



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**El Modelo CAF Educación:
Análisis de su Implantación y Desarrollo
en los Centros Educativos
de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia**

D. Serafín Ayala Ato

2021



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D^a. Fuensanta Hernández Pina, Catedrática de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "El Modelo CAF Educación: análisis de su implantación y desarrollo en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia", realizada por D. Serafín Ayala Ato, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 20 de mayo de 2021

Procedente de: SERVICIO DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA. Oficina de Informática. Dirección: PABLO TORRES. Correo: PABLO.TORRES@UMURCIA.ES



Código seguro de verificación: RUxPM10k-0q31RAQt-x1ABS7t/-FLTRg7/5

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2016, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.um.es/validador/>



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D^a. Fuensanta Monroy Hernández, Doctora de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "El Modelo CAF Educación: análisis de su implantación y desarrollo en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia", realizada por D. Serafín Ayala Ato, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 23 de mayo de 2021

Fuensanta FUENSANTA MONROY HERNANDEZ; Pate Fca: 23060601121606; Emisor: 01/05/2021 12:16:06; De: AC: PMT Umuca; Ciu: Ocaso; Pmt: PMT Umuca



Código seguro de verificación: RUXFMvRT-BEPRLOvh-Kg9avrqL-wv2VEX22

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2010, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.um.es/validador/>

A mis abuelos, Josefa y Manuel.

A mi tío, Paco.

Seguid guiando mi camino.

Nadie avisó de los baches y las caídas

Aun así, un pie delante del otro,

Un pie delante del otro, desafiantes

Qué importa lo que diga el mundo y cuán fiera sea la tormenta

No dejes que te arrastre y te hunda bajo la arena

Porque si logras mirar más allá del tiempo y del espacio

De los números, de los colores y las formas

Hay un segundo en el que todo cobra sentido

Y hasta el miedo desaparece

Al fondo, entre las sombras, la luz ha dibujado una frase

No estás sólo en este mundo

La M.O.D.A (Himno nacional)

Aclaración: con el fin de simplificar la lectura del texto, dado que una de las manifestaciones de la desigualdad entre hombres y mujeres es el lenguaje, se emplea el género gramatical masculino para referirse a ambos sexos.



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**El Modelo CAF Educación: análisis de su implantación
y desarrollo en los centros educativos de la Comunidad
Autónoma de la Región de Murcia**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

MURCIA, 2021

Dirección: Dra. Fuensanta Hernández Pina

Dra. Fuensanta Monroy Hernández

Doctorando: Serafín Ayala Ato

RESUMEN

En un mundo cada vez más globalizado las organizaciones tienen que generar acciones que les permitan ser competitivas. Una de estas acciones supone la satisfacción de las expectativas o necesidades de los clientes. Para poder conseguir este cometido, las instituciones cuentan con una aliada: la calidad. Este término complejo, ambiguo, subjetivo y cargado de valores acompaña al ser humano desde los albores de los tiempos y tuvo un desarrollo exponencial durante el pasado siglo XX en el ámbito empresarial.

Es desde este ámbito donde da el salto al sector servicios y, por ende, a la educación, en el que también muestra un gran recorrido. Concretamente, en el ámbito educativo se comienza a hablar de calidad desde la segunda mitad del siglo XX, tras la publicación del Informe Coleman y sus aciagas conclusiones para la escuela. Este hecho provoca que surjan una serie de movimientos asociados a la eficacia y la mejora escolar.

El auge de estos movimientos y la proliferación de Sistemas de Gestión de la Calidad tienen su repercusión en la educación ya que son utilizados en la autoevaluación de los centros educativos. En España se han hecho grandes esfuerzos por implantar estos Modelos, tanto a nivel estatal como autonómico. Tras la aplicación de la LOGSE, desde el Ministerio de Educación se propuso la utilización del Modelo de la EFQM. Asimismo, en algunas autonomías es muy usual que las Administraciones educativas establezcan alguno de estos SGC para ayudar en la evaluación de centros y cumplir con lo que se promulga desde las leyes educativas, especialmente desde el artículo 145 de la LOE. Así, desde el curso 2012/2013, en la Región de Murcia se produce la aplicación del Modelo CAF Educación para la autoevaluación de los centros educativos a través de la creación de una Red de Centros de Excelencia Educativa.

En este contexto, la presente investigación tuvo los objetivos de diseñar y validar un instrumento que permita recoger información sobre la aplicación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, analizar el proceso de implantación del CAF Educación, conocer los cambios que produce en los centros, analizar el conocimiento que se tiene de este modelo y el uso que se hace de él, conocer las valoraciones que hacen del Modelo CAF los responsables de implantarlo, analizar su contribución a la definición de la Misión, Visión y Valores de los centros educativos y analizar la concepción educativa que se tiene en los centros que componen la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia.

Desde un enfoque de investigación mixto, y mediante la utilización de instrumentos cuantitativos y cualitativos, los resultados obtenidos mostraron que la implantación del Modelo CAF Educación es percibida como un procedimiento complejo, que conlleva una carga de trabajo que no es reconocida por la Administración educativa. Los motivos que llevan a los centros a iniciar el trabajo con el modelo son la búsqueda de mejora en la gestión y la organización del centro, acciones que también suponen una de las principales mejoras junto con la protocolización de documentos. Las dificultades señaladas se centran en las propias del modelo, como el vocabulario; las propias del centro, como la resistencia de parte del profesorado; y ajenas al centro, como la falta de apoyo por parte de la Administración. Los implicados se muestran satisfechos respecto a la aplicación del modelo, aunque el conocimiento de este se limita a las comisiones de calidad, sobre las que recae el peso de la implantación. Estos implicados valoran positivamente el modelo y señalan como ventajas de su utilización la útil que es para la gestión y para iniciar un proceso de mejora. Como inconvenientes se destaca que se requiere mucho tiempo y trabajo ya que es un proceso largo. Los implicados consideran que el modelo es adecuado para el ámbito educativo, aunque señalan como necesario que se deben seguir adaptando algunos criterios y subcriterios para gozar de una mejor cohesión con el proceso educativo. El modelo contribuye a la definición de la Misión, Visión y Valores y permite conectarlos con diversos documentos del centro. La concepción de calidad educativa que se tiene desde los centros que forman parte de la Red de Centros de Excelencia de la Región de Murcia tiene como eje principal a los estudiantes y está marcada por el uso del modelo.

Palabras clave:

Autoevaluación (centros educativos); CAF Educación; Calidad de la educación; educación no universitaria; acreditación (educación);

ABSTRACT

In an increasingly globalized world, organizations have to generate actions that allow them to be competitive. One of these actions supposes the satisfaction of the expectations or needs of the clients. In order to achieve this task, the institutions have an ally: quality. This complex, ambiguous, subjective and value-laden term has accompanied the human being since the dawn of time and had an exponential development during the past 20th century in the business field.

It is from this scope where it makes the leap to the service sector and, therefore, to education, in which he also shows a great journey. Specifically, in the educational field, people began to talk about quality from the second half of the 20th century, after the publication of the Coleman Report and its dire conclusions for schools. This fact causes the emergence of a series of movements associated with efficiency and school improvement.

The rise of these movements and the proliferation of Quality Management Systems have an impact on education since they are used in the self-evaluation of educational centers. In Spain, great efforts have been made to implement these Models, both at the state and regional levels. After the application of the LOGSE, the Ministry of Education proposed the use of the EFQM Model. Likewise, in some autonomies it is very common for the educational administrations to establish some of these SGCs to help in the evaluation of centers and to comply with what is promulgated from the educational laws, especially from article 145 of the LOE. Thus, since the 2012/2013 academic year, the Region of Murcia has applied the CAF Education Model for the self-evaluation of educational centers through the creation of a Network of Educational Centers of Excellence.

In this context, the present research had the objectives of designing and validating an instrument that allows collecting information on the application of the CAF Education Model in non-university educational centers of the Autonomous Community of the Region of Murcia, analyze the process of implementation of the CAF Education, know the changes that it produces in the centers, analyze the knowledge that is had of this model and the use that is made of it, know the evaluations made of the CAF Model by those responsible for implementing it, analyze its contribution to the definition of the Mission, Vision and Values of the educational centers and analyze the educational conception of the centers that make up the Network of Centers of Educational Excellence in the Region of Murcia.

From a mixed research approach, and through the use of quantitative and qualitative instruments, the results obtained showed that the implementation of the CAF Education Model is perceived as a complex procedure, which entails a workload that is not recognized by the educational Administration. The reasons that lead the centers to start working with the model are the search for improvement in the management and organization of the center, actions that also represent one of the main improvements together with the protocolization of documents. The difficulties mentioned focus on those of the model, such as vocabulary; those of the center, such as resistance from the teaching staff; and outside the center, such as the lack of support from the Administration. Those involved are satisfied with the application of the model, although knowledge of it is limited to the quality committees, which bear the burden of implementation. They value the model positively and point out as advantages of its use how useful it is for management and for starting an improvement process. As drawbacks, it is noted that it requires a lot of time and work since it is a long process. Those involved consider that the model is suitable for the educational field, although they point out as necessary that some criteria and sub-criteria should continue to be adapted to enjoy better cohesion with the educational process. The model contributes to the definition of the Mission, Vision and Values and allows connecting them with various documents of the center. The conception of educational quality that is held by the centers that are part of the Network of Centers of Excellence of the Region of Murcia has as its main axis the students and is marked by the use of the model.

Keywords:

Self-evaluation (educational centers); CAF Education; Quality of education; non-university education; accreditation (education);

AGRADECIMIENTOS

Escribir estas palabras supone poner la guinda a la realización de esta tesis doctoral, la llegada al final de este largo y duro camino. Llegar hasta aquí no habría sido posible sin el apoyo de numerosas personas a las que quiero expresar mi enorme gratitud.

En primer lugar, quiero mostrar mi más sincero agradecimiento a mis directoras de tesis la Dra. Fuensanta Hernández Pina y la Dra. Fuensanta Monroy Hernández por su apoyo constante, su dedicación, su paciencia y la profesionalidad de la que son garantes. Personas de calidad que inspiran confianza y buen hacer. A ti, Fuensanta Hernández, por permitirme iniciar esta formación predoctoral e infundir en mí el interés por la calidad y su gestión en la educación. Gracias por poner a mi disposición tantas referencias, por tus consejos y por guiarme con esa sabia experiencia. A ti, Fuensanta Monroy, por el acompañamiento en todo el proceso, tanto docente como de investigación. Gracias por todos los consejos y por el tiempo que has dedicado en mi formación y en esta tesis. Tus rigurosas revisiones han aportado un valor añadido a este trabajo. Ha sido todo un orgullo teneros como directoras y contar con vuestra amistad. Muchas gracias.

Igualmente, me gustaría dar las gracias al tutor de esta tesis, el Dr. Tomás Izquierdo Rus, por su ayuda, sus consejos y su diligencia en todas las partes del proceso en las que se le ha requerido.

Agradecer también a todos los miembros del Servicio de Evaluación y Calidad Educativa de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. En especial al Jefe de Servicio, Paco Escudero, por su predisposición siempre que se le ha requerido. Asimismo, agradecer a Joaquín y a Luis por la ayuda en los inicios y a Fernando Ruiz por sus acertadas consideraciones para la mejora de la escala.

Muchas gracias a todos los docentes que han colaborado desinteresadamente en este estudio, sin vosotros este trabajo no hubiera sido posible. Gracias por regalarme parte de vuestro tiempo, por el interés demostrado, por el apoyo y los ánimos; aportáis calidad a vuestro centro y sois grandes profesionales. Gracias también a todos los expertos participantes en la validación de los instrumentos y a Fran Ibáñez por su ayuda, apoyo y ánimo.

Dar las gracias a todos los compañeros de ANECA por acogerme como uno más y haber enriquecido mi formación. Ha sido todo un lujo poder vivir esta experiencia rodeado de tan buenas personas: Javier, Patricia, Kiko, Anabel, Juan, David, Amparo, Mercedes, Montse, Juan Carlos, Chaime, Ángela, Ignacio, Kike y Cecilia. Gracias,

Javier, por tu apoyo en los momentos duros; Ignacio, gracias por tu ayuda y confianza; Kike, eres un crack, gracias por todo (también por los consejos deportivos); y Cecilia, gracias de corazón por todo lo que has hecho por mí, eres la mejor.

También quiero dar las gracias a todos los compañeros del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación por hacerme sentir uno más, por la ayuda y el ánimo. Joaquín, Javier, Antonio, Patricio, María José, Flora, Fran Serrano... Muchas gracias, especialmente a Patricio, Flora y a Fran. A ti, Patricio, por esas buenas conversaciones. A ti, Flora, muchas gracias por tu atención y tu siempre eficiente ayuda. A ti Fran, muchas gracias por todo lo que me has enseñado en lo formativo sobre el juicio de expertos y, sobre todo, en lo humano; eres un cielo.

En segundo lugar, quiero mostrar mi gratitud a todas las personas que hacen que mi día a día sea más llevadero y que todo merezca la pena. A todos, gracias por ser parte de mí y por hacerme ver que no estoy solo en este mundo.

A mis amigos, gracias por estar siempre ahí en los momentos buenos y, sobre todo, en los no tan buenos, por vuestro interés, apoyo y ánimo para que todo saliera bien. Gracias a los amigos del Cieza F.S., a los de F. T., a los de N. P. G., a mi cuñada Nuria, a Paco Baños, Eunice, Eduardo, Andrés Escarbajal, Tete... muchas gracias a todos, de corazón.

A Maruja y a Antonio Ballesteros, muchas gracias por tratarme con tanto cariño y estar tan pendientes de mí. Agradecer también a Peke y Antonio los buenos ratos compartidos y los momentos de desconexión.

A mi tía Piedad, por el cariño y la estima que me demuestra. A mis hermanos, Ismael y José Manuel, muchísimas gracias por estar siempre ahí y por todos los momentos vividos. Gracias por confiar siempre en mí, sois los mejores hermanos que podría tener, os quiero.

A mis padres, Soledad y Serafín, jamás os podré agradecer lo suficiente todo lo que habéis hecho por mí. Todo lo que he conseguido os lo debo a vosotros. Sois mi mayor ejemplo, os quiero.

A ti, Almudena, gracias por hacerlo todo más sencillo. Gracias por demostrarme de lo que soy capaz, por creer en mí y apoyarme tanto. Has sido mi sustento emocional, mi mejor medicina. Espero poder devolverte todo lo que has hecho por mí. Sin metáforas ni rodeos, si algo tengo claro es que sin duda te quiero.

S.A.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
CAPÍTULO 1. LA CALIDAD EN EL ÁMBITO EMPRESARIAL	5
1.1. El origen de la calidad. De Estados Unidos a Japón y de Japón al mundo	7
1.1.1. Breve repaso histórico	7
1.1.2. Deming y el crecimiento de Japón	14
1.1.3. Autores de referencia en la gestión de la calidad	18
1.2. La calidad: un concepto cambiante y multidimensional	25
1.2.1. Características y dimensiones de la calidad	26
1.2.2. Evolución conceptual de la calidad	29
1.2.3. De la calidad a la calidad 4.0, pasando por la Calidad Total	32
1.3. Principales modelos y herramientas para la Gestión de la Calidad Total en las empresas	36
1.3.1. El Modelo de control de Calidad Global de la Empresa (CWQC)	37
1.3.2. Modelo Premio Deming (Versión 2021)	38
1.3.3. Marco de Excelencia en el desempeño Baldrige (2021-2022)	41
1.3.4. Las Normas ISO 9001:2015. Sistemas de gestión de la calidad: requisitos	44
1.3.5. El Modelo EFQM (2019)	47
1.3.6. El Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (Versión 2019)	51
1.3.2. Herramientas para el control de la calidad	52
CAPÍTULO 2. LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN	55
2.1. Los orígenes de la calidad educativa. Breve repaso histórico	57
2.1.1. El movimiento de las escuelas eficaces	58
2.1.2. El movimiento de la Mejora Escolar	66
2.1.3. Mejora de la Eficacia Escolar	69
2.2. La calidad en la educación: un término difuso	71
2.2.1. La calidad en el sector servicios	72
2.2.2. La calidad educativa: características y dimensiones	75
2.2.3. Hacia dónde se dirigen las definiciones de calidad en educación	81
2.2.4. Definición y principales características de la calidad total en educación	84
2.2.5. Ideas a favor y en contra de la Calidad Total y su gestión en el ámbito educativo	87
2.3. La calidad y la evaluación de centros educativos. Definición, normativa y modelos utilizados	91

2.3.1. La calidad y la evaluación de centros educativos	92
2.3.2. Calidad y evaluación de centros en la normativa europea	96
2.3.3. La evaluación y la calidad en las leyes educativas españolas	100
2.3.4. Unidades o servicios autonómicos que regulan la calidad educativa y la evaluación de centros	112
2.3.5. Modelos o instrumentos de aseguramiento de la calidad utilizados en la autoevaluación y la mejora de los centros educativos en España	117
CAPÍTULO 3. EL MODELO CAF EDUCACIÓN	121
3.1. El Modelo CAF Educación. Origen e historia	123
3.1.2. Descripción del Modelo CAF Educación.....	124
3.2. El Modelo CAF Educación en la Región de Murcia	137
3.2.1. Inicio del Modelo CAF Educación en la Región de Murcia	137
3.2.2. Normativa que regula la implantación del Modelo CAF en la CARM	140
3.2.3. Fases y etapas planteadas para la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios en la CARM.....	151
3.2.4. Evolución de la Red de Centros de Excelencia Educativa	153
CAPÍTULO 4. ESTUDIOS SOBRE SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN	159
4.1. Revisión bibliométrica acerca de estudios sobre el modelo CAF Educación	161
4.2. Antecedentes de estudios sobre sistemas de gestión de la calidad en educación no universitaria.....	164
ESTUDIO EMPÍRICO	
CAPÍTULO 5. JUSTIFICACIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	173
5. 1. Planteamiento del problema.....	175
5.2. Objetivos de la investigación	178
5.2.1. Objetivos generales y específicos.....	178
CAPÍTULO 6. MÉTODO	181
6.1. Diseño	183
6.2. Descripción de la población y procedimiento de selección de los participantes	184
6.2.1. Muestra para la obtención de datos cuantitativos.....	186
6.2.2. Participantes para la obtención de datos cualitativos.....	189
6. 3. Recogida de información	191
6.3.1. Instrumentos de recogida de información.....	191
6.3.2. Procedimiento de recogida de información.....	198
6. 4. Plan de análisis de los datos.....	201

6. 5. Aspectos éticos de la investigación	205
CAPÍTULO 7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	207
7.1. Objetivo 1. Diseñar y validar un instrumento que permita recoger información sobre la aplicación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM.	210
7.1.1. Validez de contenido de la escala	210
7.1.2. Fiabilidad como consistencia interna de la escala	245
7.2. Objetivo 2. Analizar el proceso de implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM	247
7.2.1. Objetivo específico 2.1. Conocer la percepción de los implicados sobre la implantación del Modelo CAF Educación	247
7.2.2. Objetivo específico 2.2. Identificar los motivos que llevan a los centros educativos no universitarios de la CARM a utilizar el modelo CAF Educación	250
7.2.3. Objetivo específico 2.3. Detectar las dificultades señaladas por los responsables de implantar el modelo CAF Educación en los centros educativos	255
7.2.4. Objetivo específico 2.4. Conocer la satisfacción de los implicados respecto al Modelo CAF Educación y su implantación.	262
7.3. Objetivo 3. Conocer los cambios que produce la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM.	269
7.3.1. Objetivo específico 3.1. Conocer las principales mejoras que la aplicación del Modelo CAF Educación genera en los centros educativos	269
7.3.2. Objetivo específico 3.2. Identificar los resultados que el modelo CAF educación produce en los centros educativos.	285
7.4. Objetivo 4. Analizar el conocimiento que se tiene del Modelo CAF Educación y el uso que se hace de él en los centros educativos no universitarios de la CARM.	289
7.5. Objetivo 5. Conocer qué valoración del Modelo CAF Educación hacen los responsables de implantarlo en los centros educativos no universitarios de la CARM	294
7.5.1. Objetivo específico 5.1. Conocer la valoración que los implicados tienen sobre las ventajas e inconvenientes de la aplicación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios.	294
7.5.2. Objetivo específico 5.2. Conocer la valoración de los implicados sobre la adecuación en el campo educativo del Modelo CAF Educación	300
7.6. Objetivo 6. Analizar la contribución del Modelo CAF Educación a la definición de la misión, visión y valores en los centros educativos no universitarios de la CARM.	303
7.7. Objetivo 7. Analizar la concepción de calidad educativa que se tiene desde los centros educativos presentes en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia	308
CAPÍTULO 8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES, FORTALEZAS Y LIMITACIONES, Y PROSPECTIVA	313
8.1. Discusión y conclusiones	315

8.2. Limitaciones del estudio.....	336
8.3. Fortalezas e implicaciones de esta investigación	339
8.4. Prospectiva de la investigación.....	342
Referencias.....	345
ANEXOS	377
Anexo A. Listado de abreviaturas	377
Anexo B. Listado de centros presentes en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la CARM.....	379
Anexo C. Agenda de contacto con los centros y entrevistas	381
Anexo D. Escala ECAF-D.....	382
Anexo E. Validación de contenido por expertos del Guion de entrevista sobre Aplicación del Modelo CAF Educación en Centros Educativos de la Región de Murcia.....	387
Anexo F. Guion de entrevista sobre Aplicación del Modelo CAF Educación en Centros Educativos de la Región de Murcia	390
Anexo G. Carta de invitación a participar en la escala	391
Anexo H. Declaración de consentimiento informado.....	392
Anexo I. Informe favorable de la Comisión Ética de Investigación (UMU)	393
Anexo J. Validación de contenido por expertos de la Escala para el Análisis de la Aplicación del Modelo CAF Educación en Centros Educativos (EANACAFCE)	394
ÍNDICE DE TABLAS.....	401
ÍNDICE DE FIGURAS.....	405

INTRODUCCIÓN

“La escuela padece una crisis crónica cuyo cuadro clínico presenta con regularidad una abundante literatura.

Sin duda, se trata de una crisis de legitimidad”

Christian Laval (2004, p. 15)

El contexto económico actual, integrado en un entorno cada vez más globalizado e internacionalizado, posee unas características que llevan a las organizaciones a tener que priorizar las acciones de mejora si quieren ser competitivas y garantizar su supervivencia (Benavides y Quintana, 2005; Del Río y Martínez, 2008; Sansalvador y Cavero, 2007). Para ello, es imprescindible asumir e implantar sistemas que permitan gestionar la calidad (Benavides y Quintana, 2005), con el fin de afrontar los nuevos retos a través de los tres pilares básicos que conforman la competitividad empresarial: calidad, innovación tecnológica y diseño industrial (Del Río y Martínez, 2008). De estos tres pilares básicos, en este estudio, se pondrá el foco en la calidad.

La calidad es una palabra que, de manera inconsciente y continua, ha acompañado al ser humano en su evolución, formando un binomio, ya que este siempre ha procurado hacer esfuerzos en aras de lograr mejoras que facilitasen su modo de vida. ¿Hubiese podido evolucionar la especie humana hasta lo que es hoy sin ambicionar una mejora que satisficiera sus necesidades? Sin ánimo de que este planteamiento resulte pretencioso, se podría considerar que las acciones humanas, desde la prehistoria, están impregnadas de alguno de los componentes que han sido asociados a la calidad, tanto en productos como en servicios, por autores como Garvin (1988) o Zeithaml et al. (1990).

Existe calidad en la prehistoria porque las pinturas rupestres o algunos restos arqueológicos que han llegado hasta nuestros días han sobrevivido a miles de años en un estado de conservación aceptable (durabilidad), porque el ser humano ha mejorado sus útiles de caza o aperos de labranza dotándoles de un uso concreto (conformidad), porque el ser humano ha ido superando y esquivando peligros y riesgos que favorecieran el desarrollo (seguridad)... En definitiva, porque el ser humano ha tenido como leitmotiv evolutivo la búsqueda de unas condiciones que satisficieran sus necesidades, las cuales siempre han ido acompañadas de acciones humanas con calidad.

Por tanto, la calidad forma parte de nuestra vida y está presente en todos los aspectos que nos rodean; queremos calidad de vida, materiales de primera calidad, que

los productos que compramos sean de calidad y que nos ofrezcan servicios de calidad. En definitiva, convivimos con la calidad, la exigimos y pagamos por ella. Parece que estemos en la *Edad de la Calidad*, donde todo se mide y se compara para valorar cuál es el grado de calidad que alcanza, como si de pureza se tratara o un aura especial la rodeara.

En la actualidad, es habitual y forzoso hablar de calidad (Sarramona, 2004). De hecho, si se realiza una búsqueda en Google de la palabra calidad se obtienen aproximadamente 987.000.000 resultados en algo menos de medio segundo, más que otros como paz (557.000.000 resultados aprox.), educación (799.000.000 resultados aprox.) o bondad (19.000.000 resultados). La calidad está muy presente en la sociedad y, aunque en ocasiones se desvirtúe su aplicación, normalmente va asociada a la mejora y cada vez se realizan más esfuerzos por conseguirla. Por ejemplo, en los ámbitos medioambiental, sanitario y educativo es cada vez más usual encontrar términos como calidad ambiental, calidad del aire o calidad de las aguas e incluso existe una serie de Normas ISO para velar y garantizar su cumplimiento. De la misma manera, la calidad asistencial ha mejorado en el ámbito sanitario, en el que es cada vez más común encontrar sistemas para la gestión de la calidad. También en la educación, donde se han realizado adaptaciones de diversas normas y modelos para garantizar la calidad en los centros educativos. La educación y la sanidad tienen una capacidad de resiliencia especial pues son de los primeros gastos prescindibles, convirtiéndose siempre en los grandes pagadores de las consecuencias en épocas de crisis (Murillo, 2012).

El binomio calidad y educación, por tanto, no es nuevo e incluye diversos matices que serán abordados a lo largo de esta investigación. Como señala Cano (2012), a pesar del uso constante que se hace de la calidad de la educación, se trata de un interés antiguo ligado a enseñar a los jóvenes de la mejor manera posible. Por tanto, desde los planteamientos de Platón y Aristóteles, en la antigüedad, existe una preocupación política por abordar este tema.

Ligados a la calidad se encuentran el auge y la proliferación de Sistemas de Gestión de la Calidad que, desde mediados de los ochenta, son utilizados en la autoevaluación de los centros educativos. Entre otros, se cuenta con el Modelo de Excelencia de la EFQM, las Normas ISO 9001 o el Modelo CAF Educación. En España se han hecho grandes esfuerzos por implantar estos sistemas, tanto a nivel estatal como autonómico. Tras la aplicación de la LOGSE, en la década de los noventa se propuso desde el Ministerio de Educación la utilización del Modelo de la EFQM. Asimismo, también en

algunas autonomías es muy usual que las Administraciones educativas establezcan alguno de estos modelos para ayudar en la evaluación de centros y cumplir con lo que se promulga desde las leyes educativas, especialmente el artículo 145 de la LOE. Así, desde el curso 2012/2013 en la Región de Murcia se produce la aplicación del Modelo CAF Educación para la autoevaluación de los centros educativos a través de la creación de una Red de Centros de Excelencia educativa.

La investigación se presenta estructurada en dos grandes bloques. El primero, en el que se realiza la **Fundamentación teórica**, se compone de cuatro capítulos. En el Capítulo I se muestra el origen de la calidad ligado al ámbito empresarial, las características y dimensiones que tiene la calidad en este sector y algunos de los modelos y herramientas para la gestión de la calidad total en las empresas. En el Capítulo II se aborda el origen de la calidad en la educación asociado al movimiento de las escuelas eficaces, lo complejo que resulta establecer este concepto y cómo se relaciona la calidad y la evaluación de centros a través de la revisión de la normativa nacional y europea y los modelos utilizados para la gestión de la calidad en los centros educativos. El Capítulo III recoge la creación y descripción del modelo CAF Educación, así como su aplicación y evolución en la Región de Murcia. Por último, este bloque se completa con el Capítulo IV, en el que se establecen los estudios previos sobre sistemas de gestión de la calidad en educación, con especial interés en el modelo CAF. Para elaborar este primer apartado de la investigación se llevó a cabo una profunda revisión de la literatura.

El segundo bloque de esta investigación se corresponde con el **Estudio Empírico**, compuesto también por cuatro capítulos. En el Capítulo V se establece la justificación del estudio y las preguntas que derivan en los objetivos a los que la investigación pretende dar respuesta. El Capítulo VI muestra la metodología empleada en la realización del estudio. En el Capítulo VII se plasman los resultados de la investigación siguiendo el orden establecido por los objetivos. Finalmente, en el Capítulo VIII, se muestra la discusión de los resultados, las conclusiones que de ellos se derivan, las limitaciones y fortalezas del estudio, así como diversas consideraciones para futuras investigaciones que estén relacionadas con este estudio. La investigación concluye con las referencias, los anexos, un listado de abreviaturas y los índices específicos de figuras y tablas.

Primera parte

Fundamentación teórica

I. LA CALIDAD EN EL ÁMBITO EMPRESARIAL	5
II. LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN	55
III. EL MODELO CAF EDUCACIÓN	121
IV. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE GESTIÓN DE CALIDAD EN EDUCACION	159

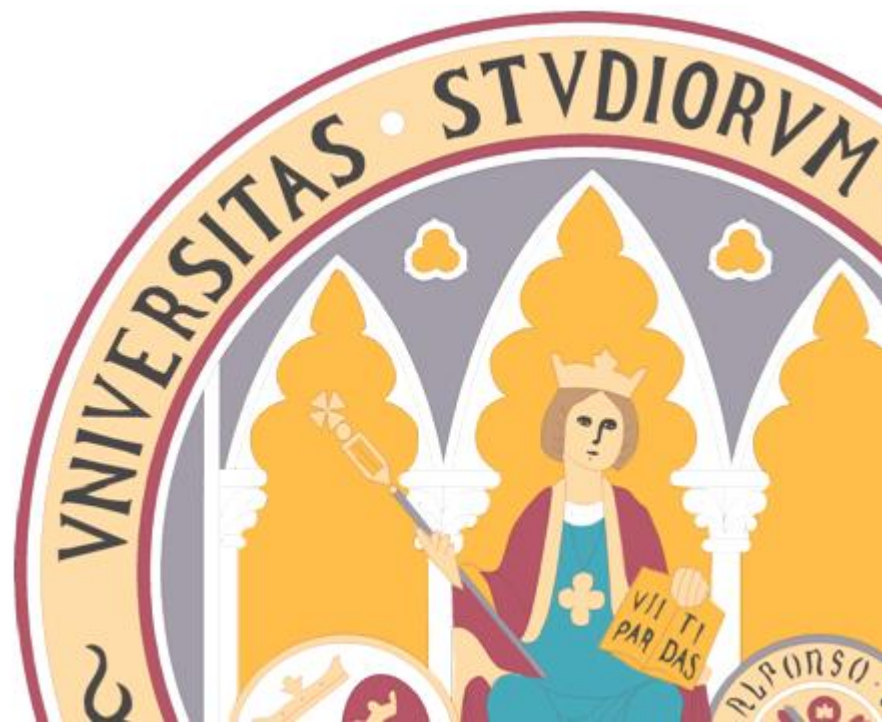
CAPÍTULO

LA CALIDAD EN EL ÁMBITO EMPRESARIAL

1

“Los defectos no son gratuitos. Alguien los hace y se le paga por hacerlos”

W. Edwards Deming



1.1. El origen de la calidad. De Estados Unidos a Japón y de Japón al mundo

1.1.1. Breve repaso histórico

Sin una búsqueda de acciones de mejora para satisfacer las necesidades surgidas en cada época, el ser humano no habría podido llegar a alcanzar lo que es hoy día. Y es que, a lo largo de la historia, la calidad ha formado parte de las acciones humanas y se encuentran especificaciones sobre calidad desde la historia escrita (Juran y Godfrey, 1999). ¿Cómo si no iban a llegar hasta nuestros días esas maravillas, en forma de legado cultural, que han sobrevivido al paso del tiempo?

Existen intentos conscientes de calidad desde la creación del Código de Hammurabi (2150 A. C.), que han sido continuados por la figura del inspector que comprobaba, a través de instrumentos de medida, que los materiales de construcción utilizados cumplieran con las especificaciones esperadas en las civilizaciones egipcia, maya o griega. En la Edad Media se realizaron los primeros criterios para garantizar la calidad en los gremios de artesanos, mientras que la Revolución Industrial supuso el cambio total del trabajo en talleres a las grandes fábricas, lo que trajo consigo el trabajo en serie y la especialización (Badía y Bellido, 1999; Cubillos y Rozo, 2009; De Fuentes, 1998; Juran y Godfrey, 1999; Sansalvador y Cavero, 2007; Torres et al., 2012).

Por tanto, se puede afirmar que la calidad, ese término tan complejo que más adelante será objeto de estudio, desembarca en el siglo XX en el sector servicios, al que pertenece la educación, proveniente del mundo de la empresa (Egido, 2005; Pinel, 2009). Y, al igual que ha servido para realizar grandes avances, es triste que muchas de las grandes mejoras tecnológicas, que son la base de la Calidad Total, hayan surgido producto del contexto de los grandes acontecimientos bélicos. Por desgracia, como señala Udaondo (1991), las guerras son uno de los fenómenos que más favorecen el desarrollo tecnológico y la investigación. En el caso de la Segunda Guerra Mundial, esta impulsó el cambio hacia el control de la calidad en los Estados Unidos, debido a que la industria norteamericana tuvo la necesidad de producir rápidamente suministros bélicos de elevada fiabilidad (Deming, 1989).

No solo los norteamericanos vivenciaron este cambio; otras naciones como Alemania y, especialmente, Japón también se sirvieron de este control estadístico de la calidad (López Rupérez, 2003) para reponerse de las desgracias sufridas en la contienda y sus desastrosas consecuencias. De hecho, Japón es considerado como el país que revolucionó la gestión de la calidad (González López, 2004), pero es erróneo pensar que esta nación fue la que inició el proceso ya que los primeros estudios sobre la calidad y

su control en el ámbito empresarial surgieron en los Estados Unidos de América (Cobo, 1995; Cubillos y Roza, 2009; López Rupérez, 2003). De hecho, antes de la Segunda Guerra Mundial, el país nipón tenía un interés mínimo en la calidad, con productos caracterizados por ser baratos y de mala calidad (Juran, 1989). No obstante, como se mostrará más adelante, el imperio japonés es un pilar fundamental para entender la calidad tal y como la conocemos hoy en día.

La historia de la Gestión de la Calidad tiene, como es lógico, una evolución paralela a la Gestión Empresarial del pasado siglo XX. Esto queda palpable si se sigue el modelo de desarrollo recogido por Udaondo (1991), en el que se muestran cuatro grandes etapas, provenientes de la unión de los sistemas antagónicos cerrado-abierto y racional-social, que fueron las que marcaron la referencia en los Estados Unidos de Norteamérica. El sistema cerrado hace referencia a lo que sucede solo dentro de la empresa mientras que el abierto se refiere a un funcionamiento de la empresa que se ve afectado por factores externos. Por otro lado, en el sistema racional las empresas cuentan con objetivos bien definidos mientras que en el social los objetivos son cambiantes y dependientes de una dinámica evolutiva. De la combinación de estos sistemas subyacen cuatro grandes etapas que marcarían la evolución de los sistemas de gestión en el siglo XX, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Evolución de los sistemas de gestión en la empresa en el siglo XX

Etapas	Años	Sistemas	Características	Personas influyentes
Primera	1900 a 1930	Cerrado-racional	Se entiende el orden marcado por las reglas y el estudio de métodos y tiempos	Max Weber F. Taylor
Segunda	1930 a 1960	Cerrado-social	No hay influencia de agentes externos. La demanda es superior a la oferta. Cambio producido por la resistencia al <i>Taylorismo</i>	D. Mc Gregor Elton Mayo C. Barnard
Tercera	1960 a 1970	Abierto-racional	Se endurece la competencia en los mercados y se vuelve a la política racional	A. Chandler P. Lawrence Jay Lorch
Cuarta	A partir de 1970	Abierto-social	Las variables del mercado marcan la rápida evolución de las empresas. Crisis del petróleo en 1973 y para sobrevivir hay que adaptarse a los cambios	Karl Weick James March

Adaptado de Udaondo (1991).

