 30 porque está ya valorado en la dimensión anterior	J1, J2, J5
3. Personal	- Mejorar redacción o corregir erratas - Añadir este ítem: En general, como docente, me encuentro satisfecho cómo se atienden en mi centro a nuestras necesidades individuales y grupales. Este ítem actuaría como variable criterio	J1
	- Eliminar ítem 33 porque es el mismo que el 32	J1, J2, J3, J4, J5
4. Alianzas y recursos	- Revisar redacción	J1, J2, J3, J4, J5
	- Añadir este ítem: En general, los recursos de mi centro, sus instalaciones y las alianzas que establece con otras instituciones y colectivos sociales se gestionan de modo que contribuyen al	J1

	logro de nuestros objetivos de calidad. Este ítem actuaría como variable criterio	
5. Procesos	- Revisar redacción	J1, J2, J3, J4, J5
	- Añadir este ítem: En general, los recursos de mi centro, sus instalaciones y las alianzas que establece con otras instituciones y colectivos sociales se gestionan de modo que contribuyen al logro de nuestros objetivos de calidad. Este ítem actuaría como variable criterio	J1