Como se puede apreciar, la evolución iría desde los inicios, más ligados al taylorismo, centrados en el cumplimiento de objetivos creados por la empresa, hasta llegar a la apertura completa al mercado, teniendo al cliente como meta principal.

Otra versión histórica del cambio, esta vez centrada en la evolución producida en el marco de las estructuras de las empresas, es la propuesta por Udaondo (1991), en la que, siguiendo las etapas propuestas por Scott, citadas *ut supra*, recoge la evolución del entorno exterior y cómo este repercute en el seno de las empresas, siguiendo una serie de factores que quedan recogidos en la Tabla 2.

Tabla 2

Evolución de las estructuras de la empresa

Factores/etapas	1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa
Los retos del mercado y su entorno	Prácticamente inexistentes	Comienzan a aparecer necesidades de mercado	Gran crecimiento. Desarrollo de multinacionales	Crecimiento escaso, alta competencia. Invencción de nuevos productos para diferenciarse
Los criterios de competitividad	Se clarifican. Los productos se consiguen a un precio razonable	Aparece el concepto de marketing publicitario	Se introducen los conceptos de innovación y diversificación de las estrategias empresariales	A los de la etapa anterior se unen la flexibilidad y el sentido sociopolítico
Las características de la producción	Líneas de producto único	Se amplía la producción en masa debido a la demanda y los mercados	Se diversifican las gamas de producción hacia la especialización	La producción es masiva y variada en un mercado saturado y difícil
La estructura y la organización	Impera una etapa de racionalización	Comienza a evolucionar	Llega la dirección por objetivos y planificación a largo plazo	Se impone un sistema orientado al control financiero presupuestario
El factor costo	Costo de mano de obra bajo, beneficio moderado	Costo de mano de obra bajo, el beneficio va en crecimiento	Costo de mano de obra va creciendo y la competencia hace bajar precios	El costo de la mano de obra cada vez más caro y para competir hay que bajar los precios de los productos
La función de las propias industrias	La principal función es producir	Se busca situar los productos en el mercado y ganar dinero	Además de producir, entra en juego el marketing y la distribución	Las funciones son más variadas y complejas, no se entiende la empresa sin la sociedad

Adaptado de Udaondo (1991).

No obstante, este modelo evolutivo no es el único propuesto, máxime si se analizan los diferentes aspectos que derivan de la evolución del concepto clásico de calidad (Cubillos y Rozo, 2009; Dale, 2003; De Fuentes, 1998; Sansalvador y Cavero, 2007; Torres et al., 2012), que será tratado con más profundidad en el apartado 1.2.

En este sentido, como señalan diversos autores (Álvarez, 1998; Gaziel et al., 2000; Gento Palacios, 2002), el desarrollo evolutivo del concepto de calidad, como es lógico, también afecta al funcionamiento de las organizaciones empresariales debido al cambio de prisma con el que se aprecia la calidad. Así, de acuerdo con Gento Palacios (2002), se pueden establecer tres grandes fases que marcarían la evolución del concepto de calidad en el ámbito empresarial:

- 1ª fase. Calidad del producto (1920 a 1940): en esta fase predomina el enfoque basado en la prevención de defectos y el perfeccionamiento de los procesos de producción para la mejora de la calidad del producto, la cual se mide con parámetros predeterminados definidos por la empresa. No se tiene en cuenta ni al cliente ni a los trabajadores que elaboran el producto. Asimismo, se crean los departamentos de calidad, que controlan la calidad del producto y también nace la American Society for Quality Control (ASQC) Asociación Americana para el Control de la Calidad. Como autores influyentes en esta fase destacan Shewart y Taylor.
- 2ª fase. Participación de los trabajadores (1950 a 1970): esta fase destaca por el gran desarrollo en Japón de la calidad como principio regidor de las organizaciones. Para ello, las empresas japonesas se basaron en el estudio de diversas publicaciones relevantes e invitaciones al país a los autores referencia en esos momentos: Deming y Juran. Se produce la instrumentalización de la calidad y se empieza a entrenar a los trabajadores, los cuales participan en el control de la calidad de la empresa a través de la creación de círculos de calidad. A partir de 1960 se inician en Japón las investigaciones internas de calidad en empresas y se crea el Instituto para la Calidad, apoyado por el gobierno e industrias japonesas. En esta fase, los autores más representativos son Deming, Juran, Ishikawa y Crosby.
- 3ª fase. Satisfacción del cliente (A partir de 1975): la satisfacción del cliente pasa a ser predominante en el criterio definitorio de la calidad, con un papel notorio de los Estados Unidos, en el que se funda en 1982 el Consejo Asesor Nacional para la Calidad (NACQ, por sus siglas en inglés, National Advisory

Council for Quality). Además, en 1983 nace el Comité nacional Asesor de Productividad (NPAC, National Productivity Advisory Committee) y se crea una campaña nacional de calidad, a través de una ley en 1984, que promulgaba el *Mes Nacional de la Calidad*. Es en 1987 cuando se crea el premio Nacional de Calidad Malcom Baldrige y al comienzo de la década de los 90 cuando cobra forma el concepto de reingeniería y el *benchmarking*.

A su vez, en Europa empieza a surgir una mayor preocupación por la calidad y en Francia se crea en 1975 el Comité Oficial de Calidad. En 1988, catorce de las más importantes empresas europeas fundan la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM, por sus siglas en inglés European Foundation for Quality Management), a través de la cual se introdujo la excelencia en el Modelo de gestión de la calidad que propone. Asimismo, esta fundación crea los premios de calidad y la medalla europea de calidad, presentados en Madrid en 1992 por SM el Rey Juan Carlos I. Destacan Malcom Baldrige y Feigenbaum como referentes de esta fase.

A diferencia del modelo de evolución centrado en los sistemas de gestión empresarial, que únicamente se centra en los cambios acaecidos en la industria de los Estados Unidos de Norteamérica, la evolución del concepto de calidad abarca diferentes países y continentes: Estados Unidos, Japón y Europa.

La primera fase, centrada en la calidad del producto, tiene que ver con los inicios de la gestión empresarial de los Estados Unidos. En la segunda fase, que marca el inicio de la participación de los trabajadores en el control de la calidad, se da el salto de los Estados Unidos a Japón, donde se produce una revolución por la calidad (Griful y Canela, 2005; Torres et al., 2012). La tercera fase, de marcada tendencia por la satisfacción del cliente, refrenda el buen hacer de Japón en cuestiones de calidad, la vuelta actualizada de la gestión de la calidad a los Estados Unidos y la expansión a Europa, donde se produce el interés por la excelencia ligada a los procesos de gestión.

La Figura 1 recoge a modo de resumen los principales hitos de la evolución histórica de la calidad en la gestión empresarial.

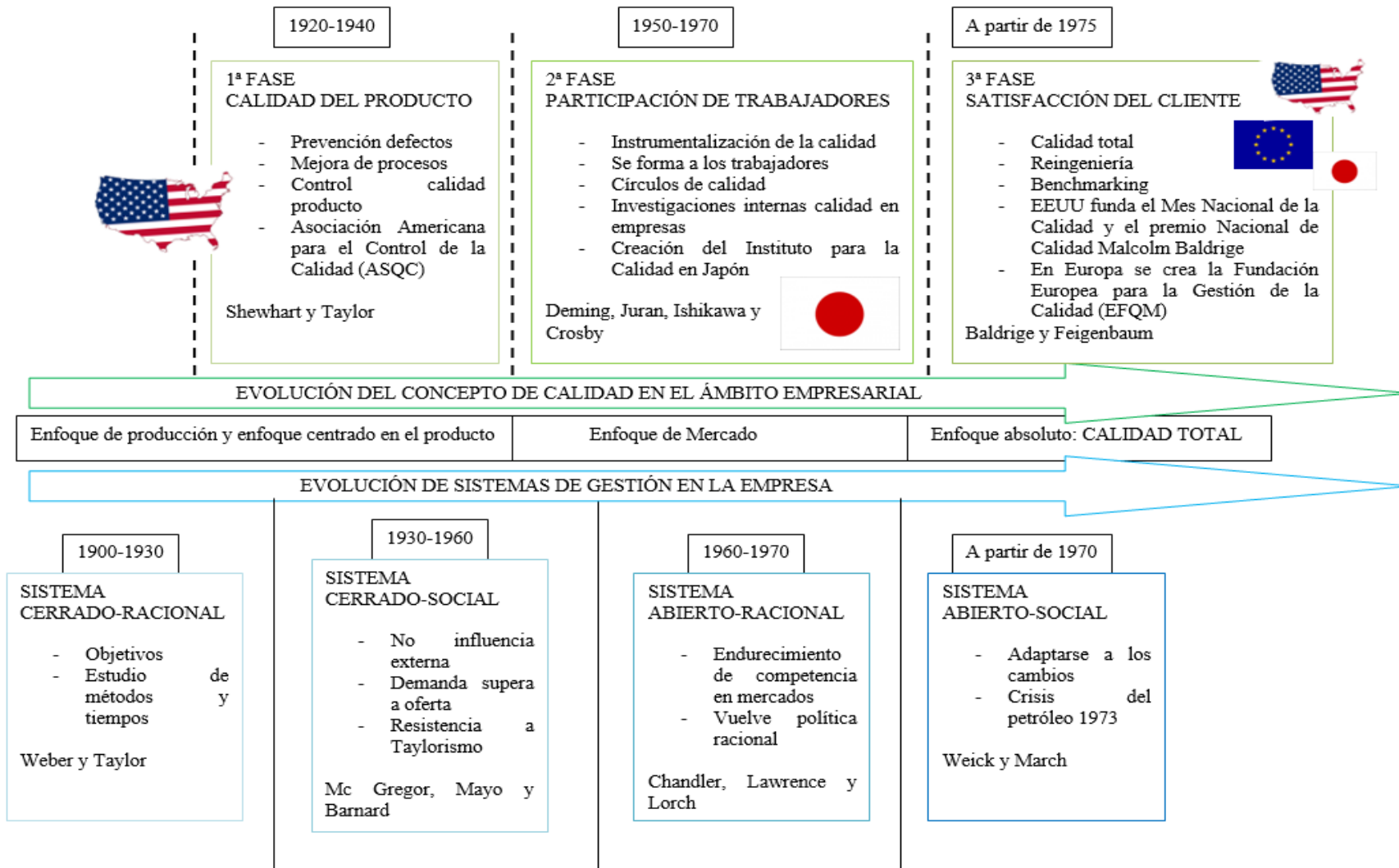


Figura 1. Evolución histórica de la calidad a nivel empresarial. Elaboración propia.

Una versión similar y paralela a la indicada por Gento Palacios (2002) es la propuesta por Álvarez (1998), que señala tres grandes periodos de evolución histórica y pone el foco en el país o continente, con una preponderancia de EE.UU. en el primero, Japón en el segundo y Europa, junto con EE.UU., en el tercero:

- EE.UU. (periodo entreguerras): se crean los departamentos de calidad, centrados en mejorar la calidad del producto perfeccionando los procesos de producción. Destaca la fundación de la primera institución dedicada a la promoción del control de la calidad: American Society for Quality Control (ASQC).
- Japón (1950-1970): se produce la participación de los trabajadores en los procesos de producción a través de círculos de calidad para lograr un proceso entendido como mejora continua. Se crea en Japón el Instituto para la Calidad.
- EE.UU. y Europa (1970-1980): la satisfacción del cliente se convierte en un criterio básico de la calidad. Se asocian al ámbito empresarial los términos reingeniería y benchmarking. Aparecen el premio Malcom Baldrige en EEUU y la EFQM en Europa.

Gaziel et al. (2000), también diferencian tres etapas en base a la interpretación que se hace de la calidad y los cambios que esta provoca en el seno de las empresas. En la primera etapa, durante los años 40, las prácticas organizativas en las empresas siguen férreamente los planteamientos de Taylor. Por tanto, se definía una separación entre los trabajadores y los que decidían en las empresas. La calidad recaía en el control final de los productos y en ello se centran todos los esfuerzos. El costo del producto está ligado al desarrollo del proceso de su fabricación, y con la mejora de la calidad del producto al reforzar el control el precio final sube.

La segunda etapa se produce en los años 50-60. Es cuando aparece el concepto de aseguramiento de la calidad, así que el foco se sitúa más sobre la calidad del proceso que sobre la calidad del producto final. Además, se asignan diferentes términos ligados a la calidad del proceso como prevención de defectos y eficacia de dicho proceso.

La tercera y última etapa surge en los años 70-80. Después de la expansión de la calidad y la eficacia en Japón, el tema de la calidad está bastante avanzado a nivel global y eso provoca que exista una competencia económica internacional, por lo que las empresas multiplican sus esfuerzos para mejorar la competitividad. Se produce una rápida y amplia evolución en todo lo ligado a la calidad y su planteamiento, con una visión mucho más exigente. Entran en juego aspectos como el control y el estudio de

todo el proceso, la satisfacción del cliente, la formación y la cualificación de los trabajadores y la creación de círculos de calidad. En definitiva, de todos los componentes que conforman la Gestión de la Calidad Total (TQM).

Como se aprecia, aunque cada autor hace hincapié en un aspecto determinado de la evolución de la gestión empresarial de la que surge la calidad, existen muchos nexos comunes como son los periodos, autores influyentes, acciones y formas de concebir la calidad. Además, cada país establece una forma de tratar la calidad que, aunque beba de las fuentes de lo iniciado en otras naciones, hace que la forma de concebirla y vivenciarla sea totalmente distinta e influida por el contexto de la posguerra.

En este contexto, la industria norteamericana lo tenía todo a favor debido a que era la única que no había sido dañada en la contienda, e incluso había llegado a mejorar con las técnicas que había desarrollado. Sin embargo, poco a poco se fue deshaciendo de ellas ya que el desarrollo de las técnicas de control en las organizaciones se limitaba a un grupo reducido de especialistas (Deming, 1989), lo que llevaba a conflictos en algunas ocasiones entre operarios y el servicio de calidad. Este hecho, unido a la autocomplacencia generada, hizo que la calidad quedase desplazada por la cantidad, notándose su declive cuando comenzaron a aparecer competidores (Griful y Canela, 2005; Tarí Guilló, 2000).

Mientras tanto, Japón tuvo una evolución destacada, cimentada en sus inicios por la utilización de las propuestas de control estadístico ideadas por Shewhart e impulsadas por Deming en la gestión de la calidad (Torres et al., 2012), junto con las aportaciones de Juran y Feigenbaum (Griful y Canela, 2005). Este cóctel situó a Japón como un país referente en la calidad, como se muestra en el siguiente apartado.

1.1.2. Deming y el crecimiento de Japón

La calidad no sería lo que ha llegado a ser hoy sin Japón, igual que Japón no sería lo que es sin las aportaciones de Edward Deming y Joseph Juran. En esta frase se resume casi todo lo acontecido en materia de calidad desde 1945 hasta 1970 aproximadamente. Para entender el desarrollo de la calidad en el país nipón es necesario comprender que su situación al final de la Segunda Guerra Mundial era de una precariedad importante (Juran, 1989). Era un país que tenía potencial en capacidad productiva y mano de obra, pero escasez de materias primas, con infraestructuras desfasadas o deficientes que lastraban su desarrollo industrial (Griful y Canela, 2005; Torres et al., 2012). Esto pudo

suponer una de las principales razones para impulsar el cambio en la mejora de sus productos y evitar así el despilfarro (Udaondo, 1991).

Es curioso que lo que la guerra destruyó también lo reconstruyó, al menos en el país del sol naciente, ya que en 1945 durante la ocupación aliada se empieza a utilizar la calidad para reconstruir las telecomunicaciones y se imparten los primeros seminarios de control de la calidad a los científicos e ingenieros de este sector (Juran, 1989; Sansalvador y Cavero, 2007). A estos les siguieron una serie de seminarios en los años posteriores entre los que destacan los de Deming en 1951, Juran en 1954, y Feigenbaum en 1956.

La principal aportación de Deming fue el uso de las técnicas de control estadístico de la calidad que había aprendido de su maestro Shewhart, así como hacer ver que era necesario implicar a toda la empresa en el control de la calidad. En lo que respecta a Juran, él fue el responsable de concienciar a los altos mandos sobre la importancia de orientar la calidad al consumidor y que esta también implicase a toda la organización. Por su parte, Feigenbaum introdujo el término Calidad Total (Cubillos y Rozo, 2009; Deming, 1989; Sansalvador y Cavero, 2007; Torres et al., 2012). Estos tres autores fueron los responsables del desarrollo de la gran explosión de la calidad en Japón, que posteriormente fue liderada por autores locales como Ishikawa (Cubillos y Rozo, 2009; Udaondo, 1991).

Además de las valiosas aportaciones de estos autores, para entender el desarrollo de la calidad y su gestión en Japón es necesario tener presente la cultura y la idiosincrasia propia de este país, la cual es muy diferente a las establecidas en EE.UU. y Europa (Dale, 2003; Ishikawa; 1994; Jiménez Montañés, 1996; Udaondo, 1991). Este desarrollo de la gestión de la calidad en Japón, al igual que en los Estados Unidos, también consta de una serie de momentos que resultan claves y que, según Jiménez Montañés (1996), se estructuran en cinco etapas.

La primera etapa tiene lugar en los años de la postguerra (1945 a 1949). En ella se inicia la aplicación de técnicas de control de la calidad a raíz de la impartición de cursos realizados por oficiales americanos. En 1946 nace la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros (JUSE por sus siglas en inglés, Japan Union of Scientist and Engineers) para promover el desarrollo y la aplicación de la calidad en Japón y que crea, en 1959, el Quality Control Research Group (QCRG) para seguir con los cursos y potenciar la formación en calidad.

La segunda etapa se produce en la década de 1950. En este periodo, Deming dirigió cursos y seminarios sobre técnicas de control estadístico fruto de los cuales en 1951 se realiza la primera conferencia nacional de control de calidad y se crea el premio Deming. También J. Juran participa con varias conferencias y cursos para la formación de directivos. Todo ello contribuye a que los directivos medios y trabajadores inicien el entrenamiento en control de calidad. Además, se realizan diversas acciones para la difusión de técnicas de control de calidad como la publicación de la primera revista sobre control de calidad y la emisión de programas de radio sobre control de calidad, así como los primeros experimentos y aplicación del modelo de la Company Wide Quality Control (CWQC).

Durante los años 60 tiene lugar la tercera etapa. En ella se proclama el mes de noviembre como mes de la calidad, se emiten programas de calidad por TV y la JUSE publica un libro (con más de 500.000 de copias vendidas). En 1961, el modelo de la CWQC está totalmente perfilado y se aplica en las compañías líderes. En 1962, surge el periódico que promueve los círculos de calidad, creándose en mayo los primeros, que tendrían un crecimiento exponencial.

En la cuarta etapa, que se desarrolla en la década de los 70, la JUSE edita publicaciones sobre los círculos de control de calidad. El modelo de la CWQC está completamente implementado y nace la Japanese Society for Quality Control (JSQC) para promocionar los estudios sobre control de calidad. La crisis del petróleo trunca el crecimiento y la CWQC ayuda a paliar el desastre provocado por esta crisis.

La década de los 80 es la última de las etapas señaladas por Jiménez Montañés (1996) y está marcada por la revalorización del yen, la cual favorece la exportación de los productos. Ya hay activos un millón de círculos de calidad con alrededor de 10 millones de miembros. Todo ello contribuye a que la estrategia de calidad esté adoptada por las principales compañías japonesas, lo que las sitúa en las primeras posiciones económicas internacionales.

El desarrollo, primero del control y luego de la gestión de la calidad, fue posible en Japón gracias a una estrategia empresarial marcada por una fuerte apuesta por la calidad. Esta fuerte apuesta junto a los valores propios de la cultura japonesa, instauraron una forma de proceder propia, muy diferente a las seguidas en las empresas americanas y europeas, que ha servido de ejemplo y es utilizada hoy día por la mayoría de empresas del mundo. En este crecimiento es importante destacar la labor de la JUSE,

propulsora de lo que hoy se conoce como principios de la gestión de la calidad total (Galgano 1993 en Sansalvador y Cavero, 2007).

El crecimiento de Japón ha sido viable gracias a una serie de acciones que han definido las características fundamentales de la gestión de la calidad total en este país. Según recogen diferentes autores (p. ej. Dale, 2003; Jiménez-Montañés, 1996; Udaondo, 1991), las principales características serían las siguientes:

- La satisfacción del cliente como motivación principal, puesto que la mejora de la calidad tiene que revertir en la mejora de la satisfacción del cliente.
- Los métodos y técnicas de calidad son conocidos y aplicados por todo el personal, aunque sean dirigidos por los presidentes de las empresas. Para ello, todos los empleados son formados y educados en técnicas de control de calidad, bien definidas y continuas, realizadas en grupos participativos y en todo el proceso de calidad. Además, los directores de las empresas lideran y coordinan los procesos de calidad, que son seguidos por todos y cada uno de los trabajadores y departamentos.
- Prioridad máxima a la calidad y sus procesos. Con una alta difusión de la política de calidad y su control, promoviendo actividades de calidad a toda la nación y auditorías de calidad en las empresas que buscan propiciar las auto auditorías.
- Valores innatos en la cultura japonesa como amor a la empresa, fuerte disciplina, espíritu de mejora y alta motivación, que llevan a un compromiso total con la mejora y cambio continuo, además de tratar a los proveedores como parte de la familia.
- Procedimientos detallados de garantía de calidad, con comprobación diaria de máquinas y equipos a través de sistemas sucesivos y de autocomprobación. Especial hincapié en el manejo visual y en la prueba de errores, realizando análisis de los posibles defectos, la corrección de los propios errores y con una responsabilidad personal de la garantía de calidad de los propios procesos.

Para que estos principios o aspectos guíen la gestión de la calidad total en Japón es necesario destacar los elementos que han formado parte de esta filosofía por la calidad, o forma de vida, del país nipón. Estos elementos, como recoge Udaondo (1991), son los que se muestran en la Figura 2.

<p>Creación de grupos participativos Los Círculos de calidad son grupos reducidos de trabajadores formados para resolver por sí mismos los problemas que afectan a su entorno profesional. Suponen el eslabón más bajo de la cadena de grupos participativos, seguidos por los grupos de progreso, formados por las personas claves de la empresa, y un comité estratégico compuesto por las esferas de alto nivel de la empresa.</p>	<p>El Just In Time (Justo a tiempo o JIT) Es un sistema de fabricación que conlleva un completo sistema de gestión empresarial. Supone una herramienta de gestión que busca asegurar que se fabriquen productos cumpliendo tres requisitos básicos: que sean de calidad, que se fabriquen a tiempo y que su coste sea reducido.</p>
<p>El Sistema SMED (Single Minute Exchange of Die) Es un conjunto de teoría y técnicas que busca reducir al máximo el tiempo de cambio de maquinaria y herramientas, evitando el despilfarro que ello supone.</p>	<p>Los métodos Taguchi Suponen un conjunto de teorías que, combinando la ingeniería con la estadística, buscan limitar las pruebas a realizar para conocer cuáles son las causas que provocan los errores, ahorrando así tiempo y dinero.</p>
<p>La estrategia KAIZEN Se trata de una filosofía ambiciosa que busca conseguir el máximo de calidad posible. Es más que una técnica, busca implicar a trabajadores y posee un componente importante de espiritualidad.</p>	

Figura 2. Elementos de la filosofía japonesa por la calidad. Elaborado a partir de Udaondo (1991).

No obstante, a pesar de todos los avances producidos en materia de calidad, se debe destacar que, tal y como señala el refrán, “no es oro todo lo que reluce” debido a que son varios los informes que señalan que cada veinte minutos se suicida un trabajador japonés (Drummond, 1995). Este aspecto no ha cambiado hasta la fecha ya que, según la OMS, Japón es uno de los países con las tasas de suicidio de trabajadores más altas del mundo.

1.1.3. Autores de referencia en la gestión de la calidad

Para que la calidad haya evolucionado hasta ser lo que es hoy en día, ha habido una serie de personas, considerados como gurús de la calidad (Ching-Chow, 2017; Cubillos y Roza, 2009; Dale, 2003; Heras et al., 2008; Krüger, 2001; Montaña, 2020; Saraiva, Alas y Nogueiro, 2007; Torres et al., 2012; Zairi, 2013), que han tenido una importancia vital en el crecimiento y moldeamiento de este concepto. A continuación, sin ánimo de ser muy exhaustivos, se muestran los autores más representativos relacionados con la calidad.

William Edwards Deming (1900-1993)

Está considerado como el padre de la calidad total (Dale, 2003; Montaña, 2020). Entre sus aportaciones destacan que fue el primero en aplicar el control estadístico de la calidad iniciado por su maestro Shewhart para eliminar los errores y mejorar la producción en las organizaciones japonesas (Álvarez, 1998; Cubillos y Rozo, 2009; Dale, 2003). Asimismo, es el creador de la teoría de los 14 criterios, que fueron la base de la formación a los altos directivos en Japón (Deming, 1986), y el famoso ciclo PDCA (Plan-Do-Check-Act) (Figura 3), partiendo del ciclo de Shewhart (Dale, 2003; Drummond, 1995; Torres et al., 2012) que entiende la calidad como un ciclo continuo.

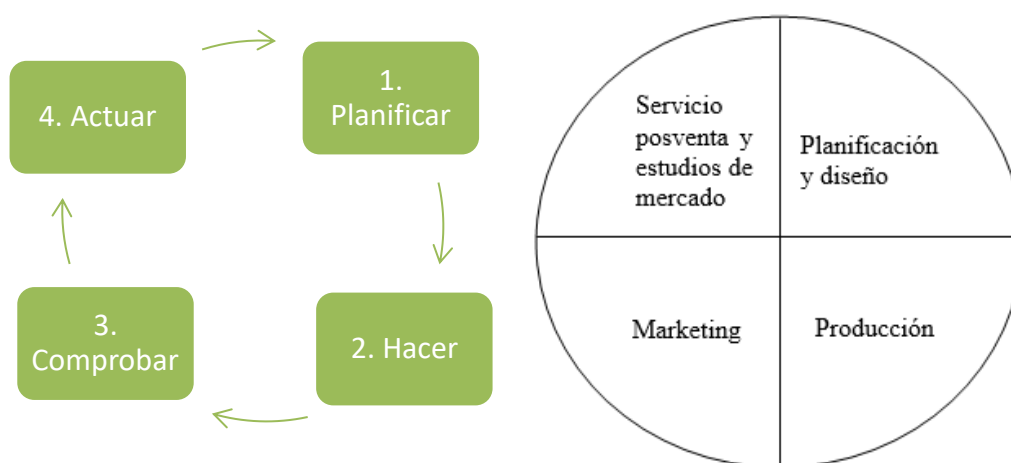


Figura 3. Ciclo de Shewhart difundido por Deming (Adaptado de Ishikawa, 1994).

A continuación, se muestra un resumen de los 14 puntos de Deming (Drummond, 1995, p. 57; Deming, 1986, p.19):

1. Ser constantes en el propósito de mejorar el producto o servicio para ser competitivos y ofrecer puestos de trabajo.
2. Adoptar la nueva filosofía de la calidad total.
3. Eliminar la inspección para lograr la calidad.
4. No hacer negocios sobre la base del precio del producto, minimizar costes totales y trabajar con un solo proveedor.
5. Mejora constante del sistema de producción y servicio para lograr la calidad y la productividad.
6. Establecer la formación en el trabajo.
7. Implantar el liderazgo, entendido como una ayuda a los trabajadores.
8. Eliminar el miedo para mejorar la eficacia.

9. No establecer barreras entre los diferentes departamentos.
10. Eliminar los eslóganes y metas de cero defectos a los trabajadores.
11. Prescindir de la gestión por objetivos cuantitativos.
12. Permitir a los trabajadores enorgullecerse de su trabajo y suprimir el sistema de evaluación por méritos.
13. Implantar un vigoroso programa de educación y auto mejora.
14. Hacer que esta transformación sea cosa de todo el personal de la compañía.

Joseph Juran (1904-2008)

Ingeniero y consultor administrativo y empresarial, fue otro de los grandes referentes del gran cambio de la calidad junto a Deming. En 1951 publicó un manual de calidad que fue la base para la formación de los responsables de calidad en las empresas japonesas (Álvarez, 1998).

Siguiendo a Tovar (2020), entre sus aportaciones más significativas destacan la adaptación del principio de Pareto y la administración de la calidad como forma de mejorar, principalmente, a través de la formación correcta de todo el personal, mejorar las relaciones humanas y eliminar la resistencia al cambio, por lo que se le considera como el primero en reconocer la dimensión humana de la calidad (Cubillos y Rozo, 2009) y también identificó la reducción de los costos de la calidad como parte del éxito (Dale, 2003). Juran entiende la calidad como un todo con tres fases cruciales que incluyen la planificación, el control y el mejoramiento de la calidad.

Armand V. Feigenbaum (1920-2014)

Fue un empresario experto en el control de la calidad. Comenzó trabajando en General Electric como responsable de calidad y, más adelante, fundó su propia compañía con la que siguió desarrollando trabajos sobre las dinámicas del control de calidad. A él se le debe el concepto de Calidad Total y Control de la Calidad Total (Dale, 2003)

Este autor fue quien demostró, a través de estudios de mercado, que es el cliente el que define la calidad (Álvarez, 1998) y que todos los niveles organizacionales de la empresa deben participar en la creación de la calidad (Tovar, 2020a). Siguiendo a Álvarez (1998), Dale (2003) y Tovar (2020a) entre sus aportaciones principales se encuentran:

- La definición del control total de la calidad y una teoría con los pasos mandato hacia la calidad, tácticas de calidad antigua y mando de la organización.

- Realización de estudios sobre los costes de la no calidad, siendo estos: de prevención, de revaluación, de fallos internos y de fallos externos.
- La Identificación de diez puntos de referencia para garantizar el éxito en la Gestión de la Calidad Total.

Phil Crosby (1926-2001)

Fue un empresario estadounidense. Participó en la Segunda Guerra Mundial y se tituló en medicina, área donde comenzó a trabajar en la gestión de la calidad hasta que dio el salto al área empresarial como ingeniero de calidad, primero en la compañía Martin-Marietta y luego en la empresa ITT (Tovar, 2020b).

Entre sus aportaciones a la calidad destaca el programa cero defectos para eliminar los fallos del proceso de producción y ayudar a las empresas a no despilfarrar en procesos defectuosos (Álvarez, 1998; Cubillos y Rozo, 2009). Asimismo, también desarrolló los cuatro absolutos que son las máximas principales para la gestión de la calidad en todo proceso efectivo (Cubillos y Rozo, 2009; Tovar, 2002b): 1) la calidad se define como cumplimiento de requisitos; 2) el sistema de calidad es la prevención, 3) el estándar de realización es cero defectos; y 4) la medida de la calidad es el precio del incumplimiento.

Walter A. Shewhart (1891-1967)

Trabajó como ingeniero de inspección en la Western Electric Company y en la Bell Telephone, donde publicó diversos escritos sobre la aplicación de la estadística a la calidad de los productos industriales (Udaondo, 1991). Por tanto, fue el primero en aplicar la estadística al control de la calidad y en 1924 creó el primer diagrama de control estadístico que posteriormente fue desarrollado por Deming (Cubillos y Rozo, 2009; Índice, 2014; Municio, 2000; Sansalvador y Cavero, 2007; Torres et al., 2012).

En 1939 publicó su libro *Statistical Method from the Viewpoint of Quality Control*, el cual revolucionó el control estadístico de la calidad y supuso un hito para la historia de la calidad mundial (Álvarez, 1998; Índice, 2014).

Frederick Winslow Taylor (1856-1915)

Fue un ingeniero e inventor americano, considerado el padre de la administración científica (Cubillos y Rozo, 2009; Torres et al., 2012). Destacó por crear una diversidad de métodos para mejorar la eficacia de la producción y consideraba a los trabajadores como máquinas capaces de pensar un poco. Fue el que inició el proceso de la calidad en los sistemas industriales de occidente (Udaondo, 1991).

Siguiendo a Cajal Flores (2018), entre sus aportaciones se encuentran la proposición de un enfoque científico del trabajo que plantea la necesidad de planificar y controlar el trabajo para que este se haga correctamente; la introducción de la idea de seleccionar al personal más adecuado junto a la promoción de la especialización de los trabajadores; y la dotación de mayor prestigio al papel de los administradores, que suponen las bases de lo que se conoce como ingeniería industrial.

Karou Ishikawa (1915-1989)

Fue un químico industrial y administrador de empresas japonés. Tras la Segunda Guerra Mundial se unió a la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros (JUSE), donde colaboró estrechamente con Deming y Juran (Montaño, 2020a)

Destacó por ser el fundador del Instituto para la Calidad en Japón. Además, creó los círculos de calidad partiendo de la premisa de que la calidad es un proceso continuo que fluye a través de las personas, por lo que es vital implicar a los trabajadores (Cubillos y Rozo, 2009; Dale, 2003; Torres et al., 2012). Describió siete herramientas estadísticas para ser utilizadas en la gestión de la calidad y elaboró la herramienta diagrama de espina de pescado, en 1945, para analizar los problemas que surgen en las empresas (Álvarez, 1998; Cubillos y Rozo, 2009; Dale, 2003; Ishikawa, 1994; Montaño, 2020a; Municio, 2000). Las siete herramientas propuestas por Ishikawa (1994) son:

- Diagrama Causa-Efecto o diagrama espina de pescado o Diagrama de Ishikawa
- Planillas de inspección
- Gráficos de control para medir variaciones
- Muestreo estratificado
- Histogramas sobre variaciones
- Diagrama de Pareto
- Diagramas de dispersión

W. G. Magil y H. M. Sarahson

Fueron dos trabajadores de la SCAP Civilian Communication Section conocidos por ser quienes comenzaron con la instrucción en calidad de los japoneses, concretamente, en la industria de las telecomunicaciones (Udaondo, 1991).

Genichi Taguchi (1924-2012)

Fue un ingeniero y estadístico japonés que mejoró la calidad de los productos manufacturados a través de métodos estadísticos. Después de la Segunda Guerra Mundial trabajó en el Ministerio de Riqueza y Salud Públicos de Japón y posteriormente en la Nippon Telegraph and Telephone Corporation (NTT). Finalmente, se hizo consultor y trabajó en numerosas empresas norteamericanas que antes eran su competencia (Tovar, 2020c).

Entre sus principales aportaciones destacan, por un lado, el desarrollo de la ecuación de la función de la pérdida de la calidad y el control de calidad fuera de línea. Por otro lado, para la mejora de la calidad de los productos, ideó una serie de componentes que generaron un mejor rendimiento productivo: diseño del sistema, identificación de los parámetros y determinación de la tolerancia (Dale, 2003; Tovar, 2020c).

Shigeo Shingo (1909-1990)

Fue un ingeniero industrial japonés que tuvo gran influencia en el sector industrial productivo. Al igual que Taguchi, también fue consultor y desarrolló carrera profesional en los Estados Unidos, donde le gustaba ser conocido como el “Dr. Mejora” (Dale, 2003). Entre sus aportaciones más destacadas se encuentran (Dale, 2003; Tovar, 2020d; Udaondo, 1991):

- Al contrario de lo que se piensa, no creó el sistema de producción Toyota, sino que fue, junto a Ohno, el encargado de analizarlo y difundirlo mundialmente, por lo que fue una pieza clave en el desarrollo de este sistema.
- Dentro de la filosofía Just in Time, ideó el sistema Push & Pull y fue el creador del Método SMED, que supuso un enfoque esencial para la mejora continua, aportando beneficios en cuanto a la reducción de stock, mejoras de productividad, flexibilidad, reducción de errores y defectos de configuración y una mejor gestión de herramientas.

- Creó la técnica Poka-Yoke como sistema para garantizar la calidad de un producto logrando que este se utilizase y se operase de forma correcta. Para ello, definió dos tipos: funciones reguladoras y de configuración.
- Estableció el Método Shingo, una pirámide con diversas técnicas para lograr la excelencia.

Masaaki Imai (1930-)

Ha sido el autor encargado de recopilar la experiencia japonesa en relación con la calidad en cuanto a filosofía, técnicas, teorías y herramientas (Figura 4). Ha difundido y popularizado la filosofía KAIZEN (Dale, 2003; Imai, 2001) ligada a la mejora continua y natural en todos los aspectos de la vida y que tiene como elementos clave la adaptabilidad de personas y de equipos, el uso de tecnología existente para optimizar la capacidad, la participación creativa de todos los empleados y una actitud cuyo eslogan es "Hazlo un poco mejor cada día".



Figura 4. La sombrilla de KAIZEN (adaptado de Imai, 2001).

Claus Moller (1942-)

Es un psicólogo y economista danés considerado como uno de los gurús de la calidad por la Cámara de la Industria y el Comercio de Reino Unido. Es especialista en la potenciación de empleados y en liderazgo y calidad humana. Entre sus aportaciones se

encuentran los cuatro elementos básicos para la calidad (productividad, calidad, relaciones y liderazgo), las aportaciones de los clientes satisfechos y no satisfechos y la importancia de las buenas relaciones entre los empleados de una empresa (Gaxiola, 2021).

Como se ha podido apreciar, la historia de la calidad durante el siglo pasado ha tenido una serie de acontecimientos, definidos por un contexto cambiante, donde la Segunda Guerra Mundial jugó un papel destacado. Esta situación provocó un cambio o punto de inflexión en el interés y manejo de la calidad. Así, mientras antes de la guerra EE.UU. fue el país referente, tras la contienda Japón cogió el testigo y lideró una revolución con unos métodos que fueron imitados en las empresas de todo el mundo. Todo ello, ha provocado que la calidad haya tenido una concepción diferente en cada momento evolutivo. ¿Qué es la calidad y cuáles han sido los periodos de su evolución conceptual? La respuesta a esta pregunta se tratará en el siguiente apartado.

1.2. La calidad: un concepto cambiante y multidimensional

El lenguaje es rico en palabras o términos que resultan útiles para la definición de casi todo lo que rodea al ser humano. Se establece que es “casi todo” porque, al igual que existen palabras comúnmente conocidas que no dan lugar a equivocación o duda, hay, sin embargo, otras que varían según dónde se le ponga énfasis o en base a qué criterio se utilicen. Se trata de palabras que, aunque estén definidas, están conformadas por tantos aspectos o criterios regulativos que existen tantas definiciones como personas las nombran. De hecho, sin ir más lejos, en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua la entrada calidad, cuya raíz etimológica proviene del latín *Qualis* (entendido como clase), presenta diez acepciones.

Para ilustrar el planteamiento de lo difícil que resulta catalogar a la calidad se presenta el siguiente ejemplo: en una fábrica, se premia a los trabajadores con un extra por hacer las cosas bien hechas y ser eficientes en su trabajo porque eso es sinónimo de calidad.

En este breve ejemplo se recogen algunas cuestiones paradójicas como: ¿tiene sentido aquí hablar de calidad? ¿No se supone que los trabajadores hacen o deben hacer bien su trabajo? ¿Tiene sentido ese incentivo asociado a la calidad? ¿Se les pagaba a los trabajadores por hacer “mal” su trabajo?

En definitiva, como se puede apreciar, se trata de un término complejo que, con actitud camaleónica, adopta multitud de significados dependiendo de a qué virtud de él se haga referencia. En este apartado, se mostrarán las diferentes características que rodean a la calidad y que la definen desde el punto de vista de su asociación al ámbito empresarial. También se recogerá la evolución de este término y otros conceptos como calidad total o gestión de la calidad.

1.2.1. Características y dimensiones de la calidad

Antes de definir la calidad se ha de tener presente que en el mundo empresarial no existe una única definición aceptada de calidad (Dale, 2003) y que definirla no es una tarea fácil (Cano, 2012; Dale, 2003; López Rupérez, 2003; Sinclair et al., 1992). En el ánimo por delimitarla, existen numerosos intentos (Gento Palacios, 2002) y ninguna definición plena debido a que, de acuerdo con Reeves y Bednar (1994), independientemente de la época o el contexto en el que se encuentre, la calidad ha tenido múltiples definiciones, a menudo confusas, y ha llegado a describir una amplia variedad de fenómenos. Como señala Cano (2012), la calidad se construye para cada momento y situación.

Para diversos autores, entre los que se encuentran Martínez-Lorente et al. (1998) y Brown (2013), la calidad ha existido siempre, aunque tuvo un boom en la década de 1980, donde se debatió y se adoptó ampliamente. Por tanto, durante el siglo pasado la calidad ha tenido una evolución constante ya que, como señala Udaondo (1991, p. 108), “se ha pasado del control al aseguramiento de calidad, para convertirse en la gestión de la calidad, que convierte este concepto en función y objetivo prioritario del momento actual”.

En lo que se refiere a su origen, tiene raíz etimológica en el latín *Qualitas* como derivación de *Qualis*, entendido como modo de ser o cualidad (Cano, 2012; Dale, 2003; Gento Palacios, 2002). Antes de aventurar las posibles definiciones que se pueden hacer de la calidad es preciso indicar que este vocablo ha sido ampliamente definido en base a unos atributos y se compone de una serie de características que conviene tener en cuenta.

En primer lugar, la calidad tiene una doble vertiente que hay que tener presente en su definición. Por un lado, se entiende como cualidad, adquiriendo un valor relativo, y, por otro, como un término absoluto que va ligado a la excelencia (Cano, 2012; Harvey y Green, 1993). Además, también es importante distinguir entre la calidad producida de la

calidad percibida. La primera hace referencia al producto y sus características y la segunda depende de los que van a disfrutar de un determinado producto o servicio (Álvarez, 1998; Garvin, 1984; López Rupérez; 2003). Ello provoca que para valorar la calidad se necesite de una doble perspectiva de análisis (Municio, 2000). Por un lado, es necesario tener presentes las características del proceso y el momento considerado, en la calidad varía según se sitúe en la definición del proceso o servicio, en el diseño, en la realización y en los efectos; y, por otro lado, es necesario identificar a la organización productora, diferenciando entre públicas y privadas e industriales y de servicios.

En cuanto a las definiciones de calidad, para Cano (2012), estas se pueden agrupar, en función del elemento que se prioriza, en tres grandes bloques: en el diseño o características intrínsecas, en el proceso o como forma de proceder y en el resultado o en la satisfacción de los clientes. Dale (2003), establece que la calidad es una palabra que se usa en exceso y que está rodeada de mucha confusión y mitos. Para este autor, la calidad puede ser definida de manera cualitativa, cuantitativa, como uniformidad de un producto o servicio en torno a un valor objetivo, como cumplimiento de los requisitos acordados, como adecuación a un uso (establecida por Juran (1989)) y como satisfacción de las necesidades de los clientes. Para Garvin (1984), la calidad no posee una característica única, sino que es multidimensional. En este sentido, establece que la calidad de un producto se compone de ocho dimensiones (Garvin, 1987).

Entre los intentos más destacados por identificar los componentes, atributos o dimensiones asociadas a la calidad se encuentran los trabajos de Garvin (1987, 1988), Sinclair et al., (1992), o la síntesis de la literatura de Tarí y García (2009), los cuales se sintetizan en la siguiente Tabla.

Tabla 3

Dimensiones de la calidad señaladas por Garvin (1987, 1988), Sinclair et al. (1992) y Tarí y García (2009)

Garvin (1987, 1988)	Sinclair et al. (1992)	Tarí y García (2009)
Rendimiento	Rendimiento/características	Liderazgo
Características	Confiabilidad	Planificación
Fiabilidad	Conformidad	Gestión de personas
Conformidad	Durabilidad	Gestión de procesos
Durabilidad	Servicio/Calidad percibida	Mejora continua
Capacidad de servicio	Estética	Enfoque en el cliente
Estética	Economía	Gestión de proveedores
Calidad percibida		Diseño del producto

Elaboración propia.

En relación con los enfoques que se asocian al concepto de calidad, autores como Garvin (1988) los agrupa en cinco enfoques básicos: enfoque trascendente, enfoque basado en el producto, enfoque basado en el cliente, enfoque basado en la producción y el enfoque basado en el valor. Por su parte, Harvey y Green (1993) proponen los siguientes enfoques: calidad como excepción, calidad como perfección o mérito, calidad como adecuación a propósitos, calidad como producto económico y calidad como transformación y cambio.

En definitiva, sobre el intento de clarificación del concepto de calidad han intervenido numerosos estudiosos que han dejado una gran variedad de definiciones y tipologías (Diz y Rodríguez, 2010). Esta situación genera cierta confusión y desdibuja su significado, confiriéndole múltiples matices (Gento Palacios, 2002) que provocan que la calidad tenga que ir asociada a algún elemento que la complemente y contribuya a su definición. Un claro ejemplo de ello se observa en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, donde la palabra calidad presenta diez acepciones:

- Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor.
- Superioridad o excelencia.
- Adecuación de un producto o servicio a las características especificadas.
- Carácter, genio, índole.
- Condición o requisito que se pone en un contrato.
- Estado de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad.
- Nobleza del linaje.
- Importancia o gravedad de algo.
- Prendas personales.
- Condiciones que se ponen en algunos juegos de naipes.

De estas diez acepciones, las tres primeras tienen gran calado en la definición de la calidad en el ámbito empresarial y, de algún modo, marcan el inicio y el presente de lo que se entiende por calidad en este sector. Así, la concepción de la calidad ha tenido una evolución conceptual que ha marcado su concepción en el ámbito de las organizaciones empresariales, como se muestra en el siguiente apartado.

1.2.2. Evolución conceptual de la calidad

La calidad en el ámbito empresarial surge a comienzos del pasado siglo, teniendo una evolución conceptual establecida en una serie de etapas o fases que han sido señaladas por diferentes autores (Álvarez, 1998; Ching-Chow, 2017; Cubillos y Rozo, 2009; Del Río y Martínez, 2008; Garvin, 1988; Gaziél et al., 2000; Gento Palacios, 2002; Griful y Canela, 2005; Hamid et al., 2019; Heras et al., 2008; Sansalvador y Cavero, 2007; Torres et al., 2012; Weckerman et al., 2015, citados en Carnerud y Bäckström, 2019). A continuación, se hace un repaso de la evolución conceptual de la calidad diferenciando entre las fases y los aspectos clave indicados por los diferentes autores.

a) Evolución conceptual marcada en cuatro fases

Para Gento Palacios (2002), el enfoque conceptual de la calidad ha sido diferente según el momento por el que ha transitado y establece cuatro fases. La primera tiene un enfoque de producción, en el que se considera a la calidad como la fabricación masiva de productos, dirigidos a una alta demanda, con un coste muy bajo. Es característica de las primeras décadas del pasado siglo XX (años 20 a 50 aproximadamente).

La segunda tiene un enfoque centrado en el producto. La calidad del producto se define en base a si este ha conseguido cumplir, tras su fabricación, una serie de criterios o atributos que han sido predefinidos. Esta fase coincide con el final de la Segunda Guerra Mundial (década de los años 50).

En la tercera fase, la calidad adquiere un enfoque de mercado. En este enfoque la definición de calidad todavía es incompleta. La producción de productos o servicios depende del reclamo que exista hacia ellos, por lo que es importante conocer las exigencias, necesidades y expectativas de los clientes. Esta fase se produce en torno a la década de 1970.

La cuarta fase sigue un enfoque absoluto centrado en la calidad total que abarca mucho más que el ámbito empresarial. Este enfoque está definido por el marco socioeconómico y profesional que entiende la calidad en una organización como algo global, como algo de todos y para todos. Esta fase comienza a desarrollarse alrededor de 1980.

Autores como Cubillos y Rozo (2009), Dale (2003) y Del Río y Martínez (2008), proponen una evolución de la calidad marcada por el punto común de los enfoques conceptual y cronológico. Como se aprecia en la Figura 5, esta evolución se produce

desde 1920, con un inicio en el producto y el control de su calidad, hasta 1990, donde engloba a todos los grupos de interés con la Calidad Total, en especial los clientes.

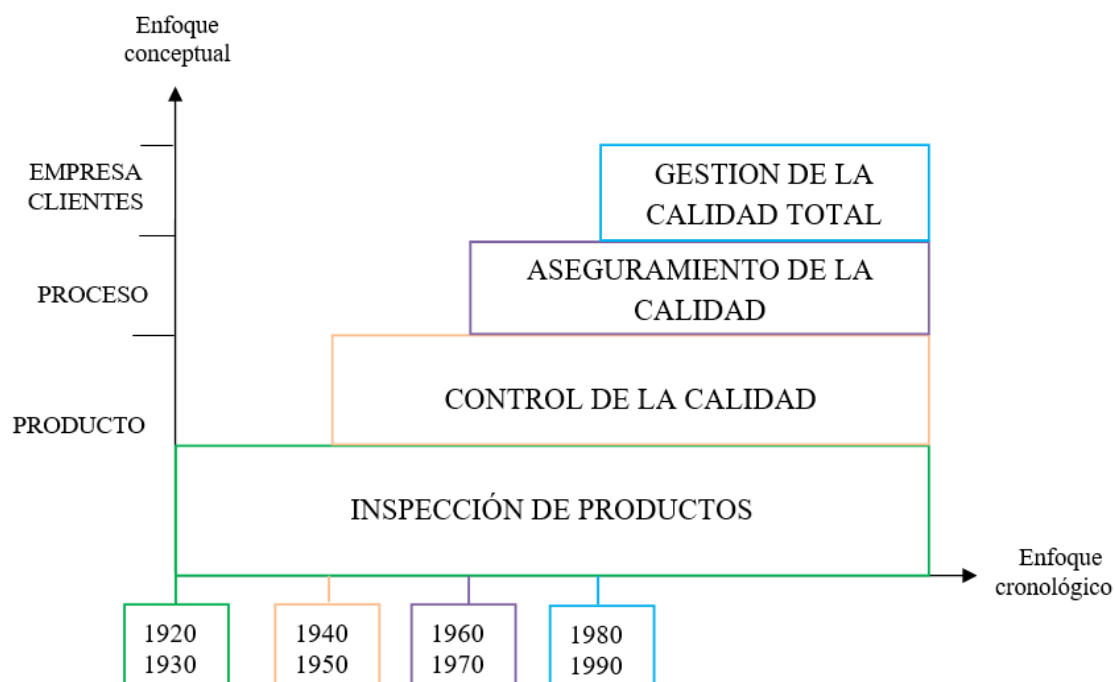


Figura 5. Evolución conceptual y cronológica de la calidad. (Adaptado de Cubillo y Rozo (2009), Dale (2003) y del Río y Martínez (2009)).

Por último, también se establecen cuatro fases de evolución conceptual de la calidad en las aportaciones de Álvarez (1998) y Gaziel et al. (2000). Para estos autores la calidad ha evolucionado en función de dónde se ha puesto el foco y señalan los siguientes cuatro aspectos clave, que componen cada una de las fases (Tabla 4).

Tabla 4

Evolución conceptual de la calidad según Álvarez (1998) y Gaziel et al. (2000)

Foco	Aspecto clave	Aportación	Autores clave	Época
Producto	Control de calidad como cero defectos	Creación de departamentos de control de la calidad	Shewhart (EE.UU.)	Años 30
Proceso	Mejora continua	Creación de los departamentos de planificación y supervisión de procesos	Deming (EE.UU. y Japón)	1950-70
	Reingeniería de procesos	Departamentos de gestión de calidad Benchmarking	Juran (EE.UU. y Japón)	
	Implicación de los trabajadores	Círculos de calidad	Ishikawa (Japón)	

Trabajadores	Formación continua	Departamentos de formación	Juran (EE.UU. y Japón)	1950-70
	Satisfacción del trabajador	Departamentos de personal	EFQM (Europa)	1980-90
Clientes	Satisfacción del cliente	Departamentos de marketing Estudios de mercado y prospectiva	Feigenbaum (EE.UU.)	1980-90

Adaptada de Álvarez (1998) y Gaziel et al. (2000).

b) Evolución conceptual marcada en cinco fases

Para Weckerman et al. (2015), citados por Carnerud y Bäckström (2019), y Griful y Canela (2005), como se muestra en la Tabla 5, la calidad ha pasado por cinco fases que han supuesto un cambio de conciencia, impulsado por la importancia asociada a la calidad, que ha ido desde un proceso parcelado a la observación del producto y las máquinas hasta alcanzar todas las divisiones del entorno empresarial, en un periodo comprendido entre 1910 y 2005 aproximadamente.

Tabla 5

Desarrollo histórico de la calidad propuesto por Weckerman et al. (2015) y Griful y Canela (2005)

Importancia de la calidad	Acciones	Gurús
Inspección de la calidad	Detectar los productos deficientes una vez que estos han sido producidos	Taylor
Control de la calidad	Eliminar las causas de los errores, distinguiendo entre aleatorias y causales	Shewhart Deming
Aseguramiento de la calidad	Garantizar la calidad preventiva, buscando la eliminación de los defectos a través de implicar a toda la organización y tener en cuenta al cliente	Deming Juran Feigenbaum Crosby Ishikawa
Gestión de la calidad	Asegurar la calidad preventiva del proceso a través de diseños y experimentos para asegurar la calidad del diseño y del producto	Taguchi Shingo
Gestión de la calidad total	Asegurar la calidad de toda la compañía, implicando a todos los niveles y departamentos de una organización	Una evolución de cada autor

Elaboración propia.

Torres et al. (2012) y Hamid et al. (2019), al igual que los autores anteriores, también establecen cinco fases, pero destacando que la última se produce en Europa con la creación del modelo de la Fundación Europea para la Calidad Total (EFQM) cuya premisa es aspirar a la excelencia y con la implantación de las Normas de

Estandarización Internacional (ISO). De igual modo, Ching-Chow (2017) también establece cinco fases en las que el concepto de calidad ha pasado por los siguientes estadios:

1. Primeros conceptos de calidad y sistema de gestión de la calidad reflejado. Este periodo queda marcado por un concepto de calidad estándar y un control de inspección que desarrollan el control de calidad del proceso.
2. Los conceptos de calidad y el sistema de gestión de la calidad reflejado a mediados del siglo XX. Se establece el desarrollo de los costos de calidad y evoluciona el concepto de calidad hacia la "garantía de calidad" y el sistema TQC relacionado.
3. La era de la gestión de la calidad total. Se produce tanto el surgimiento del control de calidad de toda la empresa japonesa, CWQC (TQM), como el desarrollo de la gestión de la calidad total.
4. Del Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige a la Empresa modelo de excelencia. Se crea el premio nacional de calidad y TQM, marcado por unas perspectivas del modelo de excelencia empresarial que van más allá del TQM.
5. Los conceptos de "satisfacción del cliente" y "calidad innovadora" en el nuevo siglo.

Como se puede apreciar en todos los modelos evolutivos recogidos, la concepción de la calidad parte de una inspección del producto y acaba con un enfoque absoluto centrado en el cliente. Este hecho sumado a que la calidad impregna a toda la organización son claros referentes de la apuesta decidida por la calidad total.

Una vez que se ha diseccionado el marco evolutivo de la concepción de la calidad, que va desde la adecuación de los productos fabricados a los estándares fijados para tal fin hasta la satisfacción de los clientes, se muestran algunas definiciones señaladas por diferentes autores.

1.2.3. De la calidad a la calidad 4.0, pasando por la Calidad Total

Como se ha puesto de manifiesto, no existe una definición única de calidad, incluso este concepto se utiliza en exceso (Dale, 2003) lo que dificulta su comprensión (Gento Palacios, 2002). A continuación, se incluye una pequeña muestra del universo de definiciones que existen sobre la calidad para ilustrar tanto su subjetividad como su carácter temporal o contextual.

Para López Mojarro (1999) la calidad es un concepto natural y una permanente aspiración que, según Álvarez (1998), no va ligada con los beneficios a corto plazo ni

con los atajos, sino que es resultado de un trabajo bien planificado que incluye un minucioso cuidado de procesos, buenas materias primas y un producto o servicio que satisfaga al cliente. Por tanto, el concepto de calidad ha evolucionado desde de ser una técnica hasta convertirse en un valor humano que lleva asociado otros valores económicos, éticos y sociales (Cela Trulock, 1996).

La calidad no es un invento actual, no es una fase más dentro de la postmodernidad (López Mojarro, 1999), aunque debido a la alta competitividad actual esta se haya convertido en un fin, superando la antigua idea de condición. Tampoco es una cuestión de magia, sino fruto de un trabajo consciente para conseguirla (Drummond, 1995). Ello implica un compromiso entre los elementos internos y externos que participan en todo el ciclo de actividad de una organización, la cual debe ir destinada a la satisfacción de las necesidades o expectativas de los clientes (López Rupérez, 2003).

En la Norma ISO 9000:2015 Sistemas de Gestión de Calidad- Fundamentos y Vocabulario (2015), se recogen definiciones de la calidad asociadas a cada uno de los momentos evolutivos que han sido expuestos *ut supra*, entendiéndolos como:

Calidad: grado en el que un conjunto de características inherentes de un objeto cumple con los requisitos.

Mejora continua: actividad recurrente para mejorar el desempeño.

Gestión de la calidad: actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización con respecto a la calidad.

Planificación de la calidad: parte de la gestión de la calidad orientada a establecer los objetivos de la calidad y a la especificación de los procesos operativos necesarios y de los recursos relacionados para lograr los objetivos de la calidad.

Aseguramiento de la calidad: parte de la gestión de la calidad orientada a proporcionar confianza en que se cumplirán los requisitos de la calidad.

Control de la calidad: parte de la gestión de la calidad orientada al cumplimiento de los requisitos de la calidad.

Mejora de la calidad: parte de la gestión de la calidad orientada a aumentar la capacidad de cumplir con los requisitos de la calidad

Sistema de gestión de la calidad: conjunto de elementos de una organización que interactúan para establecer políticas, objetivos y procesos para lograr estos objetivos.

Udaondo (1991), a través de las definiciones de algunos de los autores o *gurús* más representativos de la calidad, también establece una conceptualización de este término en la que están presentes los momentos evolutivos señalados anteriormente. Como se resume en la Figura 6, la calidad ha pasado de basarse en cumplir unas especificaciones a integrar esfuerzos de mejora continua en la organización para conseguir la satisfacción de los clientes.

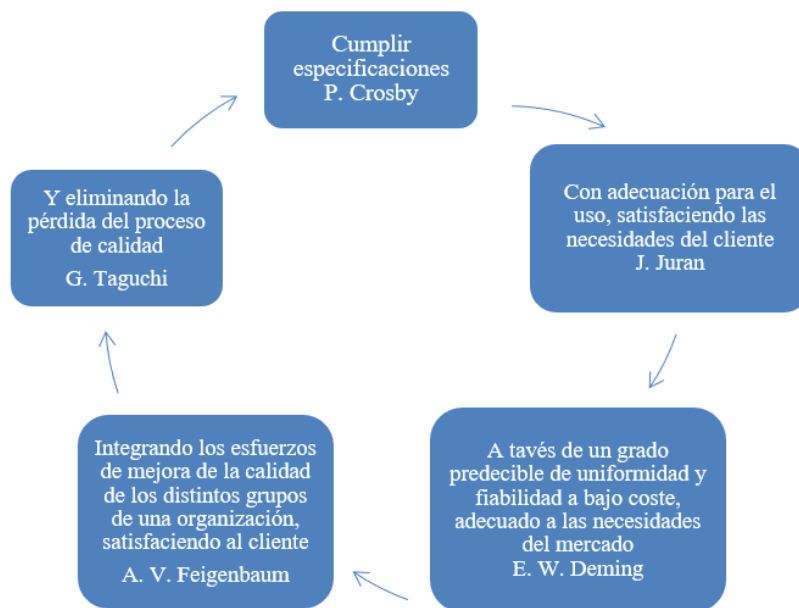


Figura 6. Evolución conceptual de la calidad a través de las definiciones de algunos de los autores más representativos. Elaboración propia a partir de Udaondo (1991).

Una vez que se señala la importancia de tener presentes a los clientes entra en juego la Gestión de la Calidad Total (TQM por sus siglas en inglés Total Quality Management). Esta es definida por Jones y Mathias (1997) como un enfoque integral dirigido hacia la mejora global de la calidad; o por Roure (1992) como el proceso de gestión integral que incluye todas las actividades de una organización para satisfacer con eficiencia económica las expectativas del cliente, sea este interno o externo.

En definitiva, se trata de una filosofía fundamentada en la satisfacción del cliente, que tiene como principio la mejora continua (Drummond, 1995). Este hecho hace que se componga de un enfoque que abarca a todas las personas y a todas las actividades de la organización, ya que todo el personal está implicado en aportar valor añadido al producto en cualquier fase del proceso. Sin olvidar que tienen como referencia la satisfacción de las expectativas de los clientes (López Rupérez, 2003), siendo esta el resultado de la interacción de la planificación de la calidad, el control de la calidad y la mejora de la calidad.

Aunque existe cierta divergencia en relación a las opiniones sobre las características de la Gestión de la Calidad Total, las principales definiciones realizadas por los autores coinciden en una serie de elementos que han sido planteados por Ishikawa (1994) y sintetizados por Dale (2003), como se recoge en la Figura 7.



Figura 7. Elementos constituyentes de la calidad total. Elaboración propia a partir de Dale (2003).

Aunque con el planteamiento de la Gestión de la Calidad Total y la excelencia se completa la evolución de la calidad en el siglo XX, algunos autores (p. ej. Cem y Eker, 2018; Jacob, 2017; Köpper et al., 2019; Lim, 2020; Nenadál, 2020; Rigert 2020; Villegas y Sisodia, 2020) son conscientes de que la calidad, en un contexto tan cambiante como el actual, está en constante evolución.

Esta situación les lleva a plantear el concepto calidad 4.0 ligado al de industria 4.0., con unos atributos que componen este término que si bien ya fueron indicados por Watson (1998), en la actualidad se construye en base a unas características que le son definitorias como la ciencia de datos y estadística computacional, las tecnologías habilitadoras, el big data, Blockchain, la Inteligencia artificial (IA), el aprendizaje automático (ML) y las redes neuronales y aprendizaje profundo (Nénadal, 2020; Villegas y Sisodia, 2020).

Para finalizar el recorrido por la evolución de la concepción de calidad, hoy en día se considera que el único en desuso es el de la inspección de la calidad y que todos los demás siguen vigentes. Este aspecto queda patente al analizar las diferentes definiciones de la calidad presentes en la Norma ISO 9000:2015. Estos cambios han provocado que

en la actualidad la mayoría de empresas apuesten por la gestión de la calidad a través de una serie de sistemas, modelos o premios como los que se muestran en el siguiente apartado.

1.3. Principales modelos y herramientas para la Gestión de la Calidad Total en las empresas

Desde la aparición del modelo de Control de Calidad Global de la Empresa (CWQC) y, sobre todo, el Premio Deming en junio de 1951, para promover la gestión de la calidad en Japón (Guide Deming Prize, 2021), el control de la calidad cobra una importancia vital en las empresas. Ello ha generado desde la década de los ochenta una gran eclosión de otros modelos como son, entre otros, el Premio Malcom Baldrige en Estados Unidos, las Normas de Estandarización Internacional (ISO) o el modelo de Excelencia EFQM de la Fundación Europea, en el ámbito europeo, y el FUNDIBEQ en el iberoamericano (Cobo, 1995; Domínguez y Lozano, 2005; Egido, 2005; Gento Palacios, 2002; González López, 2004; López Rupérez, 2003; Municio, 2000).

Aunque las Normas de Estandarización tienen diferencias con los modelos en cuanto a su planteamiento y utilización (Domínguez y Lozano, 2005; Heras et al., 2008) se incluyen en este apartado por el hecho de que se basan en los principios de calidad total, son ampliamente utilizadas para la gestión de la calidad en las empresas y, como se verá más adelante, en el ámbito educativo.

En la actualidad, las empresas deben hacer grandes esfuerzos para ser competitivas en un mercado cada vez más global. Estos esfuerzos pueden ser menores si se sigue la filosofía de la gestión de la calidad total (Nenadál, 2020) a través de alguno de los sistemas o modelos indicados para ello (Benavides y Quintana, 2005). Por tanto, para que las organizaciones puedan cumplir con el objetivo de lograr o asegurar la tan ansiada calidad tienen a su disposición una gran variedad de modelos o sistemas de gestión de la calidad (en adelante SGC) que han sido elaborados teniendo en cuenta una serie de criterios, de necesario y estricto cumplimiento, basados en las premisas de los principios o fundamentos de la Calidad Total. Estos principios son ocho y, como se puede apreciar en la Tabla 6, difieren un poco según se utilicen las Normas ISO u otros modelos como el EFQM o el modelo CAF (AENOR, 2015; CAF, 2010; Dale, 2003; Domínguez y Lozano, 2005; EFQM, 2013; Martínez y Riopérez, 2005).

Tabla 6

Principios de la Gestión de la Calidad Total (GTC) en las normas ISO y EFQM

Principios GTC Normas ISO	Principios GTC Modelo EFQM
<ul style="list-style-type: none">- Organización enfocada al cliente- Liderazgo- Participación del personal- Enfoque basado en procesos- Enfoque de sistema para la gestión- Mejora continua- Enfoque basado en hechos para la toma de decisión- Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.	<ul style="list-style-type: none">- Añadir valor para los clientes- Crear un futuro sostenible- Desarrollar la capacidad de la organización- Aprovechar la creatividad y la innovación- Liderar con visión, inspiración e integridad- Gestionar con agilidad- Alcanzar el éxito mediante el talento de las personas- Mantener en el tiempo resultados sobresalientes

Elaboración propia en base a AENOR (2015) y EFQM (2013).

Como se observa en la Tabla 6, las diferencias son mínimas ya que el sustrato general de los ocho principios de la Calidad Total forma parte de ambos sistemas.

A continuación se presentan, de forma breve y sintética, algunos de los modelos para la gestión o el aseguramiento de la calidad en las empresas, que son o han sido referencia a nivel europeo y mundial (Aragón, 2004; Gento Palacios, 2002; Griful y Canela, 2005; González López; 2004; Municio, 2000; Vidal, 2014). Como estos modelos, fruto de estar en constante evolución, van teniendo diversas versiones se ha optado por indicar las más recientes de cada uno de ellos, con la excepción del Modelo de control de Calidad Global de la Empresa por representar el origen de los modelos surgidos posteriormente.

1.3.1. El Modelo de control de Calidad Global de la Empresa (CWQC)

Este modelo (Figura 8) aparece en Estados Unidos, en 1947, como Company Wide Quality Control (CWQC) inspirado en los planteamientos de F. W. Taylor (Gento Palacios, 2002). Tuvo un auge breve, inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, y ha sido utilizado para estimar la calidad en empresas con elaboración de productos manufacturados, aunque sus principios pueden ser utilizados en otros campos. Así pues, los principios que debe cumplir una empresa para garantizar la calidad según este modelo son (Galgano 1993, citado por Gento Palacios, 2002):

- La calidad del producto debe ir destinada a satisfacer al cliente
- El factor de calidad más importante es la formación continua de los trabajadores
- Los proveedores deben contribuir a la consecución de la calidad

- Se debe primar la prevención de los errores por encima de la corrección de los mismos
- Todos los componentes del sistema de gestión de la empresa deben seguir criterios de calidad
- La mejora debe ser continua
- Para satisfacer a los clientes se han de crear nuevos y mejores productos
- Se debe permitir la promoción interna de los trabajadores
- Todo el personal debe participar en las actividades y procesos de mejora

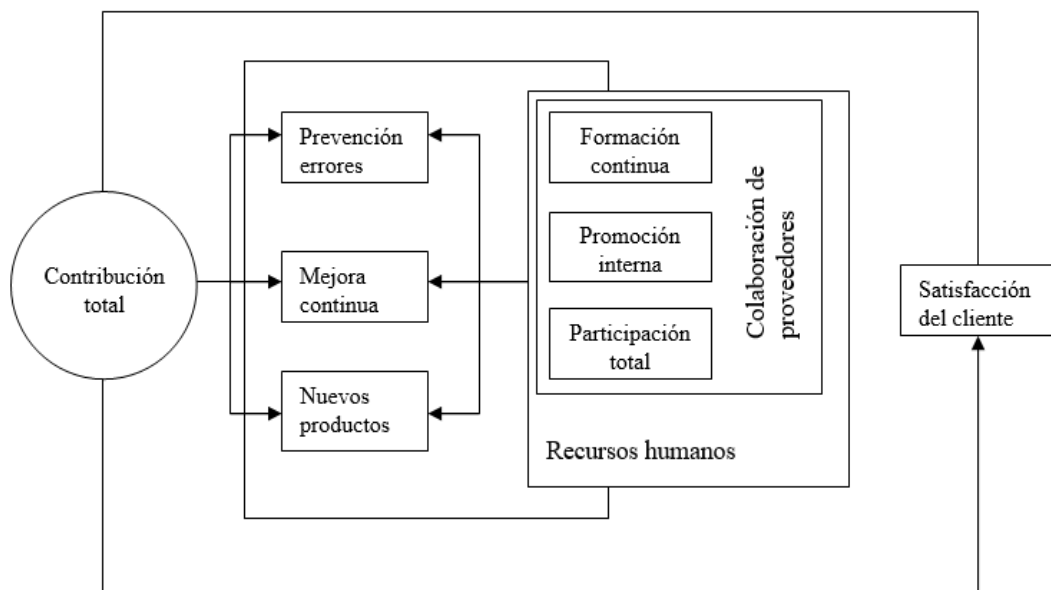


Figura 8. Modelo de control de la calidad global (CWQC) (Adaptado de Gento Palacios, 2002).

Una vez explicitados los aspectos básicos del Modelo de Control de Calidad Global de la Empresa (CWQC), se pasa a definir el modelo que inició el reconocimiento de la calidad en las organizaciones japonesas, el modelo Premio Deming.

1.3.2. Modelo Premio Deming (Versión 2021)

Este modelo es uno de los más importantes y utilizados en el mundo, no solo en las empresas japonesas. Desde sus inicios, una de sus características principales es el empleo de métodos estadísticos para el control de la calidad (Gento Palacios, 2002; González López, 2004). Fue creado en 1951 por la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros para reconocer a la excelencia de las organizaciones que habían implantado el Modelo de calidad de la CWQC y se abrió a todo el mundo en 1984 (Municio, 2000).

En cuanto a las modalidades del premio, existen cuatro versiones diferentes: el Premio Deming, el Gran Premio de Deming, el Premio Deming para particulares y el

premio Deming al Servicio Distinguido por Difusión y Promoción. De ellos, el premio Deming se otorga anualmente a las organizaciones que realizan una adecuada gestión de la calidad en base a los criterios que establece el Modelo (Figura 9). El Gran Premio de Deming se otorga a las organizaciones que han mantenido y mejorado más la gestión de la calidad durante tres años después de ganar el Premio o el Gran Premio Deming (JUSE, 2020).

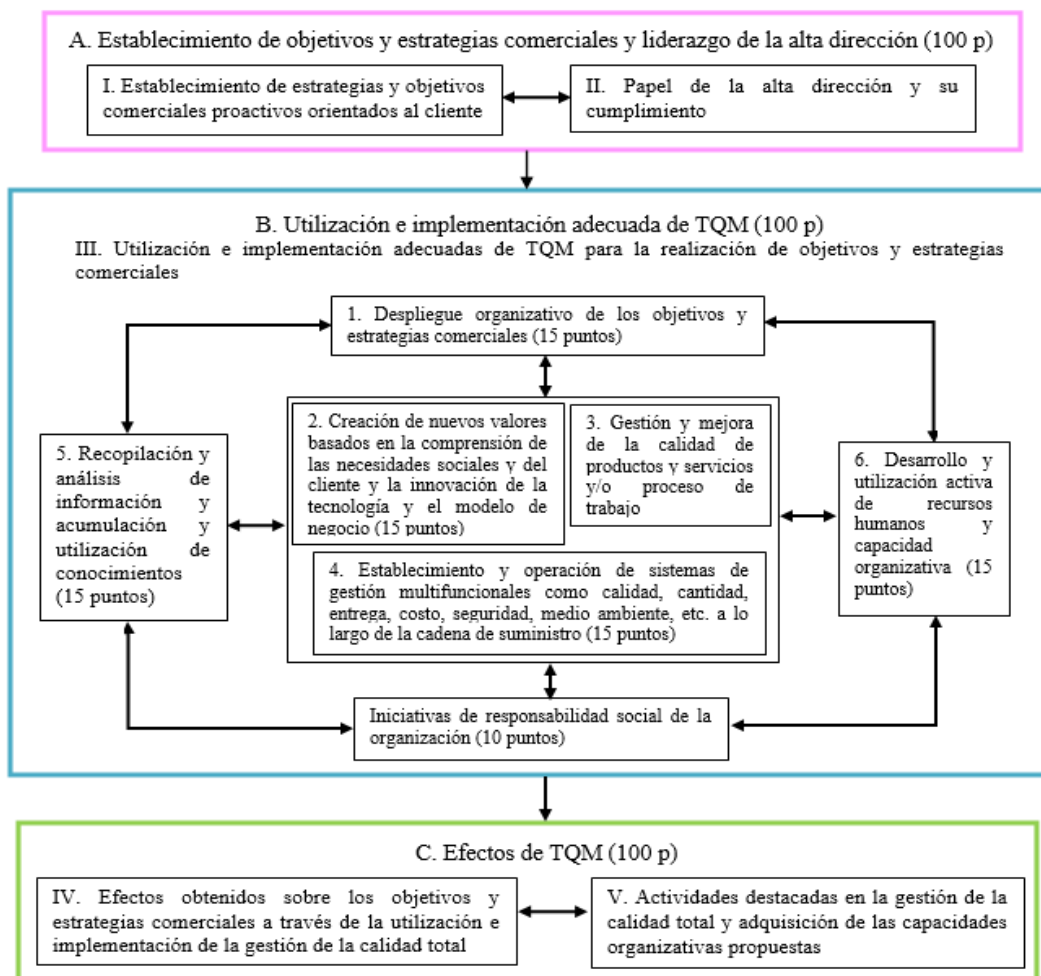


Figura 9. Modelo Premio Deming (Adaptado de Guide Deming Prize, 2021).

Como se aprecia en la Figura 9, el modelo consta de tres bloques generales que son valorados asignando unas puntuaciones a través de una serie de ítems, los cuales sirven tanto para el Premio Deming como para el Gran Premio de Deming.

El primer bloque está destinado a la evaluación del establecimiento de objetivos y estrategias comerciales y liderazgo de la alta dirección y se valora con 100 puntos, aunque se puntúa cuando se tienen 70 o más puntos. Los dos ítems que componen este bloque son:

- I. Establecimiento de estrategias y objetivos comerciales proactivos orientados al cliente. Buscan valorar si la organización ha establecido objetivos y estrategias de negocio centradas en el cliente, de acuerdo con la filosofía de gestión y la responsabilidad social. Además, se valora si se han expresado las aspiraciones y planes futuros.
- II. Papel de la alta dirección y su cumplimiento, que permite valorar si la alta dirección demuestra un liderazgo basado en los objetivos y las estrategias comerciales centradas en el cliente y la gestión de la calidad total.

El segundo bloque valora si la utilización e implementación de la gestión de la calidad total es la adecuada. También se valora con un máximo de 100 puntos y un mínimo de 70, a través de siete aspectos clave derivados del ítem III, referido a la Utilización e implementación adecuadas de TQM para la realización de objetivos y estrategias comerciales. Es decir, se pretende conocer si las diferentes herramientas de gestión de la calidad (métodos científicos, estadísticas, métodos y tecnologías de la información, etc.) se están utilizando correctamente en el proceso de cumplimiento de los objetivos y estrategias comerciales. Los siete apartados en los que se divide el ítem III son los siguientes:

1. Despliegue organizativo de los objetivos y estrategias comerciales (15 puntos)
2. Creación de nuevos valores basados en la comprensión de las necesidades sociales y del cliente y la innovación de la tecnología y el modelo de negocio (15 puntos)
3. Gestión y mejora de la calidad de productos y servicios y/o proceso de trabajo (tanto en la gestión diaria como en la mejora continua) (15 puntos)
4. Establecimiento y operación de sistemas de gestión multifuncionales como calidad, cantidad, entrega, costo, seguridad, medio ambiente, etc. a lo largo de la cadena de suministro (15 puntos)
5. Recopilación y análisis de información y acumulación y utilización de conocimientos (15 puntos)
6. Desarrollo y utilización activa de recursos humanos y capacidad organizativa (15 puntos)
7. Iniciativas de responsabilidad social de la organización (10 puntos)

El tercer y último bloque está destinado a conocer los efectos de la gestión de la calidad total, es decir, los resultados. También se valora con un máximo de 100 puntos y un mínimo de 70 en base al cumplimiento de los dos ítems que componen este

criterio. Por un lado, estaría el ítem IV. Efectos obtenidos sobre los objetivos y estrategias comerciales a través de la utilización e implementación de la gestión de la calidad total. Por otro lado, el ítem V. Actividades destacadas en la gestión de la calidad total y adquisición de las capacidades organizativas propuestas.

Aunque tiene definidos los componentes sobre los que se efectuará la evaluación para otorgar la certificación, desde el modelo se indica que el uso que se puede hacer es libre y que cada organización tiene capacidad de libertad para presentar sus credenciales al premio. En cuanto a las premisas de la gestión de la calidad que sigue el modelo, el Comité para el Premio Deming estableció en 2007 (JUSE, 2020) los siguientes siete aspectos generales:

1. La organización debe realizar una serie de actividades sistemáticas destinadas a lograr la misión y objetivos que se ha propuesto.
2. Se debe involucrar a todo el personal en todos los niveles y partes de la organización para lograr la consecución de los objetivos de forma rápida y eficiente.
3. Los objetivos de la organización deben favorecer la satisfacción de los clientes, de los empleados y de todos los grupos de interés.
4. Realizar un proceso con diversas actividades en cada uno de los pasos de la fabricación del producto.
5. Brindar a los clientes beneficios en todo el proceso de los productos y servicios.
6. Definir la calidad en base a usabilidad, confiabilidad y seguridad, teniendo en cuenta a la sociedad, el medio ambiente y las generaciones futuras.
7. Por cliente ha de entenderse a los compradores, usuarios, consumidores y beneficiarios.

A pesar de que se creó hace setenta años, el Modelo Premio Deming tiene una vigencia actual, mantiene intacto su prestigio y cuenta con un reconocimiento mundial por parte de numerosas empresas. El siguiente modelo que se presente es el Marco de Excelencia en el desempeño Baldrige, quizá el más utilizado en las organizaciones empresariales de los Estados Unidos.

1.3.3. Marco de Excelencia en el desempeño Baldrige (2021-2022)

Este modelo representa la evolución natural del premio Baldrige (Malcolm Baldrige National Quality Award MBNQA), convocado por primera vez en 1987 en Estados

Unidos para impulsar la gestión de la calidad total en las organizaciones de este país. En la actualidad, concede tres tipos de premios dirigidos a empresas industriales, empresas de servicios y pequeñas empresas (Municio, 2000). Este modelo es el homónimo americano del modelo de premio Deming japonés (Gento Palacios, 2002). En sus primeras versiones, incidía en la implicación total de todos los componentes de la organización en la mejora de la gestión de la calidad, siendo la valoración de la satisfacción del cliente uno de los elementos decisivos para el éxito de la organización (Gento Palacios, 2002; González López, 2004).

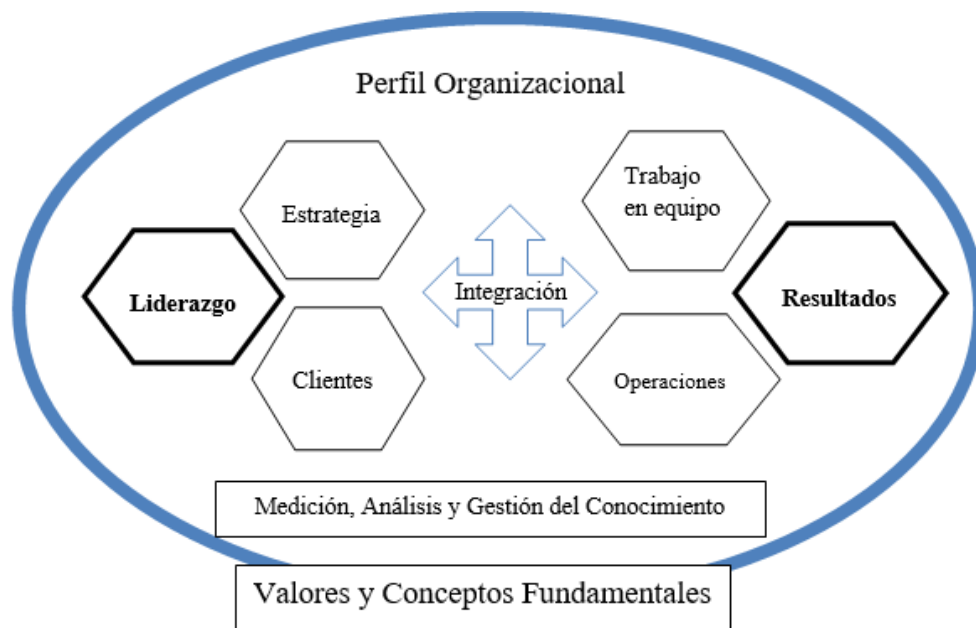


Figura 10. Modelo Baldrige 2020-2021 (Adaptado de Baldrige Excellence Framework: Criteria Commentary, 2021).

Desde su creación, el modelo utiliza para la autoevaluación, o evaluación externa, siete grandes criterios que han ido evolucionando con el paso de los años. En la actualidad, como se puede observar en la Figura 10, los siete criterios en los que se basa el Marco de excelencia en el desempeño Baldrige son los siguientes (Baldrige Excellence Framework: Criteria Commentary, 2021):

1. Liderazgo. Esta categoría pregunta cómo las acciones personales de los altos líderes y su sistema de gobierno guían y sustentan a su organización.
 - 1.1. Altos líderes: el rol de los altos líderes, los líderes como modelo a seguir, comportamiento legal y ético y crear un entorno para la innovación.

- 1.2. Gobernanza y contribuciones sociales: gobernanza organizacional, cumplimiento legal, ética y riesgos, preocupaciones públicas, conservación de recursos naturales, contribuciones sociales y soporte comunitario.
2. Estrategia. En este criterio se valora cómo desarrollar objetivos estratégicos y planes de acción, implementarlos, cambiarlos si las circunstancias lo requieren y medir el progreso. Se centra en dos bloques principales que son el desarrollo de la estrategia y la implementación de la misma.
3. Clientes. Este criterio busca conocer lo que la organización hace para atraer a los clientes y tener éxito en el mercado a largo plazo (cómo los atiende, escucha, supera sus expectativas y establece relaciones con ellos) a través de acciones como escuchar al cliente y tener compromiso con él.
4. Medición, análisis y gestión del conocimiento. Esta categoría es el núcleo central para la alineación de las operaciones de la organización con sus objetivos estratégicos. Dentro de los criterios, es el punto principal para recoger toda la información clave sobre la medición, el análisis y la mejora efectiva del desempeño y la gestión del conocimiento organizacional para impulsar la mejora, la innovación y la competitividad organizacional. Se basa en los criterios de medición, análisis y mejora del desempeño organizacional, así como en la gestión de la información y el conocimiento.
5. Personal. En esta categoría se incluyen los esfuerzos del personal de la organización por crear y mantener un entorno de alto rendimiento que les permita superarse, adaptarse a los cambios y tener éxito. Incluye aspectos como el entorno laboral y el compromiso del personal.
6. Operaciones. Esta categoría indaga sobre cómo la organización enfoca el trabajo, el diseño y la entrega de los productos, así como la innovación y efectividad operativa para lograr el éxito organizacional presente y futuro. Valora especialmente los procesos de trabajo y la efectividad operativa.
7. Resultados. Esta categoría proporciona un enfoque de sistemas que abarca todos los resultados necesarios para el éxito de una empresa tales como sus procesos clave y resultados de productos, sus resultados centrados en el cliente, los resultados de su personal, los resultados de su sistema de liderazgo y gobierno, y su desempeño financiero y de mercado general. Todo ello se enfoca en los

resultados en los productos y procesos, los centrados en el cliente, del personal, del liderazgo y la gobernanza y los financieros, de mercado y de estrategia.

Para el efectivo desarrollo de los siete criterios, desde el modelo se señala la importancia de tener definido el perfil organizacional ya que este permite establecer una visión crítica de los factores, tanto internos como externos, que definen el entorno operativo de la organización. Por tanto, para dirigir con éxito una empresa hay que tomar decisiones adecuadas y es de vital importancia tener definidas la visión, la cultura y los valores de la organización, la misión, las competencias básicas, el entorno competitivo y los desafíos y las ventajas estratégicas.

Una vez se han sintetizado los principales aspectos del Modelo de Excelencia en el Desempeño Baldrige, se pasa a describir brevemente las Normas ISO 9001:2015.

1.3.4. Las Normas ISO 9001:2015. Sistemas de gestión de la calidad: requisitos

Esta serie de normas internacionales (ISO 9000-9001) han sido adaptadas de otras normas creadas por los cuerpos de normalización británico y canadiense, y pertenecen a la *International Organization for Standardization* (ISO) (Cots y Casadesús, 2012; Muncio, 2000). Fueron publicadas en 1987 por el Comité Europeo de Normalización (CEU), a cuya organización pertenecen los organismos de normalización de casi todos los países del mundo (Domínguez y Lozano, 2005; Muncio, 2000). En España, la representante oficial de la ISO es la Agencia Española de Normalización (en adelante AENOR), encargada tanto de las actividades de normalización y certificación como de editar las normas internacionales al castellano (Muncio, 2000).

Esta serie de normas ha ido evolucionando desde su creación y son numerosas las versiones que se han ido elaborando de cada una. Concretamente, la norma ISO 9000-Sistemas de gestión de la calidad, que recoge los fundamentos y el vocabulario, ha tenido 10 versiones desde su publicación en 1987. En el caso de la norma 9001-Sistemas de gestión de la calidad, en la que se establecen los requisitos de los SGC, ha tenido cuatro versiones desde su publicación, también en 1987. En la actualidad, según AENOR (2015), las versiones vigentes de esta serie de normas son las de 2015. Es decir, la norma ISO 9000:2015 Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario (Figura 11); y la norma ISO 9001:2015 Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos.

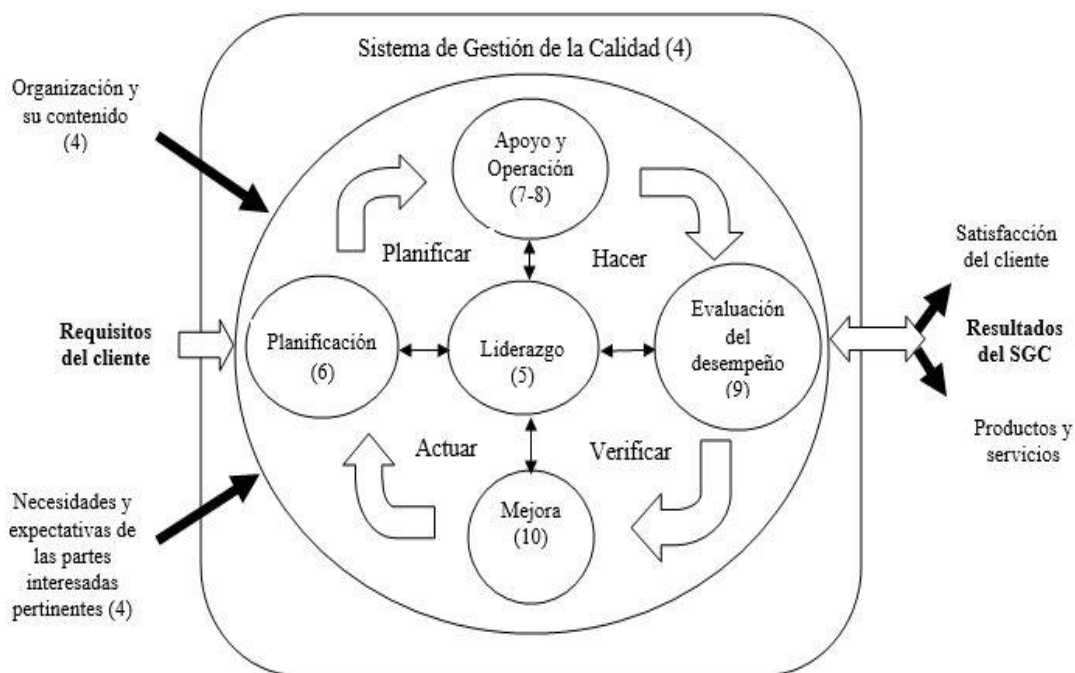


Figura 11. Modelo propuesto por la Norma ISO 9001 (adaptado de AENOR, 2015).

En relación al criterio 4, contexto de la organización, la institución debe tener una comprensión de ella misma y de su contexto y de las necesidades y expectativas de las partes interesadas. Además, debe existir determinación del alcance del sistema de garantía de la calidad y de sus procesos. El liderazgo, criterio 5, se sitúa como el eje vertebrador de otros criterios. Se debe seguir un liderazgo comprometido que permita valorar las generalidades y el enfoque al cliente. En cuanto a la política, esta debe ser de calidad y comunicada a los implicados, tanto internos como externos. Se deben definir los roles, las autoridades y las responsabilidades en la organización.

El criterio 6 hace referencia a la Planificación y está en estrecha relación con el criterio 4. La planificación orienta a la organización a establecer acciones para abordar riesgos y oportunidades; elaborar objetivos de la calidad y planificación para lograrlos; y seguir una planificación adecuada de los cambios. El criterio 7 aborda el apoyo. Para lograr los apoyos adecuados la organización debe tener en cuenta los recursos que aportan las generalidades, las personas, la infraestructura, el ambiente para la operación por procesos, los recursos de seguimiento y medición y el conocimiento de la organización. Es importante demostrar competencia, toma de conciencia y tener una comunicación basada en la información documentada de los recursos.

El criterio 8 hace referencia a la operación. Está ligado a los criterios 4 y 6 y en se establece que la organización debe tener en cuenta la planificación y control operacional; los requisitos para los productos y servicios como son la comunicación con el cliente, la determinación de los requisitos para los productos y servicios, la revisión de los requisitos para los productos y servicios y los cambios en los requisitos para los productos y servicios; el diseño y el desarrollo para los productos y servicios: las generalidades, la planificación del diseño y el desarrollo, las entradas para el diseño y el desarrollo, el control del diseño y el desarrollo, las salidas del diseño y el desarrollo y los cambios del diseño y el desarrollo.

Desde este criterio 8 también se hace referencia al control de los procesos, los productos y los servicios suministrados externamente en cuanto a generalidades, tipo y alcance de control e información para los proveedores externos. En cuanto a la producción y provisión del servicio, se necesita un control de su identificación y trazabilidad, la propiedad perteneciente a los clientes o proveedores externos, su preservación, las actividades posteriores a la entrega y control de los cambios. Por último, es necesaria la liberación de los productos y servicios y el control de las salidas no conformes.

En el criterio 9, evaluación del desempeño, la organización debe tener en cuenta el seguimiento, la medición, el análisis y la evaluación de las generalidades, la satisfacción del cliente, el análisis y la evaluación a través de una auditoría interna. La dirección debe revisar las generalidades, las entradas y las salidas de dicha revisión. En relación al criterio 10, mejora, la organización la debe tener como meta y valorar las generalidades, la no conformidad y la acción correctiva y la mejora continua.

Según Municio (2000), las normas ISO presentan unas características definitorias que las diferencian con el resto de modelos de gestión de la calidad ya que se trata de normas universales aceptadas en la mayoría de países. Las certificaciones de una organización pueden ser ilimitadas (mientras se paguen) y no año a año como otros modelos. Son más versátiles de utilizar ya que pueden aplicarse a toda la organización o a una parte de esta. En las últimas décadas están teniendo un crecimiento exponencial ya que, aunque se hicieron para el sector industrial, se han adaptado al sector servicios (como la educación).

En resumen, el conjunto de Normas ISO 9000-9001 del 2015 anulan a las establecidas en 2008 y gozan en la actualidad de una gran importancia en la

certificación de organizaciones de todo el mundo. En lo que respecta al continente europeo, además de las Normas ISO 9001 también es muy utilizado el Modelo EFQM, el cual se expone a continuación.

1.3.5. El Modelo EFQM (2019)

Este modelo fue desarrollado en 1988 por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad, EFQM por sus siglas en inglés (European Foundation for Quality Management), con el objetivo de convertirse en una herramienta práctica para ayudar a las organizaciones a implantar el sistema de gestión de la calidad total (Gento Palacios, 2002; González López, 2004). Durante 1990 fue perfeccionado por el italiano Tito Conti, contando para ello con la colaboración de más de 1000 personas, y en 1991 se realizó la primera convocatoria a la certificación del modelo (Municio, 2000).

Al igual que en el resto de SGC, este modelo también ha sufrido diversas actualizaciones, las cuales se reflejan en las diferentes versiones que ha tenido. En la actualidad, se considera la herramienta más avanzada para lograr un éxito en la gestión empresarial (Nenadál, 2020). La última versión del modelo se produjo en noviembre de 2019. Desde sus inicios, el Modelo EFQM contribuye a crear una estructura sistémica para una gestión de calidad que permita a la organización aprender a través de la comparación consigo misma. Para ello, ayuda en la planificación, en la definición de las estrategias, en el seguimiento de los programas conseguidos y en la corrección de los errores y de las deficiencias encontradas (Aragón, 2004; González López, 2004).

Como se puede apreciar en la Figura 12, la versión de 2013 establece nueve criterios que se dividen entre los diferentes agentes facilitadores (cinco), que se corresponden con las causas de los efectos producidos en los resultados (cuatro). Además, como se verá en el Capítulo 3, este modelo sirve como referencia en el nacimiento del Modelo CAF (CAF Educación, 2012). En la versión actual del EFQM 2019 (Figura 13), se producen una serie de cambios profundos que rompen con lo establecido hasta el momento. El principal cambio que se aprecia a simple vista es la reducción de criterios y su interconexión.

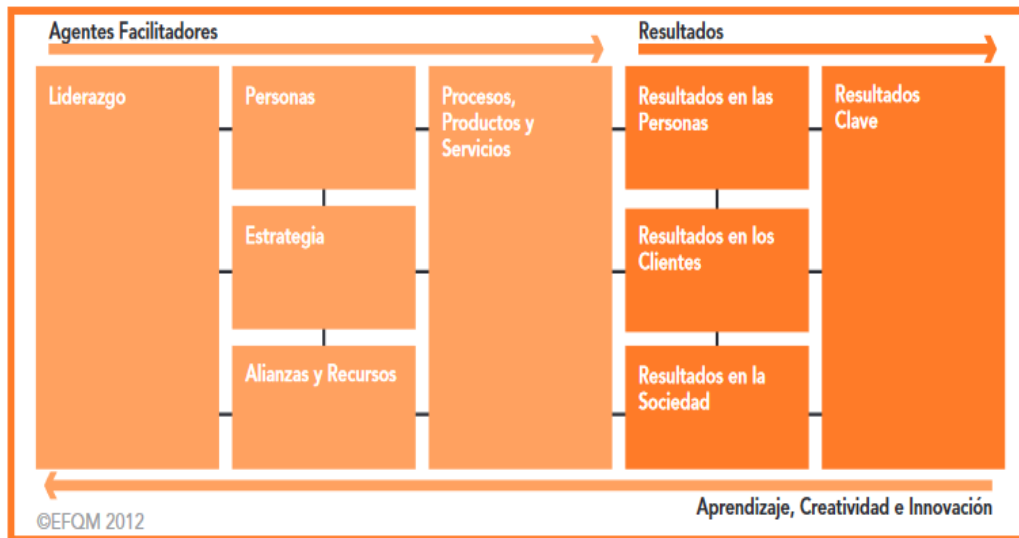


Figura 12. Modelo de Excelencia EFQM 2013 (EFQM, 2012, p. 9).



Figura 13. Modelo EFQM 2019 (EFQM, 2019, p. 4).

Nenadál (2020), a través de un análisis comparativo de las dos últimas versiones (2013 y 2019), señala los principales cambios que se han producido entre ambas en relación al título oficial del modelo, estructura general, marco de actuación y criterios, como se recoge en la siguiente Tabla.

Tabla 7

Diferencias entre las versiones 2013 y 2019 del modelo EFQM

Diferencia	Versión 2013	Versión 2019
Título	Modelo de Excelencia de la EFQM	Modelo EFQM
Estructura general	Consta de tres componentes integrados a través de los ocho principios de excelencia, los 9 criterios (y 32 subcriterios) y el esquema lógico REDER	Disemina los ocho principios de calidad en las diferentes secciones y cambia los criterios de referencia a 7 (con 24 subcriterios). El sistema REDER se mantiene en gran medida
Marco de actuación	Se establece claramente a través de cada uno de los 9 criterios y sus correspondientes subcriterios	Plantea cuestiones que engloban tres áreas centradas en la dirección (criterios 1 y 2), la ejecución (criterios 3, 4 y 5) y los resultados (criterios 6 y 7).
Criterios	Facilitadores Criterio 1. Liderazgo (5 subcriterios) Criterio 2. Estrategia (4 subcriterios) Criterio 3. Personas (5 subcriterios) Criterio 4. Alianzas y recursos (5 subcriterios) Criterio 5. Procesos, productos y servicios (5 subcriterios) Resultados Criterio 6. Resultados en los clientes Criterio 7. Resultados en las personas Criterio 8. Resultados en la sociedad Criterio 9. Resultados clave	Facilitadores Criterio 1. Propósito, visión y estrategia (5 subcriterios) Criterio 2. Cultura de la organización y liderazgo (4 subcriterios) Criterio 3. Implicar a los grupos de interés (5 subcriterios) Criterio 4. Crear valor sostenible (4 subcriterios) Criterio 5. Gestionar el funcionamiento y la transformación (5 subcriterios) Resultados Criterio 6. Percepción de los grupos de interés Criterio 7. Rendimiento estratégico y operativo

Elaboración propia a partir de Nénadal (2020) y EFQM (2012, 2019).

Como se aprecia en la Tabla 7, los criterios pasan de nueve a siete. Estos criterios son trabajados en el marco de actuación siguiendo las áreas centradas en la dirección, la ejecución y los resultados.

En la dirección, en primer lugar, el criterio 1 tiene que ver con el propósito, la visión y la estrategia. El modelo proporciona a las organizaciones cinco subcriterios que permiten valorar su consecución y que están centrados en definir el propósito y la visión; identificar y entender las necesidades de los grupos de interés; comprender el ecosistema, las capacidades propias y los principales retos; desarrollar la estrategia; y diseñar e implantar un sistema de gestión y de gobierno.

En segundo lugar, el criterio 2 obedece a la cultura de la organización y liderazgo. Los subcriterios planteados en él permiten valorar lo que la institución realiza para dirigir la cultura de la organización y reforzar los valores; crear las condiciones para

hacer realidad el cambio; estimular la creatividad y la innovación; y unirse y comprometerse en torno a un propósito, una visión y la estrategia.

En la ejecución se valoran y miden los criterios 3, 4 y 5. El criterio 3 tiene que ver con implicar a los grupos de interés. A través de los subcriterios la organización puede conocer si tiene construidas relaciones sostenibles con los clientes; si realiza acciones para atraer, implicar, desarrollar y retener el talento de las personas; si asegura y mantiene el apoyo continuo de los inversores; si contribuye al desarrollo, bienestar y prosperidad de la sociedad; y si construye relaciones y asegura su compromiso para crear valor sostenible en los partners y proveedores.

El criterio 4 se basa en crear valor sostenible. Este es medido en base a cómo se diseña el valor y cómo se crea; comunicar y vender la propuesta de valor; elaborar y entregar la propuesta de valor; y diseñar e implantar la experiencia global.

El criterio 5 tiene que ver con gestionar el funcionamiento y la transformación de la organización. A través de los subcriterios, una empresa puede saber qué está realizando para gestionar el funcionamiento y el riesgo; transformar la organización para el futuro; impulsar la innovación y aprovechar la tecnología; aprovechar los datos, la información y el conocimiento; y gestionar los activos y recursos.

La última de las áreas propuestas tiene que ver con los resultados. Esta se mide a través de los criterios 6, percepción de los grupos de interés, y 7, rendimiento estratégico y operativo.

En el criterio 6, los ejemplos que ofrece el EFQM para valorar la percepción de los grupos de interés tienen que ver con los resultados de percepción de clientes, de percepción de personas, de percepción de inversores y reguladores, de percepción de la sociedad, de percepción de partners y proveedores.

En el criterio 7, los ejemplos que proporciona el modelo se basan en los logros alcanzados en la consecución del propósito y la creación de valor sostenible; en relación al rendimiento financiero; al cumplimiento de las expectativas de los grupos de interés clave; en base a la consecución de los objetivos estratégicos; a los logros en la gestión del funcionamiento y en la gestión de la transformación; y mediciones predictivas para el futuro de la organización.

El EFQM, aunque tiene su origen en Europa, goza de una gran repercusión en el aseguramiento de la Calidad Total en las organizaciones de todo el mundo. Hoy en día es el modelo de referencia de más de 50000 organizaciones a nivel mundial (EFQM,

2019). Además, sirve de referencia para otros modelos como el CAF o el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, el cual se expone a continuación.

1.3.6. El Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (Versión 2019)

Este modelo (Figura 14) es desarrollado en el año 1999 por la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEQ), la cual se constituye en 1998 como una organización sin ánimo de lucro, compuesta por organizaciones tanto públicas como privadas, así como organismos de la Administración Pública. Su misión es la promoción de la Excelencia en las organizaciones de Iberoamérica a través del Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión (FUNDIBEQ, 2019).

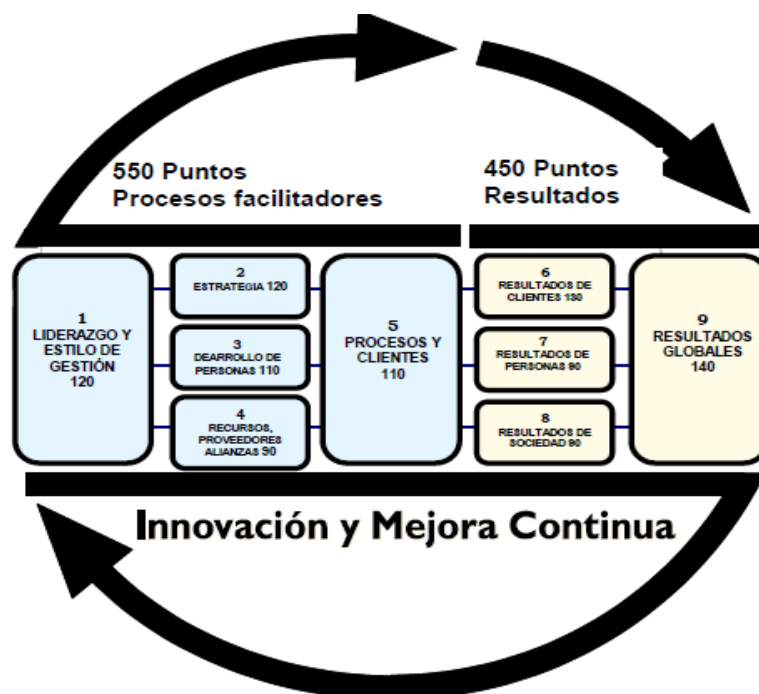


Figura 14. Modelo Iberoamericano de Excelencia (FUNDIBEQ, 2019, p. 1)

El funcionamiento de este sistema es muy similar al que plantea el EFQM en su versión de 2013, ya que cuenta con cinco criterios facilitadores y cuatro resultados. Además, sigue la misma lógica interna y utiliza el sistema REDER para la puntuación.

Como se ha puesto de manifiesto en este apartado, los diferentes modelos de excelencia y/o gestión de la calidad empresarial proporcionan a las organizaciones un marco de referencia para lograr el éxito. Este éxito va ligado a seguir un proceso de mejora continua que tiene como finalidad el crecimiento de la organización y la satisfacción de los clientes. Para garantizar el proceso de mejora continua los diferentes

modelos han tenido una progresión que les ha permitido adaptarse a los diversos cambios sociales y evolucionar hacia modelos que aseguren una mayor calidad.

Además de este marco de referencia, como se verá en el siguiente apartado son diversas las herramientas que se pueden utilizar para obtener la información que permita a las organizaciones autoevaluarse en cada uno de los criterios.

1.3.2. Herramientas para el control de la calidad

Para lograr el éxito ligado a la excelencia, las organizaciones deben seguir un proceso de mejora continua a través de tener claro quiénes son (misión), hacia dónde quieren ir (visión) y tomar como referencia la satisfacción de los clientes. Todo ello según los planteamientos de Calidad Total que imperan en la actualidad (ISO 9000:2015; Ishikawa, 1994; Juran, 1989).

En este sentido, además de los modelos expuestos anteriormente, las organizaciones necesitan de unas herramientas, como las siete empleadas por Ishikawa (Griful y Canela, 2005; Ishikawa, 1994), para poder recoger y analizar la información con la que establecer las mediciones. Estas sirven para valorarse y saber cuál está siendo su desempeño en cada uno de los criterios establecidos por los modelos. Algunas de las herramientas que se utilizan son propias de la gestión de la calidad, pero también pueden ser utilizadas otras más tradicionales y conocidas por su amplio uso en la evaluación (Municio, 2000). Así, de acuerdo con este autor y con Ishikawa (1994), las herramientas que se pueden utilizar para evaluar el desempeño de la calidad varían. En función de su uso se pueden encontrar herramientas para recoger y analizar datos como la hoja de verificación, el diagrama de Pareto, los histogramas, la tormenta de ideas o los cuestionarios.

Entre las herramientas para el control estadístico de los procesos están los gráficos de control y los gráficos de control por atributos y por variables, el diagrama de puntos, el diagrama de dispersión y las gráficas temporales.

Como herramientas para la solución de problemas se pueden utilizar la definición del problema, el diagrama de afinidad, el diagrama Causa-Efecto o diagrama espina de pescado o Diagrama de Ishikawa (Figura 15), el análisis del campo de fuerzas, el diagrama de árbol y la selección de soluciones.

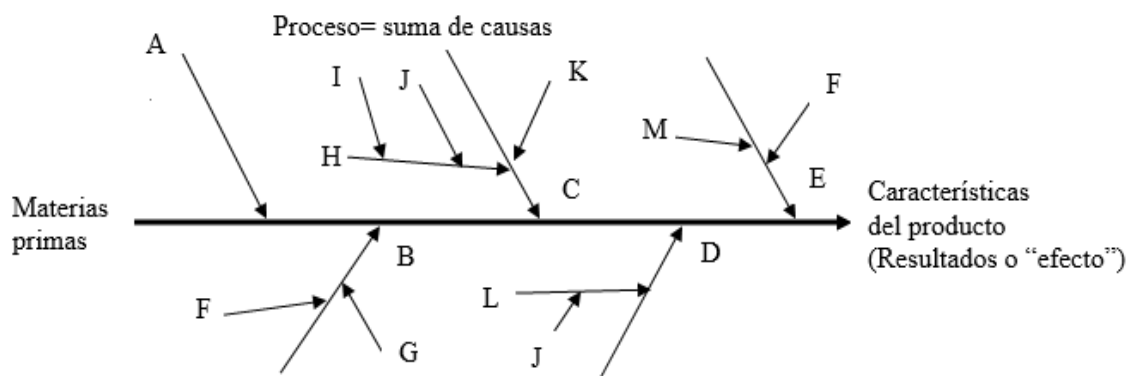


Figura 15. Diagrama causa-efecto o espina de pescado (Adaptado de Ishikawa, 1994).

Entre las herramientas para la mejora de los procesos están los diagramas de flechas, de flujo, de relaciones y de matriz. Además, también son utilizados los planes de acción.

Como se puede apreciar, cada grupo de herramientas puede ser utilizado en diferentes momentos del proceso de mejora y el uso de cada una de ellas dependerá de aspectos como el objetivo a conseguir, del tiempo y los recursos de los que se dispone, de la formación en el uso de estas herramientas, etc.

Una vez planteados los principales modelos para la gestión de la excelencia empresarial y algunas de las herramientas más usadas para evaluar el desempeño de la calidad, con las que poder obtener y analizar datos que lleven a la solución de problemas y la mejora los procesos, se da por concluido el primer capítulo de la fundamentación teórica del estudio. En el siguiente capítulo se abordará la calidad en la educación, con un planteamiento similar al efectuado en este primer capítulo.

CAPÍTULO

LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

2

“La propaganda desvirtúa el producto que, vendido a voces, pierde el silencio de su calidad”

Juan Benet



2.1. Los orígenes de la calidad educativa. Breve repaso histórico

Cómo debe ser una buena educación y qué la debe caracterizar son cuestiones que han preocupado al ser humano desde la Edad Antigua con los ya indicados planteamientos de filósofos como Platón o Aristóteles, que señalaban a los poderes públicos como garantes de los actos de buena educación (Cano, 2012). Este interés se acrecentó especialmente en la Edad Moderna, donde una gran cantidad de pensadores, filósofos y educadores centraron su preocupación en hacer de la educación un bien común a través de propuestas o acciones que debían enseñarse en los diferentes planteamientos o planes de estudios en los que creían estos autores (Zabala, 2013).

En este sentido, la obra **La educación en los tiempos modernos**, dirigida por Ruíz Berrio en 1996, hace un repaso muy interesante y en el que se incluyen las propuestas de Erasmo de Rotterdam, con un plan de estudios que incluyera una enseñanza temprana y agradable para los niños (Martínez, 1996), Thomas Moro y su currículum de los utópicos (García, 1996), Bacon y su premisas para el establecimiento de un método empírico de investigación y enseñanza (García, 1996b), Jan Amos Komensky (Comenio) y su idea de educación universal (Ruiz Berrio, 1996), Claude-Adrien Helvetius y su concepción sobre las ventajas de la educación pública sobre la doméstica (García, 1996c), Condorcet y su idea de instrucción pública como derecho de los ciudadanos, la igualdad de instrucción entre hombres y mujeres y la educación como camino de libertad (Ruiz Berrio, 1996b), Pestalozzi y los medios elementales de enseñanza (Sánchez, 1996), María Montessori y su método de enseñanza (Colmenar, 1996), Freinet y su idea de la escuela del pueblo (Colmenar, 1996), entre otras muchas como las de Rousseau, Schiller, Guillermo de Humboldt, Herbart, José Pedro Varela, Claparède, Paul Nartop, Durkheim, Decroly, Piaget, Mantovani... hasta llegar a la constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1945), la Declaración de los Derechos del Niño (1959 y 1989) y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990).

Cano (2012) sitúa a la Ilustración y la Revolución Francesa como abanderadas de los mayores avances, trascendiendo en España a través de la realización de grandes esfuerzos cuantitativos, aumentando el número de escuelas, y cualitativos, mejorando la formación docente, surgiendo el interés por la calidad cuando la burguesía aprecia que la eficacia del estado económico va ligada a la mejora de la educación, estableciéndose

dos variables en el inicio de la preocupación de la calidad la económica y la metodológica-didáctica (Colom, 1988, citado por Cano, 2012).

En España, otro aspecto clave es la escolarización de todos los ciudadanos y, una vez logrado este cometido a partir de la Ley General de Educación en 1970, es cuando se empieza a hablar decididamente de calidad (Ruiz Berrio, 1988, citado en Cano, 2012). En el plano general, focalizado en los Estados Unidos, los primeros estudios de la calidad nacen en relación al interés por la eficiencia y al conocido como movimiento de las escuelas eficaces que será abordado a continuación.

2.1.1. El movimiento de las escuelas eficaces

Desde la primera década del siglo XX existen gran cantidad de estudios destinados a conocer cómo la eficacia escolar ha influido o influye en la educación. Según Martínez-Garrido (2011), se cuenta con gran profusión de literatura en la que se indaga cómo lograr que todos los estudiantes aprendan más y mejor. Como plantean algunos autores (p. ej., Báez, 1991; Martínez-Garrido, 2011; Murillo, 2003, 2005), aunque existen algunas investigaciones que datan de la primera mitad del siglo XX, se considera que el verdadero movimiento por las escuelas eficaces comienza a desarrollarse a partir de la década de 1960 en los países anglosajones, convirtiéndose en los albores de 1980 en un área de estudio diferenciada, a través de investigaciones evaluativas sobre el centro escolar.

Para Murillo (2003) y Muñoz-Repiso y Murillo (2010) la eficacia escolar consiste en promover el desarrollo integral de todos los estudiantes de manera duradera, más allá de lo que sería previsible atendiendo a su rendimiento inicial y sus características sociales, culturales y económicas. Según los citados autores, son tres los planteamientos clave que recogen las investigaciones de este movimiento y están centrados en el principio de equidad, la idea de valor añadido y el desarrollo integral de los estudiantes.

El principio de equidad entiende como escuela eficaz solo a aquella que es capaz de promover el desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes. La idea de valor añadido permite tener presente la situación socioeconómica y cultural de los estudiantes, además del rendimiento. La preocupación por el desarrollo integral de los estudiantes incide sobre que los buenos resultados deben ser generales y ayudar a desarrollar toda la personalidad de los estudiantes. En resumen, este movimiento se define por tratar de buscar la calidad educativa a través de la eficacia (Galán et al., 2009).

Numerosos autores consideran que el movimiento de las escuelas eficaces y la posterior plétora de investigaciones, modelos y características asociadas a estas, surgieron a partir del estudio Equality of Educational Opportunity desarrollado por Coleman y colaboradores en 1966 (Báez, 1991; Cano, 2012; Cantón, 2009; Castejón et al., 1993; Castro, 2014; Davis y Thomas, 1992; Galán et al., 2009; Gaziel et al., 2000; Fernández Díaz y González Galán, 1997; López Rupérez, 2003; Merchán, 2015; Murillo, 2003; 2004; 2005). Dicho estudio se realiza con una muestra compuesta por más de medio millón de alumnos y 60000 profesores de 4000 escuelas de los Estados Unidos (Báez, 1991).

El inicio del movimiento emana de las conclusiones del informe Coleman. En ellas se señala, básicamente, que la escuela no importa (Castro, 2014; Murillo 2005) ya que ejerce una escasa influencia sobre los estudiantes. Además, se considera que el rendimiento de estos está más influenciado por sus condiciones socioculturales o familiares (Báez, 1991; Coleman et al., 1966; Murillo, 2005). A ello hay que sumarle una pérdida de fe en la educación, la cual no produce una tasa de crecimiento económico acorde a la inversión económica realizada (López Rupérez, 2003).

Todo ello genera un caldo de cultivo que agita los cimientos pedagógicos e inicia una reivindicación en defensa de la escuela, cimentada en una línea de trabajo sistemático, destinada a descubrir el impacto de la escuela sobre los aprendizajes escolares y cuáles son los factores que los promueven (Castro, 2014). Sobre este movimiento de la eficacia escolar diversos autores (Báez, 1991; Cano, 2012; Cantón, 2009; Creemers, 1996; Murillo, 2003) han establecido una serie de generaciones de estudios evaluativos, cuyas características o elementos básicos se muestran a continuación.

2.1.1.1. Generaciones de estudios evaluativos asociados a las escuelas eficaces

a) Primera generación, de 1960 a 1985

Esta primera generación de estudios engloba tanto al Informe Coleman (1966) como a los diferentes estudios destinados a replicar los resultados de dicho informe. Estos surgieron debido a las pesimistas conclusiones sobre la poca influencia que ejercían los recursos escolares sobre el rendimiento de los estudiantes. No obstante, en todos ellos se obtuvieron resultados similares (Báez, 1991; Murillo, 2003). Estos primeros estudios, a finales de los 60, se caracterizaban por utilizar grandes muestras, tener carácter

cuantitativo, un enfoque de proceso-producto y la finalidad de medir los efectos escolares, centrado en un modelo economicista (Báez, 1991; Murillo, 2003).

De forma progresiva se empiezan a desarrollar una serie de estudios, principalmente en Estados Unidos y Reino Unido, que van más allá de los efectos escolares. El objetivo es identificar cuáles son los centros eficaces y cuáles son las características los hacen diferentes, a través de un modelo evaluativo input-process-output. Algunos autores (Báez, 1991; Cano, 2012; Murillo, 2003), señalan como estudios más representativos de este periodo los de Edmonds (1979), Rutter et al. (1979), Brookover et al. (1979) y Purkey y Smith (1983). En la Tabla 8, se exponen las principales características asociadas a las escuelas eficaces de esta primera generación.

Tabla 8

Factores de eficacia escolar en los estudios de la primera generación

Edmonds (1979)	Rutter et al. (1979)	Brookover et al. (1979)	Purkey y Smith (1983)
1.Fuerte liderazgo y atención prestada a la calidad de la instrucción	1.Equilibrio entre estudiantes más y menos capaces	1.Mayor tiempo de enseñanza directa	Factores (contexto)
2.Altas expectativas de los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes	2.Sistema de recompensas	2.Menor fracaso	1.Democracia en la gestión y toma de decisiones
3.Atmosfera o clima de aprendizaje ordenado y seguro	3. Ambiente escolar	3.Expectativas positivas de los docentes	2.Liderazgo
4.Énfasis en la adquisición de habilidades básicas	4. Oportunidades a los estudiantes de tomar responsabilidades	4.Prácticas de refuerzo	3.Estabilidad del personal
5.Evaluación constante y regular del rendimiento de los estudiantes que sirve para mejorar los programas educativos.	5. Realización de deberes	5.Procedimientos de agrupación	4.Programas organizados y coordinados
	6.Objetivos académicos	6.Juegos de instrucción	5.Formación del profesorado
	7.El docente como modelo positivo	7.Dirección escolar con alta implicación	6.Compromiso y apoyo de los padres
	8.Buena gestión del aula	8.Compromiso del personal docente y administrativo	7.Reconocimiento público del aprovechamiento académico
	9.Fuerte liderazgo y decisiones democráticas		8.Máximo tiempo de aprendizaje
			9. Apoyo oficial
			Procesos (cultura)
			I. Planificación colaboradora y relaciones colegiadas
			II. Sentido de comunidad
			III. Metas claras, expectativas comunes y compartidas
			IV. Orden y disciplina

Elaboración propia en base a lo propuesto en Báez (1991), Cano (2012) y Murillo (2003).

b) Segunda generación, de 1985 a 1995

Este periodo se caracteriza por la aparición de nuevas técnicas de análisis estadístico. Se produce un cambio en la metodología de investigación sobre eficacia escolar a través de la inclusión de los modelos multinivel. Además, el foco de atención se pone tanto en los centros como en el aula. En este periodo destacan principalmente los estudios realizados por Mortimore et al. (1988) en Londres y el de Teddlie y Strigfield (1993) en Lousiana (Cano, 2012; Murillo, 2003).

La investigación llevada a cabo por Mortimore (1988) sobre 2000 estudiantes durante 4 años, en 50 escuelas seleccionadas al azar en Londres, permite sintetizar las características que definen a las escuelas eficaces en este periodo. Siguiendo a Cano (2012) y Murillo (2003), las escuelas eficaces de esta segunda generación destacan por unos equipos directivos muy comprometidos que ejercen un liderazgo decidido sobre el claustro. Los maestros están implicados, tienen una alta consistencia y se plantean retos intelectuales. Las sesiones están estructuradas y tienen unos aspectos y tiempos limitados, además de una alta comunicación entre estudiantes y docentes. Se recogen datos efectivos sobre los aprendizajes, existe compromiso por parte de las familias y un ambiente centrado en el trabajo que genera un clima positivo.

Otro de los trabajos importantes de este periodo es el Louisiana School Effectiveness Study de Teddlie y Strigfield (1993), centrado en los niveles micro y macro. Se desarrolló en cinco fases a lo largo de más de 20 años, combinando la metodología cualitativa y la cuantitativa. En él se analizaron datos a nivel de centro y a nivel de aula, además de identificar los factores que caracterizan tanto a las escuelas eficaces como a las escuelas ineficaces (Tabla 9).

Tabla 9

Características de las escuelas eficaces y no eficaces según Teddlie y Strigfield (1993)

ESCUELAS EFICACES	ESCUELAS INEFICACES
<i>Director:</i>	
1. Liderazgo estable, apropiado	1. Liderazgo inestable, generalmente inapropiado
2. Estructura organizativa informal apropiada	2. Estructura organizativa informal inapropiada
3. Liderazgo académico compartido con el profesorado	3. Liderazgo académico no compartido con el profesorado
4. Resistencia a los cambios externos	4. Aceptación de los cambios externos
5. Relación cooperativa entre los administradores	5. Relación tensa entre los administradores
6. Buen uso del apoyo académico del claustro	6. Uso poco imaginativo del apoyo académico del equipo de profesores
<i>Profesorado:</i>	

7. El profesorado es amable y amistoso	7. El profesorado es frío y distante
8. Hay una fuerte cohesión entre el profesorado	8. Existe una carencia de unión entre el profesorado
9. No existen conflictos personales obvios entre el profesorado	9. Se producen enfrentamientos abiertos entre el profesorado
10. Integración del equipo directivo en el profesorado	10. Integración poco apropiada del equipo directivo entre el profesorado
11. Esfuerzos cooperativos para mejorar la enseñanza	11. Esfuerzos jerárquicos para mejorar la enseñanza
12. Alta estabilidad del profesorado	12. Moderada o baja estabilidad del profesorado
13. Mucho tiempo de trabajo/Clima de clase positivo	13. Escaso tiempo de trabajo/Evidencia de un clima negativo
14. Enseñanza bastante uniforme en las diferentes clases	14. Grandes variaciones en el modo de enseñanza de una a otra clase
15. Orientación y acogida a los nuevos miembros del profesorado	15. Poca asistencia de los nuevos miembros del equipo de profesorado
<i>Estudiantes:</i>	
16. Excelente disciplina y comprensión de las normas	16. Disciplina pobre y escasa comprensión de las normas
17. Estudiantes implicados en la marcha de la escuela	17. Pocos o ningún estudiante comprometido en la marcha de la escuela
18. Poco uso del castigo corporal	18. Uso excesivo del castigo corporal
19. Clima orientado a los estudiantes	19. Clima orientado a los adultos
20. Alto rendimiento de los estudiantes	20. Bajo rendimiento de los estudiantes

Adaptado de Cano (2012).

Siguiendo a Levine y Lezotte (1990), citado por Cano (2012), se considera que en esta generación de estudios las escuelas eficaces confirman el modelo de 5 factores. Este modelo destaca por la existencia de una cultura y clima escolar productivo, un contraste de las adquisiciones de las habilidades de aprendizaje básicas por parte de los estudiantes, la evaluación y control del progreso de los estudiantes adecuado, una dirección escolar catalogada como excelente y expectativas operativizadas y requerimientos para los estudiantes. Todos estos aspectos permiten constatar la evolución iniciada en la primera generación a pesar de que el planteamiento metodológico utilizado en los grupos de estudios es diferente (Cano, 2012; Murillo, 2003).

c) Tercera generación, a partir de 1995, nuevas tendencias

Alguno de los estudios desarrollados en esta tercera fase no cumplió con los objetivos esperados y se tienen conclusiones similares a las obtenidas por el informe Coleman (Cano, 2012; López Rupérez, 2003). Este aspecto junto con la aparición de organismos como la OCDE, contribuyó a un nuevo cambio de modelo evaluativo. Entre los modelos más destacados están el de Scheerens (1992), centrado en el alumno, la clase, la escuela y el contexto; y el de Creemers (1994), que aborda el contexto, escuela y aula.

Para Cano (2012) en este último modelo, las características de calidad de las escuelas se definen a nivel de contexto por una política centrada en la eficiencia, a través de una evaluación realizada con un sistema de indicadores y con un sistema de exámenes nacional. Además, se presta formación y apoyo con la elaboración de unas guías nacionales para los apoyos, la supervisión de los horarios y el establecimiento de unas directrices nacionales para el currículum.

A nivel de escuela es preciso seguir unas reglas y acuerdos sobre la instrucción en el aula a través de una política y de un sistema de evaluación, con el objetivo de lograr la profesionalización de los docentes en una cultura escolar que induce a la eficiencia. Asimismo, se establecen horarios escolares con reglas y acuerdos sobre el uso del tiempo y sobre la implantación del currículum escolar. Ello dota de una atmósfera de escuela tranquila y ordenada donde existe consenso acerca de la misión.

A nivel de aula se produce una mayor explicación y ordenación de objetivos y contenidos. Los programas siguen unos objetivos claros y el contenido curricular está estructurado. La evaluación se caracteriza por el feedback y la instrucción correctiva. Los docentes muestran unas altas expectativas hacia los aprendizajes de los estudiantes e introducen diversas metodologías que se centran en las habilidades de grupo, como el aprendizaje cooperativo. Todo ello contribuye a generar una atmósfera de aula ordenada.

2.1.1.2. Características de las escuelas eficaces

Estas generaciones de estudios sobre la eficacia escolar ponen de manifiesto que la escuela sí tiene una influencia significativa sobre el rendimiento de los estudiantes. Asimismo, los estudios sobre la eficacia escolar han permitido conocer los factores de centro y aula asociados con el rendimiento de los estudiantes (Murillo, 2003). Como se muestra en la síntesis de la literatura de la Tabla 10, cada uno de los estudios ha contribuido al establecimiento de un patrón característico de las escuelas eficaces (Murillo, 2003, 2004; López Rupérez, 2003).

Tabla 10

Patrón característico de las escuelas eficaces

López Rupérez (2003)	Murillo (2003; 2004)
1. Conjunto definido de objetivos básicos, alcanzables y compartidos por los profesores	1. Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo
2. Normas y valores institucionales, dirigidas a	2. Liderazgo educativo

la consecución de los objetivos y fines, respetadas por todos	3. Orientación hacia el aprendizaje
3. Liderazgo efectivo para generar un clima cooperativo y orientar con visión y energía	4. Clima escolar y de aula
4. Elevada participación docente en las decisiones didácticas	5. Altas expectativas
5. Estabilidad del profesorado	6. Calidad del currículo
6. Programas efectivos de formación del personal	7. Organización del aula
7. Clima adecuado de reconocimiento, motivación y refuerzo entre directivos y profesores y profesores y alumnos	8. Seguimiento de los alumnos/evaluación frecuente
8. Clima escolar ordenado	9. Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional
9. Explotación máxima del tiempo real de aprendizaje	10. Participación e implicación de la comunidad educativa
10. Adecuación y graduación de la dificultad de las actividades	11. Recursos e instalaciones
11. Participación y apoyo de padres en la vida del centro	
12. Apoyo de las autoridades escolares	

Adaptado de Murillo (2003, 2004) y López Rupérez (2003).

Castro (2014), en su revisión meta-analítica sintetiza las características de las escuelas eficaces más exitosas, otras características que tienen menor homogeneidad de resultado y las acciones que no se relacionan con la eficacia escolar. Las características que definen a las escuelas eficaces más exitosas son la orientación que tienen hacia el rendimiento de los estudiantes, especialmente en las competencias básicas, así como las altas expectativas hacia el alumnado. En estas escuelas se incrementa el tiempo y las oportunidades de aprendizaje, definiendo un currículum de calidad y muestran un clima ordenado, seguro y disciplinado.

Según la autora citada anteriormente, otras características que cumplen las escuelas eficaces, aunque con menor homogeneidad en el resultado, son la monitorización de los aprendizajes de los estudiantes, así como la participación destacada de los padres y una fuerte implicación familiar en la educación de sus hijos. Además, son escuelas en las que es muy usual el que se manden deberes. Siguiendo con Castro (2014), esta autora también señala acciones que no se relacionan con la eficacia escolar como el consenso y la cohesión del personal del centro, el liderazgo educativo y la diferenciación educativa entendida como adaptaciones didácticas y curriculares. Estas acciones deben servir para desmontar ciertos mitos asociados a las escuelas eficaces.

Para Cantón (2001, 2009), los factores que caracterizan a las escuelas eficaces se dividen en dos tipos de variables, las estructurales y organizativas y las variables de proceso, como se muestra en la Figura 16. Las primeras tienen que ver con los factores o aspectos que atañen al funcionamiento del centro de manera latente. Son variables que

se asocian con las entradas que permiten que las instituciones o escuelas eficaces tengan una mayor o menor eficacia. Las variables de proceso se establecen en base a las actuaciones que se enmarcan en relación al plan de estudios.

Variables estructurales y organizativas:	Variables de proceso:
Liderazgo pedagógico claro Clima ordenado y seguro Altas expectativas Autonomía curricular, económica y de personal Desarrollo y formación continua Máxima dedicación al aprendizaje La construcción como prioridad en la escuela Trabajo en equipo y estabilidad	Planificación y perspectivas de futuro Sentido de comunidad e implicación en el proyecto común Pocos objetivos, claros y asumidos por todos Importancia de los resultados académicos. Feedback Supervisión y evaluación externa Organización eficiente Alta definición del programa de estudios Trabajo en equipo y participación del profesorado

Figura 16. Factores que caracterizan a las escuelas eficaces. Adaptado de Cantón (2001, 2009).

Como se ha visto en el repaso de las tres generaciones de estudios, son numerosas las investigaciones que se han centrado en el movimiento de las escuelas eficaces. De estos estudios se han obtenido diversas acciones que caracterizan a las escuelas que favorecen el éxito escolar, aunque en ocasiones han estado en clara contradicción. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados, este movimiento “no ha tenido el éxito esperado en la transformación de la escuela” (Cano, 2012, p. 35).

Por ello, no es de extrañar que haya recibido diversas críticas relacionadas con la naturaleza y fundamentos de los estudios, con la metodología de investigación seguida, su reduccionismo teórico, la dificultad de aplicar los resultados a la práctica escolar y falta de consenso general (Cano, 2012; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; Murillo, 2004). Asimismo, Davis y Thomas (1992) también alertan del peligro que supone centrarse en enseñar para los test, con el objetivo de asegurar un buen resultado y que las escuelas, profesores y directores parezcan eficaces. En cuanto a los modelos sobre eficacia escolar, Murillo (2008) aporta un resumen de ellos y sus principales características.

Las críticas recibidas y que la mayoría de trabajos sobre las escuelas eficaces no cumplan las expectativas planteadas provoca que surjan otras alternativas. Entre estas se encuentran el movimiento hacia la mejora de la escuela (School Improvement o SI) (Cano, 2012; Cantón, 2009; Murillo y Krichesky, 2012, 2015) y el movimiento de la Mejora de la Escuela y Eficacia Escolar (Effective School Improvement o ESI) (Muñoz-Repiso et al., 2000).

2.1.2. El movimiento de la Mejora Escolar

Como señala Cantón (2009), aunque los movimientos de mejora y los de eficacia comparten objetivos y muchos condicionantes básicos, sus puntos de partida y, sobre todo, sus premisas son diferentes.

Este movimiento, al contrario que la eficacia escolar, tuvo su origen en el fracaso de las grandes reformas curriculares, acaecidas en los años 60 y 70 del pasado siglo. Con ellas se pretendía cambiar la educación y transformar la sociedad, donde la escuela se erigía como el centro del cambio (Murillo, 2003). Por ello, desde sus orígenes, este movimiento está conformado por docentes, directivos e investigadores que pretenden cambiar, mejorar y transformar a los centros para que sean de calidad.

De acuerdo con el International School Improvement Project (ISIP, 1985 citado en Murillo, 2003b), elaborado por el centro de investigación de la OCDE, se entiende la mejora como un esfuerzo sistemático y continuo que tiene como misión cambiar tanto las condiciones de los aprendizajes como otras internas y organizativas que permitan conseguir las metas educativas de una forma eficaz (Cantón, 2009; Murillo, 2003). Algunas de sus características principales según Murillo y Krichesky (2015) son la asunción y coordinación por todo el centro ya que busca implicar a la comunidad escolar en su conjunto. Para ello, aborda tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como la organización y la cultura del centro, a través de un enfoque de mejora sostenible que busca mejorar la capacidad del centro para el cambio.

Esto supone que la mejora de la escuela implica un cambio educativo en el que se deben tener presentes unas condiciones (Hopkins, 1987; Hopkins y Lagerweij, 1997). Para Murillo (2003) el cambio debe centrarse en la escuela, implicar a todo el personal del centro a través de la construcción de una comunidad de aprendizaje formada por toda la comunidad escolar. Además, este cambio debe funcionar guiado por la información obtenida tanto de los datos del centro docente y sus alumnos como de la literatura de investigación, debe potenciar el desarrollo y formación continua del profesorado y fomentar la capacidad de los estudiantes para aprender. Por tanto, debe estar centrado en el análisis de la enseñanza y el currículo y en la creación y el desarrollo de iniciativas que permitan mejorarlo.

Al igual que sucede con el movimiento de las escuelas eficaces, de acuerdo con Murillo (2003) y Murillo y Krichesky (2015) la mejora escolar también cuenta con tres fases o generaciones que han marcado su desarrollo. La primera de las fases es la del optimismo pedagógico y se sitúa como los antecedentes del movimiento. Esta fase tuvo

lugar en la década de los 60, por lo que estuvo marcada por un contexto histórico definido por la Guerra Fría, que llevó a EE.UU. a desarrollar una estrategia nacional que permitiera formar profesionales más preparados que los de la Unión Soviética. El contexto sociológico tuvo la influencia del optimismo pedagógico, que veía en la educación el camino para crear a una sociedad mejor y más justa. El contexto pedagógico que establecía que la mejora de la educación pasaba por optimizar el currículum y la metodología seguida hasta el momento (Murillo, 2003, Murillo y Krichesky, 2015). El modelo de mejora marcado fue conocido como IDDA (Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción) (House, 1979; Murillo, 2003; Murillo y Krichesky, 2015).

La segunda fase se compone de la primera generación de programas de mejora de la escuela. A través de ellos se comienzan a establecer cambios respecto a la etapa anterior, se empieza a considerar al centro educativo como el epicentro de la mejora y donde deben producirse los procesos de cambio. De este planteamiento surgen algunas cuestiones clave que Fullan (1982) citado por Murillo (2003) establece en dotar mayor importancia al centro y los procesos culturales que a los resultados, los cuales deben ser vistos como situaciones que exigen debate y adopción de medidas. Para ello es preciso aplicar una metodología de investigación educativa de corte más cualitativo que permita identificar a la escuela como una institución dinámica y no estática, con un predominio de la cultura escolar sobre la estructura escolar. Los cambios educativos siguen un modelo diferente, de ida y vuelta, que Murillo (2003) y Murillo y Krichesky (2015) establecen como Iniciación-Implantación-Continuación-Productos.

La tercera y última fase se compone de la segunda generación de programas. Se trata de una etapa que se caracteriza por una colaboración más estrecha entre investigadores y docentes, a la vez que se produce un cambio en las políticas educativas que dotan a los centros educativos de una mayor autonomía (Murillo, 2003). Además, es en esta fase cuando se da la mayor proliferación de estudios, entre los que cabe destacar proyectos como Improving the Quality of Education for All (IQEA) o Schools Make a Different. En definitiva, cada uno de estos trabajos han establecido las cuestiones básicas a tener en cuenta a la hora de establecer un proceso de cambio en cualquier centro docente (Murillo, 2003).

Algunos autores (p. ej. Bolívar, 2006; Cantón, 2000, 2009) establecen una evolución diferente de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora de la

escuela. Así, para Bolívar (2006) han sido dos las principales fases u olas que han recorrido las políticas y las investigaciones sobre la mejora de la educación. Por un lado, la eficacia, rendición de cuentas y calidad y, por otro lado, la mejora de la escuela. Por su parte, Cantón (2000; 2009) hace una distinción entre las escuelas eficaces y las escuelas de calidad.

En el sistema educativo español el movimiento de mejora escolar tuvo un crecimiento progresivo, con una mayor aplicación a finales del siglo XX y principios XXI (Murillo, 2003; Muñoz-Repiso et al., 2000). Este crecimiento fue mayor una vez superada la dicotomía eficacia-calidad por la de mejora continua. A este hecho contribuyó la introducción de modelos derivados de la gestión de la calidad total y algunas propuestas como los Planes Anuales de Mejora que, por su flexibilidad, son como trajes a medida para los centros educativos (Cantón, 2009).

2.1.2.1. Características de la mejora escolar

Cada escuela sigue un funcionamiento diferente por lo que las estrategias de mejora no deben ser reducidas a unas recetas mágicas que se apliquen sin esfuerzo y con las que conseguir que todo cambie de la noche a la mañana. Murillo y Krichesky (2015), llevan a cabo una síntesis de las diferentes investigaciones sobre la mejora escolar en la establecen los cinco elementos que caracterizan a este movimiento, como se recoge en la Figura 17.

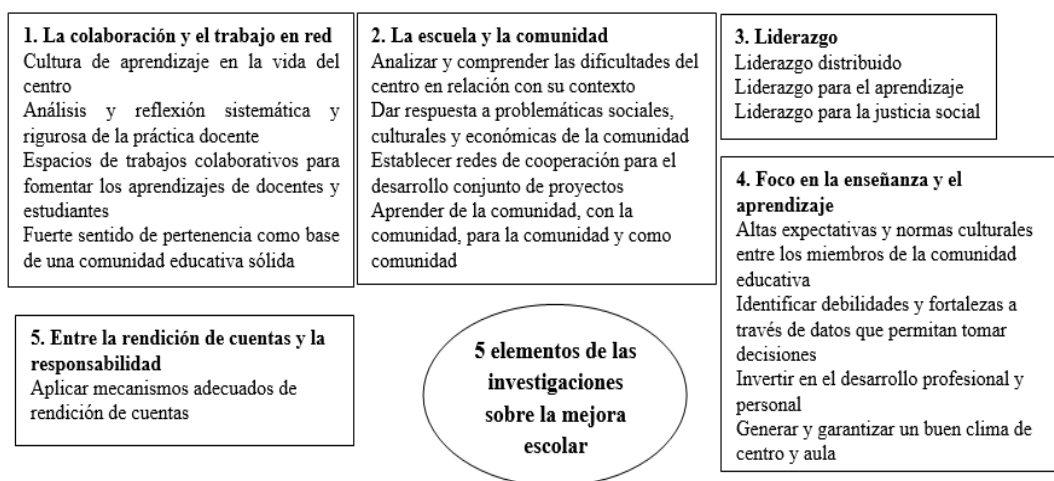


Figura 17. Cinco elementos que caracterizan la mejora escolar. Elaborado a partir de Murillo y Krichesky (2015).

Por su parte Harris (2000), citada en Murillo (2003), también realiza una síntesis en la que resalta que son cinco los factores que confluyen y realzan a los mejores programas de mejora escolar. El primero de los factores determina que la visión de

futuro del centro debe ser compartida y debe permitir reajustar el proceso de mejora. El segundo factor consiste en asumir un liderazgo que vaya más allá de la dirección escolar, donde todos se sientan líderes y tengan un papel importante en la escuela. Para ello es importante ajustar los programas al contexto y características del centro. En el cuarto factor se dictamina que los logros integrales de los estudiantes deben permitir valorar si los programas funcionan. El último factor consiste en seguir un enfoque multinivel que se proyecte en toda la escuela y su contexto.

Al igual que ocurre con el movimiento de eficacia escolar, el movimiento de la mejora escolar no está exento de críticas o limitaciones. En este sentido, Cantón (2009) recoge las limitaciones que Reynolds et al. (1997) establecen sobre este movimiento. Estas radican en que no se mide el efecto de la mejora en los resultados de los estudiantes, la dificultad de seguir un enfoque multinivel y la escasa atención que se le da desde la investigación tanto a la escuela como al aula, ya que se centra más en los profesores y el currículum. Estas críticas hacen que, de la confluencia de la Eficacia Escolar y de la Mejora de la Escuela, surja un nuevo planteamiento denominado Mejora de la Eficacia Escolar.

2.1.3. Mejora de la Eficacia Escolar

Como señalan Muñoz-Repiso et al. (2000) y Murillo (2003), durante los años 90 surge una corriente que reclama la unión de los movimientos Eficacia Escolar y Mejora de la escuela. El objeto de esta alianza es que los centros docentes puedan establecer un planteamiento teórico-práctico que les permita mejorar a través de seguir una serie de aspectos útiles tanto del movimiento de eficacia como del de mejora. Lo que les permitirá optimizar sus procesos de enseñanza-aprendizaje e incrementar el desarrollo de todos los estudiantes y sus resultados (Murillo, 2003).

En este sentido, la mejora de la eficacia escolar se entiende como un proceso de cambio sistemático y continuo. Este proceso permite a los centros alcanzar metas educativas de una forma eficaz a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos del centro que son indispensables. Todos estos aspectos deben estar interrelacionados y se deben realizar con la implicación de todos los agentes de la comunidad educativa (Muñoz-Repiso et al., 2000).

Para estos autores, este tipo de programas deben ser acciones duraderas en el tiempo que se orienten al logro de metas educativas concretas con las que mejorar aspectos

concretos del rendimiento de los estudiantes, así como del desarrollo socioafectivo de la comunidad educativa. Por ello, la mejora, su impulso y desarrollo deben provenir de dentro del centro, no desde fuera, debiendo implicar a toda la comunidad educativa. El modelo utilizado se caracteriza por ser de entrada, proceso y producto de los elementos del centro y sus interrelaciones; con el que se busca mejorar tanto los procesos organizativos como los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo ello se lleva a cabo a través de un proceso de cambio sistemático y organizado que desarrolla simultáneamente varias estrategias coordinadas que persiguen una meta común. Está compuesto por una serie de fases que le son definitorias: visión estratégica, evaluación de necesidades, planificación, desarrollo, seguimiento, evaluación e institucionalización de los cambios. Se considera adecuada la ayuda externa en cuanto a formación de profesionales, seguimiento del programa y valoración de resultados.

Además de conocer las características que subyacen a cada uno de los movimientos, para implantar adecuadamente un programa de mejora o un plan de mejora de la eficacia se necesitan una serie de pasos que permitan andar adecuadamente el camino. No obstante, como ya se ha indicado, cada centro es diferente y puede llevar a cabo el proceso de manera diferente a otros centros. Murillo (2003) establece tres fases del proceso de mejora, señala las estrategias de mejora que pueden ser utilizadas y los cinco factores clave para la mejora de la escuela. En lo que respecta a las fases del proceso de mejora, estas son tres: iniciación, desarrollo e institucionalización (Cantón, 2009).

- a) **Iniciación.** Todo proceso de mejora debe partir de una decisión de iniciar el cambio, seguido de una revisión del centro para dictaminar cuáles son las áreas de mejora que se seleccionarán y en base a las cuales se establecerá un proyecto de mejora.
- b) **Desarrollo.** Es esta etapa es donde se lleva a cabo el proyecto con los apoyos internos y externos que cuenta el centro. Además, en esta fase se realiza la evaluación del proceso de mejora.
- c) **Institucionalización.** Consiste en hacer que el cambio sea un elemento más de la vida del centro. Para ello es importante incorporar estos procesos a la gestión y organización de la escuela, contar con apoyos y profesionales implicados y eliminar prácticas rivales o contradictorias.

En relación a las estrategias de mejora, no hay unas que prevalezcan sobre otras, ni una única manera de hacerlo, pudiendo combinar algunas de ellas. Entre las más

utilizadas se destacan la autoevaluación institucional, el desarrollo profesional de los docentes, la investigación sobre el currículum y la Investigación-Acción (Murillo 2003).

Por último, además de las medidas anteriores y la existencia de un cambio planificado, es importante tener presentes los factores que han tenido relevancia en el movimiento de la mejora y la eficacia escolar. Estos son que la escuela se debe situar como el centro del cambio, el profesorado es importante en dicho cambio, la dirección escolar tiene un papel determinante y es importante ejercer un liderazgo pedagógico, la escuela debe ser entendida como una comunidad de aprendizaje y es necesario cambiar la forma de enseñar y aprender.

En este apartado se ha puesto de manifiesto que la mejora entendida como el éxito escolar de todos los estudiantes se puede conseguir a través de múltiples maneras. Así lo reflejan los numerosos esfuerzos plasmados en los movimientos, y sus diferentes fases o planteamientos. Además, como señalan Martínez-Garrido (2011) o Murillo (2003, 2004), son muchas las investigaciones asociadas a estos movimientos que han surgido, desde mediados del siglo XX, para intentar dar con la respuesta de cómo conseguir una educación de calidad para todos los estudiantes. Sin embargo, a pesar de todo ello, todavía no se ha establecido un sistema predominante que consiga conjugar de manera acertada todos los elementos que componen la práctica educativa y su consideración de calidad.

2.2. La calidad en la educación: un término difuso

El término calidad es un concepto que se aplica a la vida, a las personas, las relaciones humanas o a los bienes y servicios y a los procesos y productos (Pérez Juste, 2005). Por ello, no debería generar dudas en su uso, pero, ¿hablamos de lo mismo cuando hablamos de calidad? ¿Es la calidad lo mismo para distintas personas? Seguramente, la respuesta a estas cuestiones sea negativa y, quizá, llevaría hacia un terreno complicado, hacia lo intangible ya que, como indica Vroeijenstijn (1993) citado en Cantón (2009), la calidad es algo abstracto, como el amor; todos pueden saber de ella y sienten su presencia, todos la reconocen, pero al intentar definirla, nos quedamos parados y con las manos vacías.

Algo similar ocurre con el término educación. Cuando añadimos a un término de compleja definición, como es el de educación, la palabra calidad como adjetivo todo se vuelve sumamente complejo. Esto se debe a que no queda del todo claro quién es el

agente, quién el cliente, cuál es el producto y si se puede establecer como norma de calidad educativa la satisfacción del cliente (Muñoz-Repiso y Murillo, 2010). ¿Qué es una educación de calidad? ¿Cómo sabemos que la educación tiene calidad y cómo medimos el grado de esta? En principio, responder a estas cuestiones no es una tarea sencilla. Sin embargo, tampoco puede resultar difícil hacerlo ya que casi todos nos atreveríamos a responder de manera, más o menos, acertada. De ahí la subjetividad de este término.

La calidad también se adueña de la educación y aquí aparece de nuevo, como señalan Muñoz-Repiso y Murillo (2010), da cierto reparo volver a usarla, de lo manida que está, y es que no ha parado de repetirse en cualquier ámbito de la vida. En el caso de la educación, se podría indicar que la calidad también está omnipresente: calidad de la enseñanza, calidad de los profesores, currículum de calidad, procesos educativos de calidad, mediciones y resultados académicos que son sinónimos de la calidad de un centro o una instrucción, educación de calidad...

Como en su momento tuvo lugar la fiebre del oro, desde hace unas décadas tiene lugar la fiebre por la calidad (Bolívar, 1999). En la actualidad, concretamente, por la calidad total, la cual ha conquistado la educación procedente del ámbito empresarial (Álvarez, 1998; Egido, 2005; González, 2000; López Rupérez, 2003; Pinel, 2009, Rey y Santamaría, 2000; Rodríguez Espinar, 2013). Y parece que ha llegado para quedarse, ya que la calidad de la educación y su consiguiente evaluación para determinar el grado de calidad se han extendido como reguero de pólvora en todos los niveles del sistema educativo en la última década (Rodríguez Espinar, 2013). Por tanto, son numerosas las aportaciones que se han realizado acerca de la calidad tanto en la Educación Superior como en la enseñanza no universitaria desde finales del pasado siglo, en propuestas nacionales y europeas, como se verá más adelante.

No obstante, encontrar una definición que prevalezca parece imposible debido a la multidimensionalidad que alcanza este término en el ámbito educativo, como se verá en este apartado, en el que primero se tratará el concepto de calidad asociado al sector servicios, para pasar a la concepción de calidad educativa y de Calidad Total en la educación.

2.2.1. La calidad en el sector servicios

Como ya se ha indicado, los inicios de la gestión de la calidad tienen su origen en el mundo de la industria de defensa y nuclear americana. Actualmente se han purgado sus

improntas de origen (Escudero Muñoz, 2002) y se oferta como un trabajo bien hecho, con base en la mejora continua, que tiene como aspiración la satisfacción de necesidades de los clientes. Durante las últimas décadas, la calidad y su aseguramiento han sobrepasado al mundo de la industria llegando al sector servicios, donde se encuentra la educación, como servicio asociado a un bien público (Rodríguez Espinar, 2013).

La calidad en el sector servicios tiene una conceptualización diferente a las ya establecidas para el ámbito empresarial. Para Torres y Vásquez (2010) puede ser entendida como el grado en el que un conjunto de características propias de las actividades que se dan entre la conexión de proveedores y clientes, cumplen con una serie de especificaciones preestablecidas. En este sentido, la calidad del servicio no va asociada a la satisfacción de necesidades ya que estas cuestiones han sido ampliamente discutidas en la literatura (Bustamante et al., 2019).

En primer lugar, es necesario establecer la necesaria diferencia que este concepto tiene en su uso, dependiendo de si se aplica sobre un producto o un servicio. Se trata de dos polos bien diferenciados y sobre los que este término establece una condición diferente. Como se muestra en la Tabla 11, las dimensiones que adquiere la calidad cuando nos referimos a un producto es muy diferente de las dimensiones o componentes que tiene la calidad cuando se la asocia a un servicio.

Tabla 11

Diferencias entre la calidad de un producto y de un servicio

Dimensiones de la calidad de un producto	Componentes de la calidad de un servicio
Prestaciones: características objetivas	Competencia: profesionalismo de la organización y el personal
Características diferenciadas: secundarias, atributos medibles	Fiabilidad: resultados regulares y constantes en el tiempo
Fiabilidad: probabilidad de que no falle en un determinado tiempo	Reactividad: respuesta rápida de servicio a las necesidades de los clientes
Conformidad: cumplimiento de estándares preestablecidos	Accesibilidad: contacto fácil y asequible para el cliente
Duración: longitud de vida del producto	Comprensión: atención personalizada al cliente
Técnica: prontitud en la reparación	Comunicación: información sobre la oferta de servicio
Estética: características subjetivas	Credibilidad: reputación de la organización, seriedad y garantía
Calidad percibida: subjetiva, ligada a la imagen, marca y publicidad	Seguridad: sin riesgos para los clientes
	Cortesía y tangibilidad

Adaptado de Gaziel et al. (2000).

En relación a la calidad del producto, ya se han establecido las dimensiones que la caracterizan en el Capítulo 1, con las aportaciones de Garvin (1987, 1988), Harvey y Green (1993), Sinclair et al. (1992) y Tarí y García (2009). En lo concerniente a la calidad de un servicio, diversos autores han recogido lo que Rodríguez Espinar (2013) denomina las dimensiones de la calidad y sus criterios en los servicios. Entre estas aportaciones destacan las de Grönroos (1984, 2000) y Zeithaml et al. (1990).

En este sentido, Grönroos (1984) considera que no hay una definición de calidad del servicio, a pesar de que su uso está muy extendido entre académicos y prácticos. Normalmente se emplea como una variable en sí misma y no con la función de rango de recursos o actividades, por lo que es necesario definir cómo la calidad del servicio es percibida por los clientes y de qué manera está influenciada. Para ello, el citado autor establece un modelo de la calidad del servicio (Figura 18) que testa con una muestra de empresarios de negocios sobre servicios.

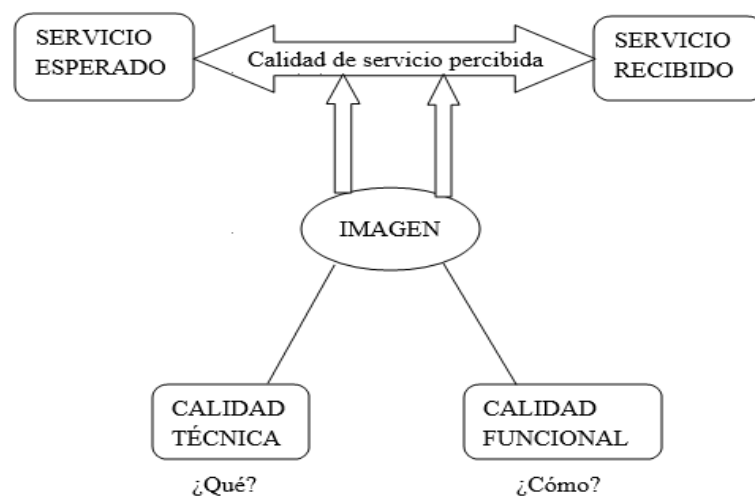


Figura 18. Modelo de la calidad del servicio nórdico. Adaptado de Grönroos (1984).

En un estudio posterior, Grönroos (2000), sintetiza algunos criterios que tiene la calidad del servicio asociada a una percepción positiva de esta. Rodríguez Espinar (2013), identifica siete criterios asociados a la calidad del servicio. Por otro lado, Zeithaml et al. (1990) también recogen una serie de dimensiones que se identifican con la calidad de un servicio. Asimismo, estos autores también desarrollan un modelo de la calidad del servicio en América denominado Service Quality (SERVQUAL) (Parasuraman et al., 1985, 1988). En él señalan cinco dimensiones asociadas a la calidad del servicio como son la tangibilidad, fiabilidad, sensibilidad, garantía y empatía. En la

Tabla 12, se muestra la síntesis de las dimensiones principales propuestas por estos autores para la calidad del servicio.

Tabla 12

Dimensiones de la calidad según Grönroos (2000) y Zeithaml et al. (1990)

Dimensiones según Grönroos (2000)	Dimensiones según Zeithaml et al. (1990)
Profesionalidad y competencia	Fiabilidad
Actitudes y comportamiento	Prontitud en la realización del servicio
Accesibilidad y flexibilidad	Competencia
Fiabilidad y confianza	Acceso
Recuperar el servicio	Cortesía
Tener presente el entorno	Comunicación
Reputación y credibilidad	Credibilidad
	Seguridad
	Entender al cliente
	Tangibles adecuados al servicio

Elaboración propia a través de las aportaciones de Grönroos (2000) y Zeithaml et al. (1990).

Una vez que se han indicado las principales características y dimensiones de la calidad de los servicios se pasa a identificar las características y dimensiones asociadas a la calidad de la educación.

2.2.2. La calidad educativa: características y dimensiones

Antes de iniciar el análisis sobre la calidad en la educación, conviene aclarar que, como indica Escudero Muñoz (2003, p. 29), “la calidad es una cuestión ideológica, socialmente cambiante según los valores e intereses que suscriban las fuerzas sociales y educativas que la definan y propongan”. Por tanto, no es de extrañar el *maremágnun* de definiciones u opiniones sobre esta si se tiene en cuenta cómo es tratada la educación en Europa y España. En cualquier caso, como señala Rodríguez Espinar (2013) ni la educación ni la calidad deberían ser una cuestión de derechas ni de izquierdas. Se trata de una cuestión de todos y para todos, que debe estar por encima de cualquier posición ideológica.

Definir la calidad educativa es una tarea ardua por los múltiples factores y variables que intervienen en el acto educativo. Como argumento a favor de la dificultad en definirla está el largo tiempo de búsqueda de la calidad educativa, desde las aportaciones de Platón o Aristóteles (Cano, 2012). Como indica García Hoz (1980), se trata de una expresión nueva que responde al problema de siempre. Por otro lado, también dificulta su definición el que sea un término tan subjetivo, lo que provoca que existan tantísimas definiciones y hace, a su vez, que quede palpable la indefinición de

esta. Así pues, como resume De la Orden (2009), a pesar del vasto volumen de literatura sobre calidad de la educación, este concepto ha quedado en la penumbra.

Igualmente, habrá quien plantee si acaso no sobra el adjetivo calidad en esta expresión. Habrá quienes digan que la educación ya es de calidad y, por el contrario, los que piensan que es necesario mejorar la calidad de la educación. Y es que, a menudo, el término calidad, en la educación, suele utilizarse como arma arrojadiza, de manera subrepticia y con cierta dosis de demagogia. Del mismo modo, suele aplicarse en la educación de modo redundante y con cierto pleonasma, como por ejemplo en el nombre de ciertas leyes educativas. ¿Acaso no debería ser *per se* el objetivo de cualquier ley educativa mejorar la calidad de la enseñanza?

Al igual que en lo planteado para el ámbito empresarial, no existe una única definición para la calidad educativa, ni una definición que sea aceptada por todos. De hecho, numerosos autores (Cano, 2012; De la Orden, 2009; Domínguez y Lozano, 2005; Escudero Muñoz, 1999; Harvey y Green, 1993; López Rupérez, 2003; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; Pérez Juste, 2008; Tiana, 2006) han convenido en señalar que se trata de un concepto ambiguo, relativo, subjetivo, abstracto, etc.

Por tanto, no se debe olvidar que, por sí solo, en educación, es un término exiguo y que convendría matizar ya que “el concepto de calidad es relativo, subjetivo, impregnado de valores. Existen multitud de definiciones, a menudo no excluyentes e imposibles de rebatir, dado el carácter subjetivo de la palabra calidad” (Cano, 2012, p. 67). En este sentido, De la Orden (2009, p. 25) señala que “el concepto se presenta en la educación con un alto nivel de ambigüedad y escasa operatividad como guía de la acción educativa”. Tiana (2006, p. 3) establece que “polisemia, indefinición y ambigüedad son rasgos que caracterizan al término calidad cuando se aplica a la educación”. Escudero Muñoz (1999, p. 4) matiza que “tiene la calidad no poco de categoría difusa, general y abstracta. De este modo reclama para sí el don de la ubicuidad”. Muñoz-Repiso y Murillo (2010, p. 178) indican que “no se trata de un concepto en absoluto unívoco, sino que se usa en muy diferentes sentidos y para nombrar realidades y aspiraciones tan distintas que pueden ser incluso contradictorias entre sí”.

A estas características y definiciones, se le añaden otras como las indicadas por Cano (2012), para quien la calidad de la educación es un concepto relativo, subjetivo, complejo y ambiguo que es variable debido a que se trata de un concepto relativo y

dinámico. Esto lo convierte en un término diverso, que se consigue a largo plazo y que está impregnado de valores políticos.

Muñoz-Repiso y Murillo (2010) distinguen dos planos de análisis: el de los fines y el de los procesos o medios. El plano de los fines lo sitúan en un terreno ideológico, cargado de valores, mientras que el segundo debe ser un plano técnico y profesional, regido por un saber aportado por la teoría y la práctica. En cualquier caso, estos autores hacen referencia a que estos dos planos pueden ser enfocados desde distintos ámbitos educativos tales como el contexto, las políticas educativas, el sistema educativo, las instituciones educativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Autores como Harvey y Green (1993), aunque conceptualizan sobre la educación superior, consideran la calidad como concepto multidimensional que, frecuentemente, se utiliza de diversas maneras: calidad como excepción, como algo especial que distingue y proporciona exclusividad y excelencia; calidad como perfección o mérito, que responde a un buen hacer y busca resultados mejores; calidad como adecuación a propósitos, ligados a la consecución de objetivos y satisfacción de necesidades; calidad como producto económico, relacionada con la rendición de cuentas y un gasto eficiente de recursos; y calidad como transformación y cambio, búsqueda de la evaluación y la mejora, cuantitativa y cualitativa, a nivel institucional.

Casanova (2007) recoge las reflexiones de Sallis (1997) que, además de subrayar la dificultad de definir la calidad, propone unas características que sirven para su conceptualización en el ámbito educativo. La calidad es a la vez un concepto estratégico y operativo que supone una idea visionaria y práctica. La calidad es un concepto a un tiempo absoluto y relativo, ya que puede significar “alta calidad” e “idoneidad para el propósito”. Es un concepto que trata tanto sobre los fines como sobre los medios; y sobre personas y sistemas. Debe estar definida tanto por la institución como por sus clientes ya que las opiniones pueden diferir enormemente. Es un concepto que puede ir asociado a indicadores “duros” y medibles, así como a niveles “blandos” más intangibles sobre la atención, la cortesía, la preocupación, el interés. Por último, la calidad no es estática, lo que hoy es una alta calidad puede ser una calidad deficiente mañana.

En la Tabla 13 se presenta una clasificación sobre algunos de los enfoques del concepto de calidad en los centros educativos, a través de algunos de los criterios más

utilizados en las definiciones, señaladas por diferentes autores (Cano, 2012; De Miguel, 1997; Escudero Muñoz, 2003).

Tabla 13

Clasificación de los enfoques en las definiciones de calidad educativa

De Miguel (1997)	Escudero Muñoz (2003)	Cano (2012)
Calidad como prestigio/excelencia	Calidad como excelencia	Calidad centrada en aspectos introductorios
Calidad en función de los recursos	Calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o servicio	Calidad orientada al producto Calidad orientada al proceso Postura ecléctica. Más allá del proceso/producto: la coherencia
Calidad como resultados	Calidad como el grado en que se adecuan a ciertos estándares o criterios preestablecidos	
Calidad como cambio (valor añadido)	Calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el logro de objetivos	
Calidad como adecuación a propósitos	Calidad como un marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios de algo	
Calidad como perfección o mérito	Calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes o servicios	
Calidad total como meta		

Elaboración propia a partir de Cano (2012), De Miguel (1997) y Escudero Muñoz (2003).

Además de estos enfoques, Rodríguez Espinar (2013), señala que la calidad también está presente desde las diferentes perspectivas evaluativas. Desde ellas, la calidad puede ser considerada como excepción, como perfección, como adecuación a objetivos, como eficiencia, como adecuación al mercado laboral, como transformación o valor añadido y como innovación educativa. No obstante, considera que no todas ellas son apropiadas o están presentes en la educación obligatoria.

Otro de los enfoques con el que se asocia a la calidad es con la equidad (Escudero Muñoz, 2003; Murillo, 2003; Rodríguez Espinar, 2013; Santos Guerra, 2002). Según este planteamiento no se conseguirá la calidad si no es a través de un planteamiento de la educación para todos, donde se cumplan los criterios de inclusión educativa (Arnaiz, 2012, Escudero Muñoz, 2012) y se realicen proyectos y mejoras ligadas al crecimiento y la formación integral de todos y cada uno de los estudiantes. Siguiendo este planteamiento se presenta la Figura 19, basada en una adaptación de la viñeta elaborada por Frato, en la que se han introducido algunas recomendaciones extraídas del manual editado por Escarbajal Frutos (2015) y a través de las cuales se puede propiciar una verdadera escuela inclusiva con una educación de calidad para todos.

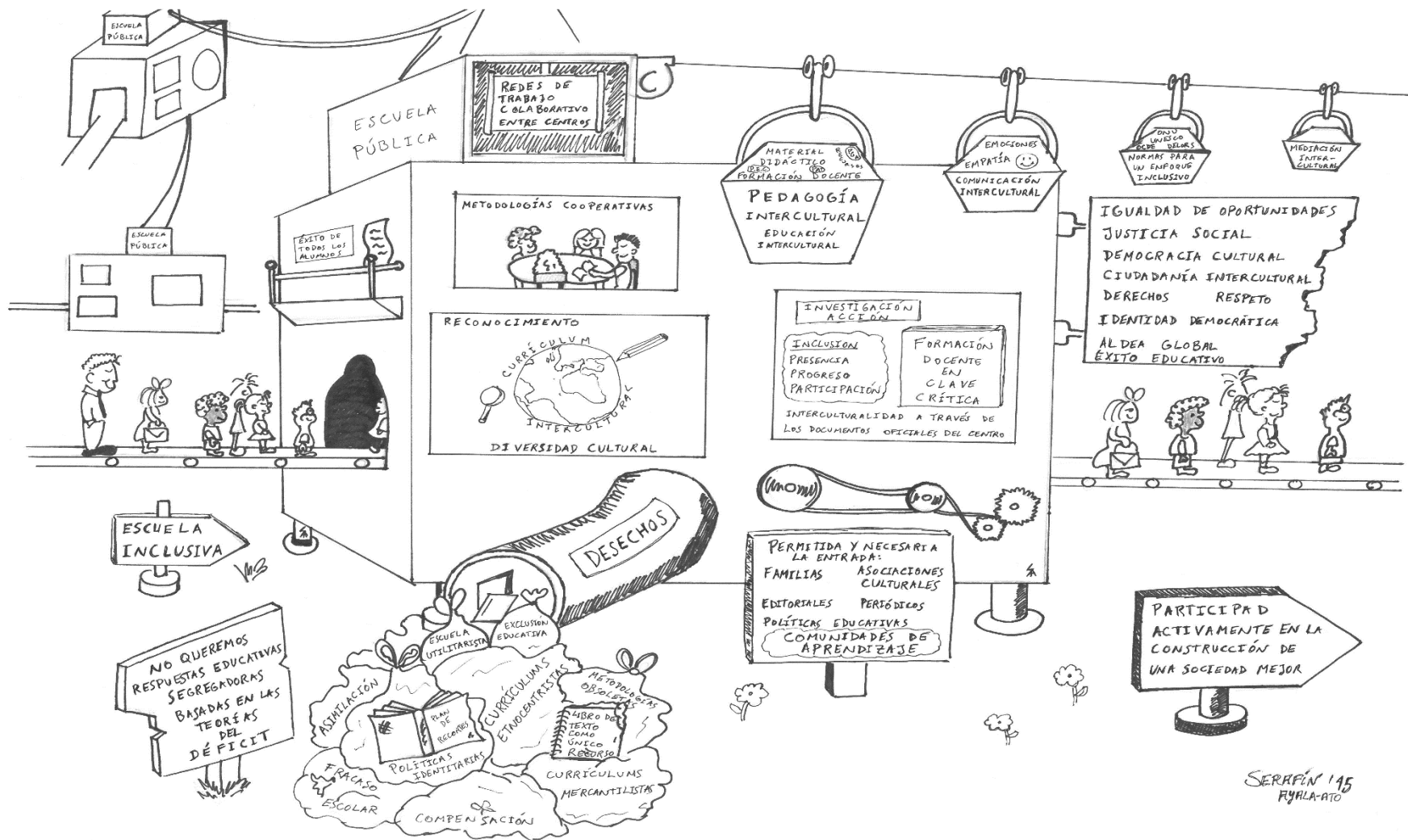


Figura 19. Escuela inclusiva e intercultural. Elaboración propia en base a Frato (Tonucci, 2007) y Escarbajal Frutos (2015).

Otra de las dimensiones con la que se puede asociar a la calidad educativa es desde la gestión de total de la calidad. Esta ha adquirido una creciente importancia desde los años 90 a raíz de los diversos planteamientos de gestión la calidad educativa (López Rupérez, 2003; Rodríguez Espinar, 2013). Con la cultura imperante que endiosa la eficacia y la eficiencia es difícil negar este enfoque, el cual tendría una posición antagónica a lo establecido en la Figura 19.

En este caso se situaría como un claro ejemplo de la versión original de la viñeta de Frato (1970) en Tonucci (2007), como se aprecia en la Figura 20, y de la que se asocian ciertas críticas que se mostrarán más adelante. En las últimas décadas ha habido un crecimiento exponencial en el uso de modelos e incluso se han adaptado para la educación el Modelo EFQM, en una publicación realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001), las Normas ISO y el Modelo CAF (2012). Este tema ha sido tratado en profundidad en numerosos monográficos como en el de la revista de formación del profesorado de la Consejería de Educación y Cultura en el 2004, denominado Gestión de la Calidad en Educación.

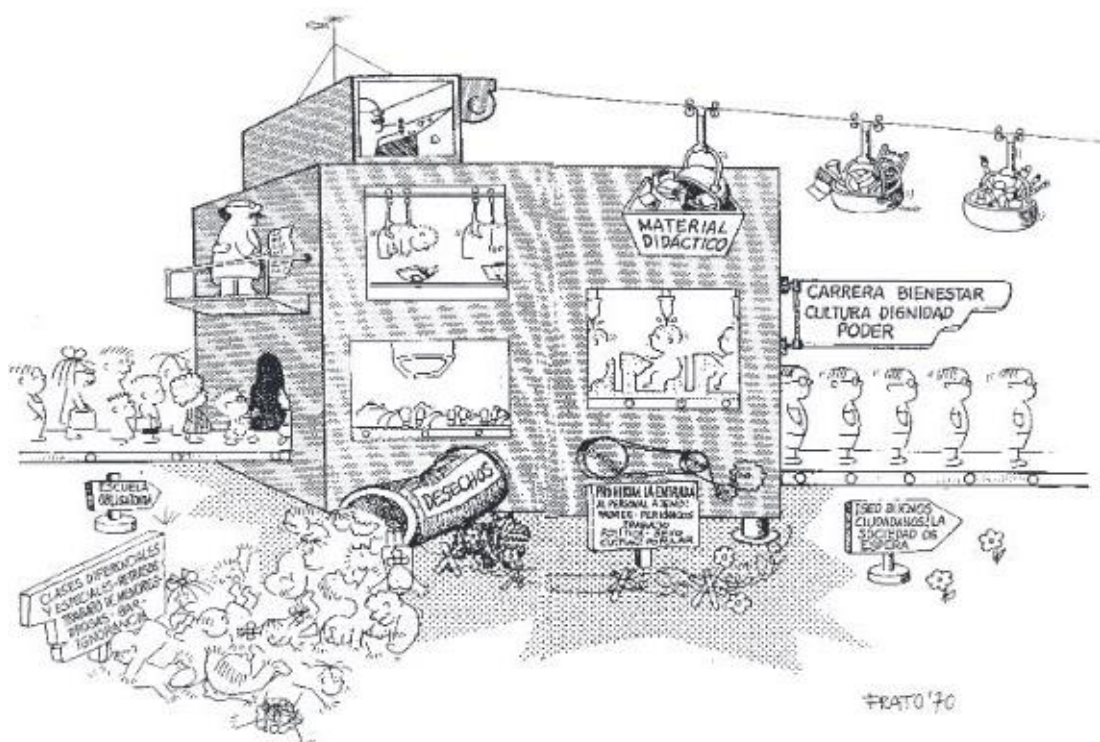


Figura 20. Viñeta de Frato, La máquina de la escuela (Tonucci, 2007, p. 146-147).

Antes de conocer las diferentes definiciones que diversos autores han realizado sobre la calidad, es preciso distinguir entre calidad de la educación y calidad en la educación, como advierte Pérez Juste (2005). En la primera expresión, el autor habla de

educación de calidad en base a la personalización y pertinencia social que debe tener esta. En la segunda, en cambio, se refiere a los distintos indicadores que se pueden utilizar para evaluar el grado de consecución de la primera. Por ello, plantea la necesaria integración de ambas.

Al igual que en todo lo relacionado con la educación, la calidad no tiene una definición única. Así, hay autores que la definen de una manera, reflejando ciertos matices o dimensiones, y autores que la definen en base a otras dimensiones bien distintas. Por tanto, como indica Tiana (2006), antes de intentar definir el concepto calidad hay que tener presente, al menos, dos cuestiones: su complejidad y su multidimensionalidad. Aspecto que también pone de manifiesto De la Orden (2009), cuando la tilda como concepto relativo ya que no se corresponde totalmente con las características del proceso y del producto educativo.

Una vez que se ha destacado lo intrincado y arduo que resulta la tarea de definir la calidad, se muestran, a modo de síntesis, definiciones de diferentes autores que ponen de manifiesto la variabilidad de dimensiones de este concepto cuando se aplica al campo de la educación.

2.2.3. Hacia dónde se dirigen las definiciones de calidad en educación

Aunque desde la educación superior también se han hecho grandes esfuerzos por clarificar el concepto de calidad para esta etapa educativa, tanto en el ámbito anglosajón (Harvey y Green, 1993; Schindler et al., 2015) como en el nacional (Barrenetxea et al., 2016; Buendía-Espinosa, 2007; Egido y Haug, 2006; Olaskoaga et al., 2015), se efectuará su análisis en base a las definiciones sobre la educación no universitaria.

Es evidente que pueden indicarse tantas definiciones de la calidad educativa como variables intervienen en el proceso educativo. Siguiendo esta línea, Cano (2012) realiza una clasificación de definiciones en base a los 16 aspectos básicos más repetidos en la literatura de la calidad de la educación, tanto en lo referido a autores como a organismos y legislación. De estos aspectos, finalmente son seis los que destaca debido a que tienen mayor influencia en la calidad educativa y están más relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje. En base a esa clasificación, efectuada por Cano (2012), la mayoría de definiciones de calidad educativa se centran en el profesorado, en los estudiantes, en el currículum, en el centro educativo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en otros elementos.

En relación a las definiciones sobre el profesorado, este es considerado como el gran artífice sobre el que se articula una enseñanza de calidad. En este sentido, resultan interesantes los planteamientos efectuados por Castillo Arreondo (2004), Calatayud (2014) o Marco Muedra (2004). Estos autores, destacan la importancia de la labor docente, cómo realizan la evaluación y cómo esta se asocia al aumento de la calidad educativa.

En relación a las definiciones sobre el alumnado y el currículum, por un lado, se pueden encuadrar las planteadas por Malpica (2013), Muñoz-Repiso y Murillo (2010) y Murillo (2003a, 2003b) ligadas a la mejora de la escuela. Por otro lado, las planteadas por Alegre y Villar (2013), Escudero Muñoz (2003, 2012) y Bolívar (2006), en las que se entiende la educación de calidad como un acto de igualdad de oportunidades; en el que se incluye también a otro de los fines como es el proceso de enseñanza aprendizaje, que debe articular la mejora entre currículum, profesorado y estudiantes. En esta línea, Sarramona y Rodríguez (2010) consideran que para lograr la calidad en la educación se requiere la participación de la comunidad educativa con un sentido de “un mínimo para todos y un máximo para cada uno” (p. 4). Asimismo, Sarramona (2004) establece la calidad a través del planteamiento de la equidad y la consecución de unos indicadores.

Las definiciones centradas en el centro educativo van encaminadas a considerar la calidad como aquello que sucede dentro de la organización educativa (De Miguel et al., 1994; Isaacs, 1977; López Cabanes y Ruiz Gimeno, 2004; Pérez Juste, 2005, 2008, 2016; Pérez Juste y Martínez, 1989; Ruiz, 1998; Sabirón, 1990; Santos Guerra, 2003). En algunas ocasiones se ligan a la eficacia (De la Orden 2009, 2013). En otras ocasiones se focaliza en la labor de la dirección para conseguir esa calidad (Álvarez, 2004) o en los procesos de autoevaluación (Cantón, 2009; Laorden, 2004) y su gestión a través de alguno de los modelos procedentes del ámbito empresarial, lo que implica considerar su evolución a excelencia (Aragón, 2004; Camarasa, 2004; Cantón, 2002; González Ramírez, 2000; López Cabanes y Ruiz Gimeno, 2004; Soler y Meseguer, 2004).

Además, hay autores que relacionan o asocian la calidad con unos aspectos y otros autores que la relacionan con otros. Por un lado, diversos autores consideran que la calidad educativa se determina por su grado de pertinencia y relevancia que le exigen la funcionalidad, a las que se suman las relaciones de eficacia y eficiencia (De la Orden, 1988, 2009, 2013). Cualidades que también comparten Martínez y Riopérez (2005) o (Senlle y Gutiérrez, 2005) los que, además, señalan las causas de la no calidad.

Por otro lado, Escudero Muñoz (2003), entiende la calidad de la educación “como un bien cuya redistribución social esté regida por criterios de justicia y concepciones diversas de la misma”. En este sentido, Martín Bris (2002) también asocia la calidad a la educación para todos. Para ello, entiende que la educación debe ser compensadora de desigualdades, además de un derecho. Este último aspecto también es señalado por Mateo (2000).

En base a la vorágine de definiciones y características diferentes de la calidad en educación, Pirsig (1974) citado por De Miguel et al. (1994, p. 13), ilustra y señala, de manera clara, lo abstracto y difuso del término:

Calidad... se sabe qué es, pero no se sabe expresar lo que es. Sin embargo, esto no es una contradicción. Algunas cosas son mejores que otras, es decir, tienen más calidad. Pero cuando se intenta expresar lo que es calidad separada de las cosas que la poseen, no se tiene ni idea. No hay nada de qué hablar. Si no se puede determinar qué es calidad, ¿cómo se sabe que es, o siquiera que existe? Si nadie sabe lo que es entonces en la práctica no existe. Pero en la práctica existe. ¿En qué se basan si no las calificaciones? ¿Por qué si no la gente paga fortunas por unas cosas y arroja otras a la basura? Obviamente algunas cosas son mejores que otras... pero ¿qué es lo mejor? Así pues, nos movemos en círculo, rodando mentalmente sin encontrar algo en que agarrarnos. ¿Qué demonios es la calidad?

Para concluir esta disertación sobre el concepto de calidad, se puede afirmar que es un concepto complejo, relativo y ambiguo que, aplicado a la educación, se convierte en multidimensional. En base a esto, elaborar una definición de educación de calidad que sea aceptada por todos puede considerarse como utopía. Por ello, y sin ánimo de aumentar la polisemia del tema, se hace constar que la calidad debe ser el inicio, el camino y el final; es una constante aspiración, una motivación intrínseca que, con apoyos externos, debe llevar a los centros, de la mano de todos los implicados, a crear una cultura de compromiso por el buen hacer, a través de la introspección y conocimiento de uno mismo y su contexto, que debe conducir al enriquecimiento integral de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

La calidad de la educación debe ser la utopía o esperanza que promueva las acciones de innovación y mejora educativas, que permitan el enriquecimiento de todos los estudiantes y de toda la comunidad educativa. En sintonía con Cardona (2002), la calidad se debe entender como una tensión utópica que nos motiva a la mejora

permanente de todo cuanto hacemos en el ámbito educativo, constituyendo no un punto de llegada sino un perfeccionamiento constante.

2.2.4. Definición y principales características de la calidad total en educación

Si definir el concepto de calidad es tarea harto difícil, en la actualidad se complica con una dificultad añadida ya que, como indica De Miguel (2001), en pocos años se ha pasado de evaluar (assessment), a evaluar la calidad (quality assessment), para llegar al punto de asegurar la calidad (quality assurance). Es aquí donde aparece la Calidad Total aplicada a la educación, ligada mayormente a las acciones de los responsables educativos. Siguiendo a Rodríguez Espinar (2013), los líderes educativos deben generar una cultura organizativa que facilite el logro de la satisfacción de necesidades de los usuarios. Además, con una adecuada gestión, deben transformar la institución en una organización eficiente y eficaz.

La mayoría de las definiciones coinciden en destacar, o tienen en común, que se trata de un proceso integrado por un conjunto de estrategias, principios y métodos, centrados en satisfacer, con el menor coste posible, las necesidades de los clientes. En palabras de Casanova (2007), la Calidad Total, de acuerdo con un argot pedagógico, implicaría un adecuado clima tanto en el centro como en el aula, a través de una planificación de la actuación educativa en todos los órdenes. Para ello, es preciso seguir una organización sistematizada, conocida y compartida por toda la comunidad escolar; que permita una implicación activa de todos para el buen funcionamiento del centro mediante el trabajo en equipo, donde la evaluación esté al servicio de la mejora. Siendo necesario para todo ello superar la resistencia al cambio presente en los centros y los docentes. En esta línea también van las consideraciones planteadas por Seibold (2000) para poder implantar la Calidad Total en los centros educativos.

En lo que respecta a las características de la Calidad Total, estas son muy variadas. Autores como Cano (2012) y Casanova (2007) plantean que la Calidad Total es una actitud necesaria, pero no suficiente, que debe buscar la mejora centrada en el proceso y que tiende tanto a la satisfacción individual como colectiva. Otros autores como Jones y Mathias (1997), consideran que para utilizar la Calidad Total en educación es necesario y vital un compromiso total de todos los implicados, rompiendo barreras profesionales y funcionales, que permita una implicación activa de todos los miembros de la organización.

Además, estos autores señalan cuatro componentes principales asociados a la Calidad Total. En primer lugar, está la solución de problemas, entendido como la capacidad de desglosar cuestiones complejas en otras más asequibles que requieren una solución, una decisión, un plan o una idea. En segundo lugar, tomar decisiones correctas, a través de seguir un método adecuado para organizar la información, evaluando las ventajas e inconvenientes de cada alternativa. El tercer componente es evitar problemas, siguiendo procesos de análisis en los que se identifiquen los problemas potenciales y reales. Por último, establecer una actitud innovadora (Jones y Mathias, 1997).

Debido a que la Calidad Total es un término proveniente de la empresa privada que se ha ido instaurando en la educación, se deben tener en cuenta las diferencias entre el sector empresarial y el educativo. En este sentido, Tribus (1997) señala que la escuela no es una fábrica, ni el estudiante ni su educación son un producto. Para este autor, el resultado final del producto requiere que el estudiante participe como trabajador, codirigiendo el proceso de aprendizaje ya que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes.

Asimismo, se debe partir del supuesto de que en la escuela existen muchos clientes para el producto. Tribus (1997), los clasifica por orden de importancia en alumnos, padres, los empresarios y, en último lugar, la sociedad en general. Además, para aplicar la Calidad Total en la escuela es necesario realizar unos cambios que atañen, como es lógico, tanto a los procesos que tienen que ver con un nivel administrativo como a los que tienen que ver con lo académico (pueden contemplarse estas necesarias transformaciones en Cano (2012)).

El uso de cualquier modelo o actuación educativa, siempre va acompañado de ciertos beneficios, inconvenientes y dificultades. En ello, la Calidad Total no iba a ser menos. De acuerdo con Cano (2012), se pueden identificar como inconvenientes principales de la Calidad Total su consideración única y reducción a acreditación, su confusión con otros procesos, la búsqueda de resultados inmediatos y el uso encubierto de la búsqueda de mayor productividad.

En cuanto a las dificultades de la adaptación de la Calidad Total en el campo educativo, Cano (2012) divide en dos bloques los obstáculos que se pueden atribuir a la Calidad Total aplicada a la escuela. Por un lado, dificultades a la hora de implantar la Calidad Total, más formales, y, por otro lado, hay críticas que la autora considera de fondo o esenciales.

En las primeras, las de tipo formal, podemos encontrar la falta de claridad acerca de quién se correspondería con el cliente en la educación; la falta de consenso y no tener objetivos comunes entre los miembros de un centro, ya que es necesaria una visión y un trabajo de equipo; una falta de compromiso por parte de la dirección; los necesarios cambios profundos que deben producirse; y que es un proceso largo que exige una transformación total que incluya un cambio de mentalidad (Cano, 2012). En este sentido, Pérez Juste (2016, p. 17) indica que:

Los modelos de evaluación de programas y de organizaciones educativas son tan ambiciosos que con frecuencia no resultan aplicables si no es consumiendo más tiempo, energía y recursos de los que prudentemente se les puede asignar, y ello en detrimento, precisamente, de las actividades al servicio del logro de lo que la evaluación pretende constatar.

A todo ello hay que sumarle las dificultades que plantea la terminología que se usa en los modelos que se utilizan para la aplicación de la Calidad Total (Aragón, 2004; Buendía et al., 2001; Van den Berghe, 1998).

Tras estas aportaciones, se hace difícil pensar que la Calidad Total tenga cabida en el ámbito educativo. No es eso lo que se pretende concluir aquí. Como señala Casanova (2007), es posible la Calidad Total en la escuela siempre y cuando se adapten los modelos al ámbito educativo, tanto en lo referido a conceptos como a terminología; permitan manejar la educación en toda su complejidad, no con simplificaciones que perviertan su papel en la sociedad; se seleccionen las ideas positivas que contribuyan a un trabajo globalmente mejor; se destierren los modos de hacer que impliquen modelos pedagógicamente ya superados; se asocia la calidad a la equidad, ya que toda la población tiene el mismo derecho a una buena educación; y se considere la atención a la diversidad como eje transversal de cualquier factor de calidad que se seleccione para su evaluación.

En este apartado de disección del término calidad de la educación, desde la calidad del servicio hasta la Calidad Total, se ha podido apreciar que las posturas acerca de la calidad, en ocasiones, están distantes para diferentes autores, como se verá a continuación.

2.2.5. Ideas a favor y en contra de la Calidad Total y su gestión en el ámbito educativo

La calidad siempre ha estado presente, al menos de manera latente, en el devenir de las acciones humanas y en los planteamientos educativos, es un asunto que ha preocupado al ser humano en su evolución (Álvarez, 1998). No obstante, la cantidad de adjetivos que acompañan al término calidad, sus múltiples acepciones, su origen, su multidimensionalidad y las intenciones asociadas a su uso en educación, entre otras, son razones suficientes para que la calidad se haya granjeado gran cantidad de fervientes seguidores, así como una legión importante de detractores. Señalar las ideas de unos y otros daría para un estudio sociológico y educativo amplio. Para sintetizarlas, se efectuará un resumen con las aportaciones más singulares que han sido recogidas por diferentes autores (Cano, 2012; López Rupérez, 2003; Rodríguez Espinar, 2003), así como una compilación de los principales estudiosos de la temática que se muestran a favor o en contra de la aplicación de la calidad en educación.

a) Consideraciones a favor de la calidad y su gestión en educación

Malpica (2013) considera que hoy es más necesario que nunca hablar de calidad, ya que es un hecho inherente a la evolución que todas las profesiones han tenido durante el siglo XX, influenciadas por los sistemas de calidad. Por ello, desde la educación no se puede evadir esta realidad ya que es necesario garantizar altos estándares que permitan avanzar en el futuro.

En este sentido, Castillo Arreondo (2004) y Castillo Arreondo y Cabrerizo (2003), señalan la necesidad de alcanzar mayores cotas de calidad educativa y de aprovechar al máximo los recursos disponibles, en una sociedad que es cada vez más competitiva y de cuya dinámica no puede permanecer ajena el mundo de la educación. Municio (2008) señala que el aseguramiento de la calidad en educación y en el mundo industrial avanzan de forma paralela, por lo que los ministerios de los países deben regular el funcionamiento del sistema. Asimismo, diferencia entre aseguramiento y control, aunque ambos deben mirar por garantizar el éxito en los productos finales.

Ello hace que, para López Rupérez (2003), la gestión de la calidad en los centros pueda ayudar a mejorar la calidad de la educación, a la cual considera en crisis. Entre los argumentos que este autor señala para a favor del uso de la gestión de calidad en educación se encuentran que es la estrategia de progreso que marcará la excelencia en las próximas décadas, que cuenta con la evidencia empírica conseguida en las empresas

de éxito y que permite adelantarse a un futuro marcado por la rendición de cuentas, a la que tendrán que hacer frente los servicios públicos. Por todo ello, puede considerarse un paradigma ya que incluye valores, normas, fines, planes y procedimientos. Además, tiene carácter estratégico, lo que permite que sea utilizada a medio y largo plazo y es adecuada para lograr la eficiencia y la eficacia de una organización educativa, aspecto que también es compartido por De la Orden (1988, 2009, 2013), Martínez y Riopérez (2005) y Muncio (2008). Son modelos que sitúan a la persona como piedra angular del sistema, la cual articula una orientación participativa, y permiten revalorizar el gusto por el trabajo bien hecho. Por último, desde la gestión de la calidad se promueve el dinamismo de la organización y los individuos, ligado a unas cotas de reconocimiento y progreso personal y social cada vez más altas.

Siguiendo esta línea, Senlle y Gutiérrez (2005), señalan que los centros educativos que implantan sistemas de gestión de la calidad inician un proceso de mejora continua. Este proceso les permite avanzar diariamente a través de acciones, exentas de burocracia, con las que crear una dinámica racional de trabajo que aporte satisfacción y beneficios para todos. Además, destacan que la calidad implica hacer las cosas bien a la primera y eso es importante en las organizaciones educativas y de formación, tanto públicas como privadas, para dar un mejor servicio a la sociedad.

En definitiva, como sintetiza López Rupérez (2008), en la actualidad la educación y la formación son elementos estratégicos que deben tener presentes que la mejora de la calidad educativa se ha convertido en un objetivo de los países desarrollados. Por ello, los centros escolares españoles necesitan un cambio profundo en su concepción de la gestión y en las prácticas correspondientes. Estas situaciones, para el citado autor, son condiciones *sine qua non* si los centros educativos quieren adaptarse a los nuevos tiempos, lograr mejores estándares de calidad para todos contribuyendo al progreso personal, social y económico.

Como indica Escudero Muñoz (2002), nadie se mostraría contrario a los planteamientos de la calidad, esto es, a que la educación funcione mejor, con una mejor gestión de los centros. El problema es que hoy día, debido a determinados movimientos neoliberales, provenientes de la política y del ámbito empresarial, se promulga con una idea de excelencia ligada a una estrategia empresarial de gestión (Bolívar, 1999; Merchán, 2015). Ello provoca que estos autores, entre otros, se muestren reacios o en contra de estos planteamientos, como se muestra a continuación.

b) Consideraciones en contra de la gestión de la calidad en educación

Las críticas que conlleva la implantación de la gestión de la calidad en educación, según Angulo (1996), Cano (2012) y Rodríguez Espinar (2013), van asociadas a que en sus orígenes esta se ha aplicado en la educación como rendición de cuentas, con efecto fiscalizador. Es decir, se ha utilizado para valorar si los costes de la educación son adecuados a los beneficios obtenidos, calculando la tasa de retorno de esa inversión, y se ha basado en la teoría del capital humano. Este aspecto está muy alejado de la equidad y la justicia social, las cuales deben formar parte de una verdadera educación y evaluación de calidad (Bolívar, 1999, 2006; Escudero Muñoz, 2003; Rodríguez Espinar, 2013). También se señala que, aunque se venden como sistemas de gestión y mejora, esta mejora no es tal para todos los estudiantes (Escudero Muñoz, 2002).

Por tanto, no es de extrañar la cantidad de autores que plantean la dificultad de este término en el campo educativo, e incluso lo ponen en tela de juicio, cuestionando la aplicación de modelos provenientes del ámbito empresarial a los centros escolares o su papel ligado al neoliberalismo (Andrés-Rubia, 2013; Bolívar, 1999, 2006, 2014, 2014b; Díez, 2010; Egido, 2007; Escudero Muñoz, 1999, 2000, 2002, 2003; Laval, 2004; Merchán, 2012; 2015; Romero y González, 2000; Santos Guerra, 1999; Sarramona y Rodríguez, 2010; Saura, 2015). A este pensamiento se le denomina mala prensa de los teóricos (Cantón, 2014).

El cuestionamiento de los principales modelos utilizados en el campo educativo, para la gestión de la calidad educativa o la realización de autoevaluaciones, es debido a que derivan de otros que surgen de un ámbito puramente empresarial. Por ello, no es difícil apreciar u observar ciertas críticas hacia estos en determinados autores (Bolívar, 1999; Escudero Muñoz, 1999, 2003; Merchán, 2012, 2015). Además, no se debe olvidar que estos modelos, utilizados como instrumentos para diagnosticar o evaluar los centros, varían en cuanto su composición y adecuación o adaptación al campo educativo. Esto provoca que no siempre estén bien avenidos para la educación (Rey y Santa María, 2000).

Que esta corriente está asociada al movimiento de políticas neoliberales, es una posición que queda ejemplificada en el planteamiento de Romero y González (2000), para los cuales:

La filosofía neoliberal ha irrumpido con inusitada fuerza en todos los ámbitos de nuestra vida. También en el educativo. En aras de una supuesta calidad educativa se está consolidando un mensaje sutil y soterrado situando a la escuela

en el escenario de la cultura tecnocientífica y las necesidades del mercado, la producción y la competitividad. La eficacia va ganando terreno a costa de la relevancia y la equidad y de esta manera se están socavando los cimientos de la escuela pública entendida como un servicio básico para compensar desigualdades al margen de criterios mercantilistas (p. 117).

Christian Laval, sociólogo y pedagogo francés, ahonda en este planteamiento en su obra **La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública** (2004). En ella realiza un amplio repaso del poder y la gestión neoliberal en la escuela neoliberal a través de, entre otros, la racionalización del taylorismo, la fascinación de la administración escolar por la empresa, el culto a la eficacia y los efectos reductores que estos producen en la evaluación y la filosofía de la gestión empresarial educativa retrógrada.

Para Cano (2012), entre las críticas de fondo o esenciales que tiene el uso que se hace, en ocasiones, de la gestión de la calidad total en educación está el que puede utilizarse como una campaña de imagen que tenga como meta la certificación que permita a los centros competir por la matriculación de estudiantes, aspecto que Aramendi (2006) también señala como utilización para el marketing. Además, su utilización puede obedecer a intereses empresariales, ligados a un objetivo mercantilista de obtener capital humano; y su implantación puede realizarse únicamente en el plano administrativo y de la gestión, en lugar de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este hecho desvirtuaría su uso y haría que se perdiera el objetivo principal, al asociar únicamente los logros de mejora al rendimiento de los alumnos. Por último, son sistemas que pueden mostrar incapacidad para resolver los problemas tras diagnosticarlos por no considerarlos de su competencia, más asociada a la gestión.

Santos Guerra (1999) considera que con la calidad se hacen una serie de trampas, las cuales clasifica en intrínsecas y extrínsecas. Respecto a las primeras se encontraría la simplificación que se hace de su uso, al relacionarla únicamente con los resultados; la confusión que se plantea con alguna de sus condiciones; la distorsión que se hace de ella al alejar algunos de sus elementos sustanciales, como la ética; y la tecnificación que se hace de sus evaluaciones. En cuanto a las extrínsecas se ponen en juego dos dimensiones: la comparación, que siempre deja ganadores y perdedores, y la manipulación de los datos, al perjudicar a unos para beneficio de otros.

En la Tabla 14 se sintetizan las principales bondades o fortalezas y las críticas o debilidades según los autores, críticos y adeptos, recogidas por Cantón (2014).

Tabla 14

Fortalezas y críticas a la calidad

Lo que dicen las voces a favor	Lo que dicen las voces en contra
Genera valor añadido y mejoras colaterales	Se basa en un modelo mercantilista
Tecnifica los procesos de mejora	Necesita autonomía que los centros no poseen
Las herramientas de gestión y medida están homologadas	Son modelos del ámbito empresarial
Satisface a los usuarios	¿Calidad se considera equidad?
Exige trabajo en equipo	Provoca competitividad entre centros
Datos objetivos en los resultados obtenidos	Oculto más de lo que muestra (caballo de Troya)
Descentralización y autonomía	Oleadas para entretener al personal
Liderazgo del director o equipo	Falta de formación
Orientado a funcionar por procesos	Orientación a resultados
Basado en un discurso moral	Crea expectativas que no cumple
Estrategia de supervivencia de centros	Verticalidad
Evidencias contrastadas con datos	Burocracia y evaluación excesiva
Evaluación para la mejora y resultados	

Adaptado de Cantón (2014).

Como se ha podido comprobar en este apartado, la calidad en la educación presenta múltiples acepciones que dificultan su definición y su uso. Por tanto, no hay una consideración única y en ocasiones el uso que se hace de ella levanta muchas críticas. A pesar de ello, ha formado parte de numerosos planteamientos normativos en nuestro país, especialmente junto a la evaluación de centros. A este aspecto se dedicará el siguiente apartado.

2.3. La calidad y la evaluación de centros educativos. Definición, normativa y modelos utilizados

Tal y como se ha indicado al inicio de este capítulo, las primeras investigaciones sobre calidad escolar y su evaluación surgen a partir del Informe Coleman y el nacimiento de las escuelas eficaces (Tiana, 1996; Egido, 2005; Cano, 2012; Merchán, 2015). En la actualidad, la evaluación se ha convertido en uno de los temas estrella de la educación, produciéndose un frenesí de la actividad evaluadora desde la década de los 80 del pasado siglo (Calatayud, 2014). La sociedad en la que vivimos, cambiante, multicultural, diversa, técnica y globalizada, plantea nuevos desafíos a la evaluación. Por tanto, es necesario conocer cuáles son las concepciones evaluativas asociadas a la calidad de los centros educativos.

Es el ámbito de la educación superior donde aparecen diversas declaraciones, sobre la garantía de calidad en la educación, planteadas en diversas reuniones a nivel europeo (Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009, Bucarest 2012, Ereván 2015 y París 2018). Estas reuniones han regido la calidad y han provocado diversos cambios. Entre ellos está el Plan Bolonia, que marca la pauta actualmente en la educación superior (CAF Educación, 2012; Ibáñez, 2020; Rodríguez Espinar, 2013). Y es que, como indica Hernández Pina (2014, p. 16), “desde la firma de la Carta Magna en 1998 y la declaración de Bolonia en 1999, la calidad del sistema educativo e institucional, (...), se han convertido en áreas de especial relevancia para todos los implicados”.

Aunque los efectos de estas declaraciones son a nivel de la educación superior, también desde Europa se ha incidido en planteamientos evaluativos en la educación no universitaria (Rodríguez Espinar, 2013). Ello ha provocado que en España tanto la calidad como la evaluación estén presentes en los diferentes planteamientos legislativos y normativos que se han realizado en las últimas décadas, como se verá en este apartado. Además, se mostrarán los diferentes servicios autonómicos, dependientes de las Consejerías de Educación, y las acciones que realizan sobre calidad y evaluación de centros, así como los principales modelos utilizados para la autoevaluación y/o gestión de la calidad en los centros educativos no universitarios del sistema educativo español.

2.3.1. La calidad y la evaluación de centros educativos

Al hablar de la evaluación de los centros educativos es necesario tener presentes los tres objetivos planteados por De Miguel (1997). De ellos, el que aquí compete es el de la evaluación de la calidad que, además de tener un enfoque distinto al de la eficiencia, de acuerdo con las teorías de la calidad total se asocia a la prestación de servicios entendidos como de alta calidad.

Esta situación normaliza que cuando se hable de evaluar se intuya implícita la idea de calidad ya que esta es una valoración (Cardona, 2002; Gairín, 2002; Municio, 2008; Sánchez Pérez, 2007; Tiana, 2006) que cuando se realiza sobre las instituciones educativas conlleva unos condicionantes que hacen que esta no sea percibida con buena imagen pero que, sin embargo, es necesaria (Casanova, 2007). Así, dentro de los múltiples mecanismos que se pueden adoptar en las organizaciones educativas para garantizar su buen funcionamiento está la evaluación de los centros educativos (Castillo Arreondo, 2004; Escudero Escorza, 1980, 1997; Pérez Juste, 2014; Rodríguez Espinar,

2013). La finalidad de la evaluación de centros es conocer el grado de calidad de las actividades que se realizan en él y los resultados que estas producen, por lo que es necesario conocer lo que pasa (Gairín, 2002; Mateo, 2000; Martínez Mediano, 1995) debido a que actúa como un elemento de perfeccionamiento que es necesario incorporar a todos los procesos que se producen en los centros educativos. Por tanto, no extraña que tanto la evaluación institucional como la evaluación de la calidad hayan acabado convirtiéndose en un tema inevitable de políticas y debates educativos (Mateo, 2000; San Fabián, 1996), hasta el punto de llegar a conformar un estado evaluador (Bolívar, 2006).

Aunque se puede hablar de cuatro tipos de evaluación, que conformarían el Modelo CIPP (Stufflebeam, 1983, citado en Guirao, 2012), en la evaluación institucional existe un predominio de modelos lineales frente a los interactivos (De Miguel, 1997). Esta situación genera problemas ya que la institución escolar es un sistema vivo, una realidad compleja y cambiante (Casanova, 1992; Gairín, 2002; Murillo, 2008) y cada centro educativo tiene unas características o dimensiones evaluativas que conviene tener presentes (Mateo, 2000; Ruiz, 1998).

En lo que respecta a la evaluación y sus características, Santos Guerra (1995) las sintetiza en que la evaluación institucional debe estar contextualizada y tener en cuenta los procesos y no solo los resultados; dar voz a los participantes en condiciones de libertad y preocuparse por los valores educativos; utilizar métodos diversos para reconstruir y analizar la realidad y comprometerse con los valores de la sociedad. Además, según el citado autor, durante su uso nadie tiene el criterio exclusivo o privilegiado de la interpretación correcta o válida de la realidad y no se debe dejar arrastrar por la mística de los números, utilizar un lenguaje sencillo y partir de la iniciativa del centro para modificar la práctica educativa.

Castillo Arreondo (2004) complementa estas características, al añadir que a través de la evaluación institucional se debe obtener información, a raíz de utilizar procedimientos válidos y fiables que, manejados de manera sistemática, permiten formular juicios de valor, en base a los datos obtenidos. Todo ello proporciona a los centros la toma de decisiones que faciliten la mejora.

En este sentido, se entiende que la evaluación institucional es “un proceso de revisión continuo y concertado por parte de los actores concernidos, para analizar y valorar, en todo o en parte, como está siendo realizada la misión educativa de la escuela o de una parte de la misma” (Bolívar, 2006, p. 39). Esta evaluación, para Meuret (1992),

será considerada útil si permite evaluar los servicios educativos, pilotar las reformas, analizar las causas de los resultados, decidir los procedimientos rectificadores, encuadrar la experiencia inmediata de los estudiantes, estudiar los resultados complejos de la enseñanza y disponer de indicadores sobre el funcionamiento de un centro.

Para realizar la evaluación de los centros educativos se pueden utilizar tanto evaluaciones internas como externas (Bolívar, 2006; De Miguel, 1997b; Gairín, 2002; Mateo, 2000; Rodríguez Espinar, 2013; Ruiz, 1998). Por su pertinencia con el tema de estudio, se efectuará el análisis en la evaluación interna. En esta evaluación han predominado los modelos evaluativos centrados en la mejora y los de gestión de la calidad como alternativa (De Miguel, 1997b), también denominados modelos centrados en la evaluación del cambio (De Miguel et al., 1994), modelos de evaluación institucionalizados basados en la gestión de la calidad total (Mateo, 2000) o evaluación desde la perspectiva tecnológica (Gairín, 2002). Estos modelos de evaluación interna son clasificados por algunos autores (Cantón, 2009; Gaziel et al., 2000) en modelos duros y blandos. La mayoría de los modelos considerados como duros han sido elaborados a partir de otros provenientes del ámbito empresarial, como se ha indicado en el apartado 1.3., y entre ellos se incluye el modelo que es objeto de este estudio, el CAF Educación (Cantón, 2014).

La iniciativa sobre la decisión de realizar la evaluación institucional puede ser tanto externa como interna. Las externas se clasifican en de carácter impuesto o externa de carácter propuesto, mientras que las internas pueden ser sin facilitadores externos o internas con facilitadores externos (Santos Guerra, 1995). Por el tipo de evaluación que se propone con estos modelos se detallarán las internas.

La evaluación interna se denomina autoevaluación (De Miguel et al., 1994; Gairín, 2002; Laorden, 2004; Ruiz, 1998; Santos Guerra, 1993). En este tipo de evaluación, la responsabilidad de la gestión recae sobre la propia institución (Mateo, 2000). La autoevaluación se entiende como un compromiso para la mutua colaboración, asumido por todos los miembros de un centro docente, orientado hacia un diagnóstico del funcionamiento de toda o una parte del centro y el conjunto de propuestas para su mejora (Cardona, 2002). Es decir, se trata de una evaluación interna que emana de la reflexión conjunta y la autorreflexión (Laorden, 2004).

La práctica de la evaluación de centros educativos parte del supuesto de que la autoevaluación se erige en la pieza clave del sistema de evaluación y aporta calidad al centro (Casanova, 1992). Como se muestra en la Tabla 15, puede tener un doble

enfoque u orientación: autoevaluación como rendición de cuentas y autoevaluación como mejora (Rodríguez Espinar, 2013).

Tabla 15

Diferencias entre autoevaluación como rendición de cuentas o como mejora

Como rendición de cuentas	Como mejora
De arriba abajo	De abajo a arriba
Evento único	Continuo e integrado en la naturaleza del centro
Aporta una instantánea	Es una película
Consume tiempo	Ahorra tiempo
Rendición de cuentas por encima de mejora	Mejora por encima de rendición de cuentas
Se aplica a una estructura común	Es flexible y espontánea
Emplea una serie de criterios	Emplea, adapta y crea criterios
Tiende a crear resistencia	Atrae e involucra a la gente
Puede disminuir el proceso de enseñanza-aprendizaje	Mejora la enseñanza y el aprendizaje
Anima el juego seguro	Tiene riesgos
Requiere consenso	Celebra la diferencia

Adaptado de Rodríguez Espinar (2013).

Las fases para desarrollar la autoevaluación son diferentes para cada autor (Guirao, 2012). No obstante, para hablar de un centro de calidad es necesario definir unos indicadores que deben ser considerados de forma global e interactiva ya que en la institución escolar todas las variables están interrelacionadas (Santos Guerra, 2003).

A pesar de las bondades de la evaluación institucional entendida como autoevaluación, esta no está exenta de problemas y dificultades. La mayoría de estos problemas germinan en la falta de consenso existente en relación con sus metas. Por ello De Miguel (1997) señala las falsas antinomias que se dan en la evaluación de centros que se deben tener presentes desde el punto de partida. Estas son la polémica eficacia-mejora, la controversia entre excelencia y eficiencia y el debate calidad-igualdad.

Otros problemas o dificultades que se pueden encontrar en este tipo de tareas autoevaluativas son los señalados por Santos Guerra (1993b) y Ruiz (1998). Para estos autores la acción docente tiene mucho de individualismo y muchos profesionales son reacios a que se les valore o se invada su intimidad. A este hecho se le suma la poca motivación profesional, que en algunos casos puede hacer que la autoevaluación sea vista como una pérdida de tiempo. Además, en cuanto al tiempo disponible, si los docentes no disponen de un tiempo suficiente destinado para este tipo de tareas es difícil que lo saquen de su tiempo de ocio o familiar. También existe una falta de formación técnica en cuestiones evaluativas, la ocultación de los problemas generales que afectan a

la funcionalidad del centro, la rutinización institucional y la masificación de algunos centros.

En cuanto a las críticas que normalmente recibe la evaluación o autoevaluación institucional, Meraud (1992) las sintetiza en tres. En primer lugar, su utilización es inútil, debido a que las variables de funcionamiento que van mal en un centro, generalmente, no se pueden controlar. En segundo lugar, es nociva ya que atrae la atención sobre las variables fáciles de evaluar y no se centra en las no evaluables, que son las importantes. Por último, es costosa, sobre todo a nivel de tiempo y dedicación, las cuales dependerán de los objetivos que se fijen.

Una vez que se ha detallado cómo la calidad y la evaluación de centros forman una simbiosis que está muy presente en la actualidad educativa, es preciso valorar cuál ha sido su tratamiento en las diferentes normativas nacionales y europeas.

2.3.2. Calidad y evaluación de centros en la normativa europea

La calidad y la evaluación institucional han tenido un papel destacado en las últimas décadas, como refleja el gran número de literatura y trabajos al respecto, entre los que se encuentran diversos monográficos realizados sobre esta temática. Por ejemplo, el efectuado en 2007 por la Revista de la Asociación de Inspectores en Educación de España, *Avances en Supervisión Educativa*, en el que se trata el tema de la calidad y la evaluación institucional, tanto interna como externa. Además, este tema también ha preocupado al Consejo Escolar del Estado, con la realización de algún seminario, como el celebrado en Madrid en 2006, sobre la evaluación de la calidad en el sistema educativo. Asimismo, el manual *En clave hacia el éxito escolar*, editado en 2004, recoge numerosas experiencias de centros educativos no universitarios del sistema educativo español relacionadas con la calidad y la autoevaluación a través de diferentes modelos, entre ellos el EFQM. También se ha tratado en manuales internacionales de la UNESCO, como el desarrollado por Edwards (1991), y de UNICEF, desarrollado por Duro y Nirenberg (2008). Además de los numerosos realizados por otras instituciones, como la OCDE, aunque estos más relacionados con la evaluación externa.

Por tanto, no es de extrañar que este binomio, calidad-evaluación institucional, haya estado presente en diversas normativas legisladoras de la educación, tanto en el ámbito europeo como en el nacional.

a) **Garantía de la calidad de la educación en evaluación de centros en Europa**

Como se ha indicado *ut supra*, aunque la mayoría de declaraciones europeas, recogidas por Ibáñez (2020), sobre la garantía de la calidad se han efectuado en la educación superior, también existen para el ámbito de la educación no universitaria.

La mayoría de los estados que conforman Europa están integrados en un espacio regional educativo. Aunque desde la Unión Europea la decisión de incorporar a la educación como materia de sus competencias fue tardía, en las últimas décadas se han realizado aportaciones interesantes sobre la construcción de sistemas internos de garantía de la calidad en los diferentes países (Rodríguez Espinar, 2013).

La Declaración de Bolonia (1999) es la que marcó tanto el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como los mecanismos que aseguran la equivalencia de calidad de los programas formativos (Rodríguez Espinar, 2013). En la educación no universitaria la abanderada fue la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de febrero de 2001, relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar.

Antes de esta recomendación, ya se habían realizado esfuerzos para la evaluación de la calidad. Concretamente, desde el Proyecto Europeo de Evaluación de la Calidad de la Educación Escolar, en 1995, y la Declaración de la Conferencia de Viena, en 1998, donde se expone la síntesis del Proyecto. Por tanto, es en 1995 cuando se propone el enfoque de la evaluación de centros a través de la autoevaluación, con la aportación de unas guías, donde se indicaban las dimensiones a evaluar y los diferentes instrumentos a utilizar (MacBeath et al., 1999; Recomendación del Parlamento Europeo, 2001; Rodríguez Espinar, 2013). En 1998 se recomienda a las escuelas, a los grupos de interés externos a las escuelas, a los gobiernos nacionales y a la Comisión Europea a promover la autoevaluación de los centros como estrategia para mejorar la calidad del sistema escolar (Rodríguez Espinar, 2013). Por último, tras la celebración del Consejo Europeo extraordinario de Lisboa en 2000, se llega a la medida adoptada por las instituciones europeas, la Recomendación del Parlamento Europeo en 2001.

b) **Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 12 de febrero de 2001 relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar (2001/166/CE)**

En esta normativa se establece la consideración general de impulsar una dimensión europea de la enseñanza. Para alcanzar esta dimensión se proponen 23 acciones

relacionadas la evaluación de la calidad de los centros educativos. Algunas de las propuestas más destacadas en esta línea parten de que la calidad de la educación escolar debe garantizarse en todos los niveles y en todos los sectores de la enseñanza ya que lograr una educación de calidad constituye un objetivo primordial de la enseñanza primaria y secundaria, incluida la formación profesional, para todos los Estados miembros en el marco de la sociedad del conocimiento.

Los Estados miembros deben, por consiguiente, ofrecer apoyos a las instituciones educativas para mejorar la calidad de los servicios que prestan ayudándoles a desarrollar nuevas iniciativas centradas en la garantía de la calidad de la enseñanza. En este sentido, la cooperación europea y los intercambios transnacionales de experiencias contribuirán a definir y difundir métodos eficaces y aceptables para la evaluación de la calidad. Los sistemas de garantía de la calidad deben seguir siendo flexibles y poder adaptarse a las nuevas situaciones creadas por los cambios en la estructura y los objetivos de los centros escolares, teniendo en cuenta la dimensión cultural de la educación.

La evaluación de la calidad y la autoevaluación de las escuelas, en particular, constituyen herramientas muy apropiadas para luchar contra el abandono prematuro del sistema escolar por los jóvenes y la exclusión social en general. El objetivo de una educación de calidad puede lograrse mediante una amplia serie de medios disponibles. La evaluación de la calidad es uno de estos medios y es una contribución valiosa para asegurar y desarrollar la calidad de la educación en las escuelas de enseñanza general y de formación profesional. La evaluación de la calidad de la educación deberá centrarse, entre otras cosas, en apreciar la capacidad de los centros escolares para tomar en consideración el uso de las nuevas tecnologías de la información que tiende a generalizarse.

La integración en una red a escala europea de las instituciones que participan en la evaluación de la calidad de la educación escolar es de una importancia fundamental. Las redes existentes, como la red europea de responsables de la evaluación de los sistemas educativos creada por los Estados miembros en 1995, pueden aportar una ayuda inestimable a la puesta en práctica de la presente Recomendación. La evaluación es también un elemento necesario para garantizar y, en su caso, mejorar la calidad.

Además de estas acciones, también se incluyen unas recomendaciones para que los estados miembros fomenten la mejora en la evaluación de la calidad de la educación escolar a través de, entre otras, las siguientes medidas:

- 1) Fomento y establecimiento de sistemas transparentes de evaluación de la calidad para:
 - Garantizar una educación de calidad, promoviendo al mismo tiempo la integración social y la igualdad de oportunidades entre jóvenes de ambos sexos.
 - Salvaguardar la calidad de la educación escolar como base de la formación permanente.
 - Promover la autoevaluación de las escuelas como un método que permite a los centros escolares aprender y mejorar, asociando de manera equilibrada la autoevaluación y las evaluaciones externas.
 - Aclarar el propósito y las condiciones de la autoevaluación de las escuelas, y garantizar que el planteamiento sea coherente con otras formas de regulación.
- 2) Estímulo y, en caso necesario, apoyo a la participación de todos los interesados en la escuela, concretamente, los profesores, los alumnos, la dirección, los padres y los expertos, en el proceso de evaluación externa y de autoevaluación en las escuelas con el fin de fomentar una responsabilidad compartida con vistas a la mejora de los centros docentes.
- 3) Fomento de la formación para la gestión y utilización de instrumentos de autoevaluación, a fin de:
 - Convertir la autoevaluación escolar en un instrumento eficaz para reforzar la capacidad de mejora de los centros de enseñanza.
 - Difundir de forma eficaz ejemplos de buenas prácticas y nuevos instrumentos en el ámbito de la autoevaluación.
- 4) Fomento de la capacidad de aprendizaje mutuo de los centros de enseñanza, a escala nacional o europea, a fin de:
 - Determinar y difundir buenas prácticas e instrumentos eficaces, tales como indicadores y puntos de referencia, en el ámbito de la evaluación de la calidad de la educación escolar.
 - Crear, a todos los niveles pertinentes, redes entre escuelas para apoyo mutuo y para dar impulso externo al proceso de evaluación.
- 5) Fomento de la cooperación entre todas las autoridades que intervienen en la evaluación de la calidad de la educación escolar y promoción de su integración en una red a escala europea.

En base a todo lo indicado en la Recomendación, Rodríguez Espinar (2003) destaca que se persiguen tres aspectos fundamentales: calidad, accesibilidad y apertura al

mundo. Un ejemplo de cómo los países europeos han actuado en materia de evaluación institucional, siguiendo la Recomendación de 12 de febrero de 2001, puede verse en los diversos estudios realizados por Eurydice (2003, 2015).

Una vez detallada la normativa europea más ambiciosa, en lo que a la evaluación de la calidad de la educación en el sistema educativo no universitario se refiere, se pasa a destacar cómo se ha tratado la evaluación de la calidad de los centros educativos en España.

2.3.3. La evaluación y la calidad en las leyes educativas españolas

Este aspecto ha sido tratado por diferentes autores, de los que algunos servirán de referencia (Berengueras y Vera, 2015; Cano, 2012; Cantón, 2009; Castillo Arreondo, 2004; Gaziél et al., 2000; Gento Palacios, 2002; González Ramírez, 2000; Mateo, 2000; Rodríguez Espinar, 2013). No obstante, debido a que la educación en España está a merced de los legisladores de turno, esta ha sufrido cambios legislativos posteriores a los planteados por la literatura que también se señalarán.

En esta situación, hacer una panorámica de la evaluación de la calidad en el sistema educativo español no universitario no es una tarea fácil ya que, como apunta Rodríguez Espinar (2013, p. 145):

La configuración del marco jurídico español como un “Estado de las autonomías” y en el que una parte muy significativa de las competencias en educación están en las comunidades autónomas, hace que nos encontremos con un mosaico o puzle de normativas que rigen la acción evaluativa.

A ello hay que sumarle que en España no hay una buena cultura evaluadora (Martín, 2003), por lo que se tiene una demanda excesiva de la normativa oficial. Esta normativa es inestable debido a las diferentes leyes orgánicas promulgadas en últimas décadas. Este hecho ha propiciado que existan cuatro etapas sobre la evaluación de la calidad de los centros educativos (Rodríguez Espinar, 2013). Según este autor, la primera de las etapas sería la pre-evaluativa, que iría desde el Libro Blanco de 1969, predecesor de la Ley General de Educación, hasta el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989, que daría lugar a la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. La segunda etapa se correspondería con la década de los noventa, su normativa y realidades. Así, estaría conformada por la LOGSE y la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. La tercera etapa abarcaría la reforma de 2002, con la Ley Orgánica de la Calidad de la

Educación. La cuarta etapa sería la de las últimas reformas y recogería los planteamientos de la Ley Orgánica de Educación (2006), la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) y la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (2020).

En base a estas etapas, se realiza un recorrido que incluirá el análisis de las principales leyes que legislan, o han legislado, la educación en España desde 1970. Para ello se atenderán los aspectos sobre calidad y evaluación de centros presentes en cada una de las diferentes leyes.

1) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa (BOE 04-08-70)

La Ley General de Educación de 1970 viene precedida del Libro Blanco de 1969 en el que se señala que “la reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana” (Ley 14/1970, p. 3).

Así pues, la LGE de 1970 surge para remodelar un sistema educativo obsoleto con un contexto muy cambiante. Tiene como objetivos hacer partícipes de la educación a toda la población española y desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles, a través de una igualdad de oportunidades educativas. Para mejorar la calidad del sistema educativo se consideran acciones fundamentales la formación continuada del profesorado, la ampliación de programas y creación de nuevos métodos de enseñanza, la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional.

En relación con la calidad y la evaluación de centros, desde su Título preliminar se hacen referencias a que la educación exige a los centros docentes, profesores y alumnos la máxima colaboración en la continuidad, dedicación, perfeccionamiento y eficacia de sus actividades (art. 3). Además, corresponde al gobierno la supervisión de todas las instituciones de enseñanza estatal y no estatal (art. 4. f).

En las disposiciones generales señala que la valoración del rendimiento de los Centros se hará en función del rendimiento promedio del alumnado; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas; los servicios de orientación pedagógica y profesional y la formación y experiencia del

equipo directivo del Centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado (art. 11.5).

En relación a los centros docentes, en el art. 53.3 se indica que el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la Inspección y con el asesoramiento de los Organismos competentes, vigilará el rendimiento educativo de los Centros de enseñanza. Además, se establecerá la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los Centros docentes y los representantes de las Asociaciones de Padres de Alumnos (art. 57).

2) **Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares**

La LOECE (1980) no entró en vigor y aplicó el artículo 27 de la Constitución de manera conservadora. Fue recurrida ante el Tribunal Constitucional, en cuya Resolución quedaron declarados anticonstitucionales y nulos los artículos 18.1, 34.2., 34.3.b. y 34.3.d. (Berengueras y Vera, 2015). De su planteamiento, en relación con la calidad y la evaluación, se destaca que todos los centros docentes reunirán los requisitos mínimos para impartir en cada nivel o modalidad educativa las enseñanzas con garantía de calidad (art. 12.1). La mayoría de los requisitos indicados en el artículo 12.2. se corresponden con lo estipulado en el artículo 11.5. de la Ley General de Educación de 1970. Además, la Administración tiene las competencias de inspección, evaluación, control y asesoramiento de los centros (art. 19).

Es el director el que debe orientar y dirigir todas las actividades del centro de acuerdo con las disposiciones vigentes (art. 25.3. c). Siendo el Consejo de Dirección el que debe definir los principios y objetivos educativos generales que regirán toda la actividad del centro, establecer relaciones de cooperación con otros centros docentes y elevar a los órganos de la Administración un informe sobre la vida del centro y sus problemas (art. 26.2).

3) **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación**

La LODE (1985), según Berengueras y Vera (2015) y Cano (2012), desarrolla el artículo 27 de la Constitución y plasma los fines de la educación. Democratiza la escuela a través de la participación de todos los sectores implicados en el proceso educativo, enlazando con la LGE, pionera en este aspecto. Actualmente, mantiene en vigor algunos de sus artículos, especialmente los del título preliminar.

En relación con la calidad y la evaluación de centros se establece que su distribución sea equitativa y que se oriente a financiar la gratuidad. Además, señala la optimización del rendimiento educativo, del gasto y la transparencia de la Administración y calidad de la educación, lo que se asegura a través de la participación. En el ámbito educativo, el control social y la exigencia de transparencia se encomiendan más a padres, profesores y alumnos que a los poderes públicos.

En el título preliminar, señala en el artículo 4 que los padres o tutores tienen derecho a que sus hijos reciban una educación con la máxima garantía de calidad, conforme con los fines de la Constitución, el correspondiente Estatuto de Autonomía y las leyes educativas. Asimismo, también tienen derecho a participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes.

En las disposiciones generales (art. 14. 1), se hace referencia a que todos los centros docentes deben reunir unos requisitos mínimos para impartir las enseñanzas con garantía de calidad. Estos requisitos, como recoge el artículo 14.2, son establecidos por el Gobierno y parten de los señalados en la LGE (art. 11.5) y la LOECE (art. 12.2). Tanto la Administración educativa como los órganos de gobierno del centro docente deben velar por la efectiva realización de los fines de la actividad educativa y la mejora de la calidad de la enseñanza (art. 18.2).

En el Título II, de la participación en la programación general de la enseñanza, se indica en el artículo 32.1. que el Consejo Escolar del Estado será consultado en cuestiones relacionadas con la determinación de los niveles mínimos de rendimiento y calidad, así como los requisitos mínimos que deben reunir los centros docentes para impartir las enseñanzas con garantía de calidad. Además, le corresponde al Consejo Escolar del centro favorecer relaciones de colaboración con otros centros y participar en la evaluación de la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes (art. 57).

4) **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo**

La LOGSE (1990), ya derogada, está impulsada por el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo de 1989 (Cano, 2012) y produce cambios en la estructura y organización de los niveles educativos (Berengueras y Vera, 2015). Tiene como objetivo la mejora de la calidad de la enseñanza. Incluye un apartado, el título 4º, denominado calidad de la enseñanza, que se desarrolla en los artículos 55 a 62. De su

planteamiento, en relación con la calidad y la evaluación, se destaca que asegurar la calidad de la enseñanza es uno de los retos fundamentales de la educación del futuro. Entre los elementos para mejorar esa calidad indica que hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor. La ley los recoge y regula en su Título Cuarto.

La ley atribuye una singular importancia a la evaluación general del sistema educativo creando para ello el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que cuenta con la participación de las Comunidades Autónomas. Considera que la actividad evaluadora es fundamental para analizar en qué medida contribuyen los elementos del sistema educativo a la consecución de los objetivos previamente establecidos. Por ello, señala que su uso ha de extenderse a la actividad educativa en todos sus niveles y alcanzar a todos los sectores. La descentralización de la educación provoca que las Administraciones públicas deban ejercer la función inspectora con el objeto de asesorar a la comunidad educativa, colaborar en la renovación del sistema educativo y participar en la evaluación del mismo, así como asegurar el cumplimiento de la normativa vigente.

En el Título IV, calidad de la enseñanza, se señalan como factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo (art. 55).

En el artículo 61.1., se indica que las Administraciones educativas ejercerán la función inspectora para garantizar el cumplimiento de las leyes y la mejora de la calidad del sistema educativo a través de, entre otras acciones, colaborar con el funcionamiento de los centros y participar en la evaluación del sistema educativo. En el artículo 62.1. se establece que la evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará, entre otros, sobre los centros docentes. En el apartado 4, se establece que las Administraciones educativas participarán en el gobierno y funcionamiento del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. El INCE podrá realizar actividades ligadas a la elaboración de sistemas de evaluación, así como a la realización de investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo. Además, puede proponer a las Administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.

5) **LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes**

La LOPEG (1995), también derogada, sigue el avance hacia la calidad iniciado en la LOGSE (Cano, 2012), a través de la mejora de los planteamientos participativos y el funcionamiento de los centros (Berengueras y Vera, 2015). En relación con la evaluación de la calidad de los centros docentes, dedica el título III a la evaluación.

En el artículo 27 se indica el ámbito de la evaluación que, a partir de lo establecido en el artículo 62 de la LOGSE, persigue adecuar el sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará, entre otros, sobre los centros docentes. En el artículo 28 se recogen las diversas aportaciones sobre el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, también siguiendo la base de lo planteado en el artículo 62 de la LOGSE, añadiendo que el Gobierno hará públicas las conclusiones de interés general de las evaluaciones del sistema educativo efectuadas por el INCE y dará a conocer los resultados de los indicadores de calidad establecidos.

El artículo 29 establece las acciones sobre la evaluación de los centros docentes. Son las Administraciones educativas quienes elaborarán y pondrán en marcha planes de evaluación, que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que se llevarán a cabo a través de la inspección educativa. Se hace especial hincapié en la evaluación externa de los centros, en la que deben colaborar los órganos colegiados y unipersonales de gobierno, así como los distintos sectores de la comunidad educativa. Además de la evaluación externa, los centros evaluarán su propio funcionamiento al final de cada curso, de acuerdo con lo preceptuado por la Administración Educativa de la que dependan. Las Administraciones educativas deben informar a la comunidad educativa y hacer públicos los criterios y procedimientos utilizados para la evaluación de los centros, así como las conclusiones generales que se obtengan. La evaluación de los centros deberá tener en cuenta el contexto socioeconómico de los mismos y sus recursos. Se efectuará sobre los procesos y sobre los resultados obtenidos, tanto en lo relativo a organización, gestión y funcionamiento, como al conjunto de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Las Administraciones educativas colaborarán con los centros para resolver los problemas detectados.

En relación con la innovación e investigación educativa, las Administraciones educativas deben prestar especial apoyo a los proyectos de investigación educativa encaminados a la mejora de la calidad de la enseñanza y en los que participen equipos de profesores de los distintos niveles educativos (art. 33.2.).

6) **LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación**

La LOCE (2002) modifica a la LODE (1985), a la LOGSE (1990) y a la LOPEG (1995) con el objetivo de lograr una educación de calidad para todos a través de una inspiración conservadora (Berengueras y Vera, 2015). Aunque se publicó y entró en vigencia, no se desarrolló reglamentariamente. En el preámbulo señala que las medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo se organizan en torno a cinco ejes fundamentales que son los valores del esfuerzo y de la exigencia personal; una orientación más abierta del sistema educativo hacia los resultados, a través de la evaluación de centros; un refuerzo del sistema de oportunidades de calidad para todos, en las que la propia diversidad del alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias; el profesorado, por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno; y el desarrollo de la autonomía de los centros educativos.

A la evaluación le dedica el Título VI, de la evaluación del sistema educativo. En él se reflejan artículos relacionados con el ámbito de la evaluación, el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, las evaluaciones generales de diagnóstico, el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, el Plan de Evaluación General del Sistema, la publicación de los resultados de las evaluaciones y otros planes de evaluación.

En relación con el ámbito de la evaluación, desaparece lo indicado en la LOGSE acerca de adecuar el sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas. Sí se mantiene que su realización se efectuará, entre otros, sobre los centros docentes. La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que pasa a denominarse Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, sin perjuicio de la evaluación que las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas puedan realizar en sus ámbitos respectivos.

El Sistema Estatal de Indicadores de la Educación lo debe elaborar periódicamente el Ministerio de Educación, a través del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Las Administraciones educativas colaborarán con el Ministerio de Educación facilitando la información que les sea requerida. Es también el Ministerio quien debe realizar periódicamente un plan de evaluación general en el que se determinen las prioridades y objetivos que el Instituto deberá desarrollar en sus evaluaciones. Este plan debe contener los criterios y procedimientos de evaluación, que se harán públicos con carácter previo. El Ministerio publicará, de manera periódica, las

conclusiones de las evaluaciones del sistema educativo efectuadas por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo y dará a conocer los resultados de la aplicación del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Por último, en relación a otros planes de evaluación, se sigue lo estipulado en el artículo 29 de la LOPEG sobre las acciones de la evaluación de los centros docentes.

7) LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

La LOE (2006) deroga a la LOCE (2002), a la LOPEG (1995) y a la LOGSE (1990). No obstante, presenta un planteamiento similar a la LOGSE y respeta la elección de directores establecida en la LOCE (Berengueras y Vera, 2015). En el preámbulo señala que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Además, considera que la calidad y la equidad son dos principios indisolubles. Propone tres principios fundamentales. En primer lugar, la exigencia de prestar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo. En Segundo lugar, la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. En tercer lugar, el compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

A la evaluación le dedica el Título VI, evaluación del sistema educativo. En él se recogen artículos relacionados con la finalidad y el ámbito de la evaluación, el Instituto de Evaluación, la evaluación general del sistema educativo, las evaluaciones generales de diagnóstico, la evaluación de los centros, la evaluación de la función directiva y la difusión del resultado de las evaluaciones.

En el artículo 140, señala que la finalidad de la evaluación es contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación, orientar las políticas educativas, aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo y ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas, entre otros. En ningún caso podrá ser utilizada la evaluación para realizar valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los centros. La evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos que regula la Ley y se aplicará, entre otros, sobre el funcionamiento de los centros docentes. Los organismos responsables de realizar la evaluación del sistema educativo son el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que éstas determinen (art. 142). Los equipos directivos y el profesorado de los centros

docentes colaborarán con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros.

En cuanto a la evaluación general del sistema educativo, en el artículo 143 se establece que el Instituto de Evaluación, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo, coordinará la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales y elaborará el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

En el artículo 145 se regula la evaluación de centros. Así, las Administraciones educativas, en el marco de sus competencias, pueden elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos, teniendo en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos, el entorno del centro y los recursos. Asimismo, las Administraciones educativas debe apoyar y facilitar la autoevaluación de los centros educativos.

La difusión del resultado de las evaluaciones la realizará el Gobierno. Previa consulta a las Comunidades Autónomas, presentará anualmente al Congreso de los Diputados un informe sobre los principales indicadores del sistema educativo español, los resultados de las evaluaciones de diagnóstico españolas o internacionales y las recomendaciones planteadas a partir de ellas. El Ministerio de Educación y Ciencia publicará periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones efectuadas por el Instituto de Evaluación en colaboración con las Administraciones educativas y dará a conocer la información que ofrezca periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores (art. 147).

8) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

La LOMCE (2013) modifica el contenido de las dos leyes anteriores que quedan con vigencia LODE (1985) y LOE (2006). Entre sus aportaciones destacan la introducción de pruebas finales en Secundaria y Bachillerato, que serán orientativas en Primaria; cambios en la ESO; la creación de la FP Dual; cambios en el diseño curricular; y la pérdida de atribuciones del Consejo Escolar (Berengueras y Vera, 2015).

En el preámbulo se indican los principales objetivos que persigue esta reforma. Se trata de reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales

pivota la reforma son el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias

Aunque se mantiene intacto el Artículo 145. Evaluación de los centros, se producen algunos cambios respecto a la LOE relacionados con la evaluación. En el artículo 140 se suprime el apartado 2, que impedía que los resultados de las evaluaciones pudieran ser utilizados para valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los centros. Se modifica la redacción del Artículo 142. Organismos responsables de la evaluación. En él se cambia el nombre del Instituto de Evaluación por Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

En el artículo 143. Evaluación general del sistema educativo, se añade que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa establecerá los estándares metodológicos y científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones educativas, en colaboración con las Administraciones educativas. Además, tanto el Instituto como las Administraciones educativas deben coordinar la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales. Para elaborar el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas deben facilitar los datos necesarios para su elaboración al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Asimismo, en el artículo 143.4., se establece que para posibilitar el diagnóstico de debilidades y el diseño e implantación de medidas de mejora de la calidad del Sistema Educativo Español, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con las Administraciones educativas, arbitrará los mecanismos para posibilitar la incorporación de información adicional al tratamiento estadístico conjunto que permita un mejor análisis de los factores que afectan al rendimiento educativo y la comparación basada en el valor añadido.

Otros cambios que se producen son el redactado del anterior artículo 144, evaluaciones generales de diagnóstico, por artículo 144 evaluaciones individualizadas. Igualmente, se modifica la redacción del apartado 2 del artículo 147, referido a los resultados de las evaluaciones de las Administraciones educativas.

9) Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Desde el preámbulo se señalan como objetivos los ya establecidos en la LOE, acordes con los objetivos europeos, que continúan siendo válidos. A estos objetivos se les

suman otros planteamientos de la reciente Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en lo relativo a la educación. Propone varios enfoques para adaptar el sistema educativo a las necesidades actuales, como el enfoque de derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989); el enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomentar en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual; el enfoque transversal, orientado a que todo el alumnado tenga garantías de éxito en la educación por medio de una dinámica de mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje; la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030, a través de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial; la necesidad de tener en cuenta el cambio digital que se está produciendo en nuestras sociedades y que forzosamente afecta a la actividad educativa; y, por último, un refuerzo de la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva.

En lo que respecta a la evaluación, aunque se sigue respetando íntegro el Artículo 145. Evaluación de los centros, se producen cambios respecto a la LOMCE. En este sentido, se vuelve a incluir en la finalidad de la evaluación que los resultados de las evaluaciones no podrán ser utilizados para valoraciones individuales del alumnado o para establecer clasificaciones de los centros (art. 141). Además, la evaluación se extenderá a todos los ámbitos educativos regulados en la Ley y se aplicará, entre otros, al funcionamiento de los centros educativos, a la inspección y a las propias Administraciones educativas (art. 142).

Se modifica la redacción del artículo 143. Evaluación general del sistema educativo. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en colaboración con las Administraciones educativas, realizará las evaluaciones que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. Estas evaluaciones versarán sobre las competencias establecidas en el currículo y se desarrollarán en la enseñanza primaria y secundaria. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad. A estos efectos, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa establecerá, en colaboración con los departamentos y órganos de evaluación

educativa de las Comunidades Autónomas, los estándares básicos metodológicos y científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones.

La evaluación se llevará a cabo con carácter muestral y plurianual, en el último curso de educación primaria y de educación secundaria obligatoria, sobre las competencias adquiridas por los alumnos. Esta evaluación tendrá carácter informativo, formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en colaboración con las Administraciones educativas, coordinará la participación española en las evaluaciones internacionales y elaborará el Sistema Estatal de Indicadores básicos de la Educación. Del mismo modo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional aportará a las Administraciones Educativas autonómicas la información correspondiente a su ámbito de competencia en materia de evaluación educativa, incluidas las bases de datos. Asimismo, pondrá a disposición de las comunidades autónomas los métodos y procedimientos llevados a cabo para su análisis y para la presentación de resultados. Por último, se modifica el Artículo 144, al que se le vuelve a cambiar el nombre a Evaluaciones de diagnóstico.

Del análisis de las diferentes leyes educativas se pone de manifiesto que, si bien se empieza a hablar de calidad y a intuir cómo será su tratamiento en el sistema educativo a partir de la Ley General de Educación (1970), no es hasta la LOGSE (1990) cuando se apuesta por la calidad de manera totalmente decidida. Es esta ley la que plantea los factores que favorecen la mejora de la calidad de la enseñanza y a los que dedica su Título IV. Entre estos factores se incluye la evaluación del sistema educativo y, como parte inherente de este sistema, los centros docentes. En este sentido, se establece por primera vez un artículo destinado a la evaluación de centros educativos en la LOPEG (1995); el artículo 29, evaluación de los centros docentes. Este artículo sirve de referente para la elaboración del artículo 145 en la LOE, que se ha mantenido en la LOMCE y en la LOMLOE. No obstante, en este análisis también se puede apreciar que las referencias a las evaluaciones externas son mayores que a las evaluaciones internas en las leyes que han regido la educación en España.

Como se señalaba *ut supra*, fruto de la vertebración del país en las diferentes autonomías, desde las Administraciones educativas de cada una de ellas también se gestiona la evaluación y la calidad. Este hecho se ha puesto de manifiesto en las leyes educativas y se recoge en el siguiente apartado.

2.3.4. Unidades o servicios autonómicos que regulan la calidad educativa y la evaluación de centros

La evaluación de la calidad educativa tiene diferentes matices, por lo que es entendida y tratada de diversas maneras. En España, en la educación no universitaria, las Comunidades Autónomas cuentan dentro de las Consejerías de Educación con institutos, unidades o servicios para tratar los temas que tienen que ver con la calidad educativa y la evaluación, como se puede apreciar en la Figura 21. Desde cada autonomía se promueve la evaluación, tanto interna como externa, de los sistemas educativos autonómicos. Así, realizar un análisis de lo acontecido en las diferentes Comunidades Autónomas, en relación a la garantía de la calidad de los servicios educativos, no es una tarea fácil (Rodríguez Espinar, 2013).



Figura 21. Servicios autonómicos desde los que se trabaja la evaluación y la calidad educativa. Elaboración propia.

Todas las autonomías cuentan con algún sistema, establecido y regulado, con el que realizan las distintas evaluaciones de los estudiantes en diferentes momentos de las distintas etapas educativas. Además, como se dictamina en las diferentes leyes de educación, las Administraciones educativas autonómicas colaboran con el Instituto

Nacional de Evaluación Educativa para las diferentes evaluaciones del sistema educativo, tanto nacionales como internacionales.

Además de la evaluación del sistema educativo, las Administraciones educativas, en el marco de sus competencias, pueden elaborar y realizar planes de evaluación de los centros docentes. Para ello, algunas comunidades utilizan algún sistema o plan para la evaluación y mejora de los centros educativos e incluso promueven la gestión de la calidad educativa. En la Tabla 16, que amplía y actualiza el planteamiento desarrollado por Fernández Camacho (2015), se recogen los Institutos, Servicios o Unidades de las comunidades autónomas que realizan, o han realizado, acciones relacionadas tanto con la evaluación y mejora de centros educativos como con sistemas de gestión de la calidad educativa.

Tabla 16

Acciones relacionadas con la calidad y la evaluación de centros en las autonomías

Comunidad autónoma	Servicio	Acciones en evaluación de centros y calidad
Andalucía	Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa	Elaboración de planes de mejora derivados de las evaluaciones. Realización de evaluaciones y estudios que contribuyan a favorecer la mejora y la calidad de la enseñanza. Continuar con las acciones de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa que se extinguió 2019 con el Decreto 525/2019, de 30 de julio. Por tanto, debe elaborar informes del Programa de Calidad y Mejora de los Rendimientos Escolares. Plan de Éxito Educativo 2016/2020.
Aragón	Centro de Evaluación, Formación y Calidad de Aragón	Se propone como acciones inmediatas: - Implantar como línea de actuación estratégica los principios del plan de Responsabilidad Social de Aragón (RSA). - Utilizar el Modelo EFQM para la autoevaluación y la mejora continua en el centro
Asturias, Principado de	Evaluación y éxito escolar	No se aprecia información al respecto en la web. Contó con un programa de autoevaluación y mejora en el que se propuso una guía en 2007 y un Plan de Evaluación de Centros Educativos en 2012.
Balears, Illes	Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears (IAQSE)	Cuenta con diversos programas de indicadores del sistema educativo balear.
Canarias	Agencia Canaria de Evaluación Universitaria y Evaluación Educativa	La Agencia cuenta con un sistema de gestión de calidad interno basado en la Norma ISO 9001:2015. Evalúa los programas y proyectos educativos implementados en las enseñanzas impartidas en

		<p>dicha comunidad.</p> <p>También evalúa los servicios de apoyo y a la Inspección de Educación.</p> <p>Cuenta con un apartado donde se muestran los indicadores y estadísticas del sistema educativo canario.</p>
Cantabria	Unidad Técnica de Evaluación y Acreditación	Es la responsable de la evaluación educativa, donde realiza la evaluación de centros ya que tiene establecido un plan de evaluación de centros escolares.
Castilla y León	Calidad y Evaluación	<p>Cuenta con un Modelo de autoevaluación de centros basado en el EFQM Orden EDU/958/2007, de 25 de mayo.</p> <p>Ha desarrollado Cartas de Servicio, Catálogo de Servicios y Compromisos de Calidad.</p> <p>La Orden EDU/1925/2004 de 20 de diciembre regula el desarrollo de experiencias de calidad en los centros y servicios educativos sostenidos con fondos públicos y servicios educativos de la Comunidad de Castilla y León.</p> <p>También cuenta con un Plan de evaluación externa de centros.</p>
Castilla- La Mancha	Evaluación Educativa	<p>Cuenta con un sistema de indicadores educativos</p> <p>Ha establecido diferentes resoluciones para la evaluación de centros, tanto interna como externa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución de 30-05-2003, por la que se desarrollan los diferentes componentes de la evaluación interna de los centros docentes - Orden de 06-03-2003, por la que regula la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos - Resolución de 14/10/2004 que ordena la evaluación externa centros docentes - Resolución de 25/10/2005 por la que se hacen públicos los ámbitos, competencias, dimensiones, indicadores y procedimientos que servirán de referencia en los procesos de evaluación externa de centros
Cataluña	Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu	Es creado con la publicación del DECRET 305/1993, de 9 de diciembre y es el responsable de la elaboración de estudios e informes sobre la implantación de los nuevos sistemas educativos, así como de la mejora de la calidad de la enseñanza y la adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las demandas educativas
Comunitat Valenciana	Innovación y Calidad Educativa	<p>Cuentan con una Red de Centros de Calidad Educativa, regulada por ORDEN de 22 de marzo de 2005, formada por 532 centros educativos no universitarios, según la última actualización de enero de 2021, de la Comunitat valenciana que han implantado modelos de gestión de calidad reconocidos en el ámbito europeo</p> <p>Los sistemas de gestión de la calidad más utilizados por los centros son el Modelo EFQM y la Norma ISO</p>

		También cuentan con un apartado de publicaciones donde exponen todas las guías sobre EFQM, ISO, Planes de Mejora, catálogos de indicadores, autoevaluación con EFQM, etc.
Extremadura	Servicio de Evaluación y Calidad Educativa	Desde la Consejería de Educación y Cultura, a través del Servicio de Evaluación y Calidad Educativa, impulsan un sistema de Evaluación de la Función Directiva como propuesta para fomentar la calidad en los centros
Galicia	Evaluación y Calidad del Sistema Educativo	Cuenta o ha contado con Planes de Autoevaluación y Mejora de la Calidad, como en 2011, pero el apartado está vacío en la web
Madrid, Comunidad de	Calidad y Educación	Según señala la <i>Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza</i> , se propone continuar el proceso iniciado en el curso 2009/2010 de promover e impulsar proyectos de formación sobre Modelos de Calidad y Planes de Mejora en los centros educativos. <ul style="list-style-type: none"> - Para los Modelos de Gestión de la Calidad se propone el diseño de Mapa de Procesos y Sistema de Indicadores, así como el Modelo EFQM - Planes de Mejora para aquellas situaciones susceptibles de mejorar detectadas tras el proceso de autoevaluación Se han encontrado convocatorias hasta el curso 2013/2014 desde el Servicio de Calidad y Educación
Murcia, Región de	Servicio de Evaluación y Calidad Educativa	Con la Resolución de 31 de julio de 2012, y las conclusiones del II Plan Estratégico, se pone en marcha la Red de Centros de Excelencia Educativa a través de la utilización del Modelo de gestión de calidad CAF Educación desde el curso 2012/2013. Esta Red cuenta con 80 centros (actualización de 2021) <p>También se fomenta la creación de las Cartas de Servicios y Catálogo de Procedimientos, reguladas tanto a nivel nacional como regional</p> <p>Con la creación de la Orden de 17 de julio de 2019 se establecen los Sellos de Calidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia - Centro con Compromiso de Calidad en los Servicios - Centro de Calidad Educativa 300+ - Centro de Excelencia Educativa 500+ Tienen la previsión de, a corto-medio plazo, crear dos nuevos sellos 200+ y 400+ <p>Previamente, intentó implantar los sistemas ISOCAL (basado en la Norma ISO) y el EFQM</p>
Navarra, Foral de	Comunidad Sección de Evaluación y Calidad	Cuenta con: <ul style="list-style-type: none"> - Sistema de indicadores - Planes de mejora - Cartas de Servicios - Sistema de Gestión de calidad en centros educativos (propio) - Red de Centros

		<p>Las Cartas de Servicios están reguladas por la ORDEN FORAL 63/2013, de 5 de julio, del Consejero de Educación, por la que se aprueba la Norma SGCC 2013 que regula los requisitos de desarrollo, implantación y reconocimiento de los Sistemas de Gestión de la calidad en los centros educativos públicos no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra, modificada por la Orden Foral 10/2015, de 5 de febrero</p> <p>En el año 2006 el Departamento de Educación decidió crear un Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) propio que sirviera como referencia para los centros educativos (Norma SGCC 2006). Quienes optan por la implantación del SGC pasan a participar en el programa "Difusión de los Sistemas de Gestión de la Calidad en Centros Educativos Públicos de la Comunidad Foral de Navarra". La implantación de este sistema permite la obtención de un reconocimiento por parte del Departamento de Educación</p> <p>Cuenta con una estructura de Redes de Centros de Navarra denominada KADINET y creada en 1998 como iniciativa de directivos de seis institutos públicos de Navarra con el propósito de mejorar la organización y funcionamiento de los centros, a través del trabajo en redes y el intercambio de buenas prácticas.</p> <p>En el curso académico 2004-2005 el Departamento de Educación asumió el liderazgo del proyecto de diseño, implantación y reconocimiento de Sistemas de Gestión de la Calidad en centros educativos públicos no universitarios de Navarra con el fin de potenciar la calidad y la mejora continua de la enseñanza pública.</p>
País Vasco	Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI)	<p>El instituto se gestiona con la Norma ISO 9001:2015</p> <p>Realizan estudios e investigaciones sobre excelencia educativa y centros eficaces</p> <p>El objetivo de la investigación es identificar y caracterizar los centros educativos de alta eficacia en el País Vasco y elaborar un catálogo de sus buenas prácticas</p> <p>Utilizó el Modelo Autoevaluativo GE-Rs</p>
Rioja, La	Evaluaciones	No se encuentra información más allá de la referida a las pruebas de evaluación externa del sistema educativo
Ceuta		No se ha encontrado información
Melilla		No se ha encontrado información

Elaboración propia. Nota: para la nomenclatura de las comunidades autónomas se ha seguido la utilizada por el Instituto Nacional de Estadística.

Como se aprecia en la Tabla 16, son numerosas las comunidades autónomas que utilizan algún modelo o sistema para la gestión de la calidad de los centros educativos. A continuación, se muestra un compendio de los principales modelos que han sido

utilizados y/o creados para ser utilizados en la gestión y/o evaluación interna de los centros educativos en el sistema educativo español.

2.3.5. Modelos o instrumentos de aseguramiento de la calidad utilizados en la autoevaluación y la mejora de los centros educativos en España

En el sistema educativo español, como se indica al principio de este Capítulo, para la evaluación interna o autoevaluación se han utilizado dos tipos de modelos evaluativos. De Miguel (1997b) clasifica estos modelos entre los que están centrados en la mejora y los que utilizan la gestión de la calidad como alternativa.

En relación a los modelos centrados en la Mejora, cuando se habla de evaluación de los centros educativos, se define un enfoque concreto sobre la organización y el funcionamiento de las organizaciones educativas (De Miguel et al., 1994). De este enfoque se agrupan modelos según donde se ponga el énfasis en unos que están centrados en la eficacia (resultados) y otros centrados en la evaluación del cambio (procesos). En este sentido, como señala Municio (1993), en el sistema educativo español se dispone de algunas herramientas originales que han sido de poco aprovechamiento. Cano (2012) clasifica estos instrumentos evaluativos en cerrados y semiabiertos. Los segundos han sido mayoritarios, mientras que los primeros suponen una tendencia ya superada.

En cuanto a los modelos de gestión de la calidad, también se han denominado como modelos de evaluación institucionalizados basados en la gestión de la calidad total (Mateo, 2000) o evaluación desde la perspectiva tecnológica (Gairín, 2002). Los que más se han utilizado en nuestro país han sido el EFQM y las Normas ISO (Aragón, 2004, Cantón, 2014; Gento Palacios, 2002; González López, 2004; Municio, 2000; Rodríguez Espinar, 2013; Vaquero, 2012). Tanto el EFQM como las Normas ISO 9001 son catalogados como modelos duros (Cantón, 2009, 2014; Gaziel et al., 2000). También han sido adaptados para la educación los ya comentados en el Capítulo 1, el Modelo de Premio Deming y el Modelo Malcolm Baldrige (Gento Palacios, 2002; González, 2004; Municio, 2000; Rey y Santamaría, 2000). No obstante, su utilización en España ha sido escasa. Además, se están comenzando a utilizar otros modelos que siguen un planteamiento similar al EFQM, como el CAF Educación (Camarasa, 2004; Cantón, 2014) que es el modelo objeto de estudio de esta investigación.

Para implantar a nivel nacional modelos de gestión de la calidad, con los que poder realizar la evaluación interna de los centros educativos, desde el Ministerio de

Educación se han hecho diversos esfuerzos. Este hecho es especialmente notorio en la década de 1990, tras la publicación de la LOGSE. No obstante, ninguna de estas propuestas ha tenido el éxito esperado, ni han perdurado en el tiempo.

Rodríguez Espinar (2013) establece 4 fases por las que ha pasado la implantación de modelos de gestión de calidad en España. La primera experiencia tiene que ver con el Plan de Evaluación de Centros Docentes (El Plan EVA), ampliamente desarrollado por Luján y Puente (1996). La segunda fase se corresponde con la apuesta frustrada por el Modelo EFQM (puede verse la normativa de su implantación, los Planes Anuales de Mejora y los premios a la calidad en Rodríguez Espinar (2013)). En la tercera fase se produce la aportación del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Docente (IDEA), a través de la creación y puesta en práctica del modelo REDES. Por último, la cuarta fase hace referencia al establecimiento de los premios a la calidad de la educación.

Las Normas ISO también han sido muy utilizadas en educación. Como indica Vaquero (2012), 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 España, habiendo emitido AENOR más de 1200 certificados en el campo de la educación. Este modelo, engendrado y muy utilizado en el mundo de la empresa, ayuda a los centros a ser más eficaces y competitivos, mediante la mejora de procesos, una mayor implicación del personal y la confianza de las personas hacia el centro. Asimismo, su implantación y certificación, permite obtener una serie de beneficios ante el mercado, los clientes y la gestión de la organización (Vaquero, 2012).

Para utilizar en educación estos modelos, adaptados del ámbito empresarial, es necesario cumplir con los pilares que sustentan la filosofía de la Calidad Total en la escuela. Así, Cano (2012) establece que se debe considerar que el “cliente” es lo primero; basar la gestión en la mejora continua, en la constante evaluación de los procesos; ser conscientes de que el papel del líder es básico; convertirse en una organización inteligente, que aprende; basar la toma de decisiones en datos objetivos; y establecer un sistema de recompensas que premie el esfuerzo.

En España se cuenta con un nutrido grupo de modelos o instrumentos que han sido utilizados en la autoevaluación de los centros educativos. En la Tabla 17 se muestran algunos de ellos, a partir de la propuesta de Cano (2012) y Guirao (2012).

Tabla 17

Instrumentos para la evaluación de centros utilizados en el ámbito nacional

Instrumento	Año
Proyecto CEDODEP. Escala de Evaluación de un Centro Docente de Enseñanza Básica (Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria)	1966
Pauta para la Evaluación de un Centro Educativo (García Hoz)	1975
Cuestionarios Isaac para la evaluación de centros (Isaac y colaboradores)	1977
QUAFE-80. Cuestionario para el Análisis del Funcionamiento de la Escuela (Darder y López)	1985
Claves para transformar y evaluar los centros (Esteban y Losada)	1988
DIE-1. Guía para la Valoración y el Desarrollo de la Institución Escolar (Sabirón Sierra)	1990
MEPOA-90. Método para Evaluación de Centros (Barberá y otros)	1990
Model d'Indicadors per a l'Avaluació i Gestió de Qualitat de Centres i Districtes (SAPOREI) (Mestres)	1990
Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros educativos (Santos Guerra)	1990
Un proyecto de evaluación para la mejora de un centro escolar (Coronel, Díaz y López)	1990
Plan EVA. Plan de Evaluación de Centros Docentes (MEC)	1991
BADI. Batería para una Autoevaluación Diagnóstica Institucional (Blanco)	1992
Pautas para la evaluación de la eficacia de los centros: guía práctica (Rodríguez Díez)	1992
La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo (Casanova)	1992
Evaluación cualitativa de centros en el marco de la LOGSE (Torroba)	1993
Evaluación para la calidad de los institutos de Educación Secundaria (De Miguel et al.)	1994
ACEI. Cuestionario para la evaluación de Centros de Educación Infantil (Darder, Mestres y Balaguer)	1994
Modelo Europeo de Gestión de la Calidad (EFQM). Guía para la Autoevaluación (MEC)	1997 2001
Proyecto Piloto Europeo de evaluación de la calidad de la enseñanza escolar (MEC)	1997
Modelo REDES. Red de evaluación externa de los centros educativos de la E.S.O. (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo –IDEA-. Fundación Santa María)	1999
Plan de evaluación externa e interna de centros (Islas Canarias)	2001
Evaluación interna del centro y calidad educativa (Estefanía y López)	2001
Modelo Autoevaluativo GE-Rs (País Vasco)	2003
Evaluación de Centros Docentes (Castilla la Mancha)	2003
Catálogo de indicadores para la evaluación de la gestión de los Institutos de Educación Secundaria (C. A. Valencia)	2005
Catálogo de indicadores para la evaluación de la gestión de los Centros de Educación Especial (C. A. Valencia)	2006
Sistemas de Gestión de la Calidad en Centros Educativos Públicos de la Comunidad Foral de Navarra	2006
Catálogo de indicadores para la evaluación de la gestión de los Centros de Educación Infantil y Primaria (C. A. Valencia)	2007
Guía de Autoevaluación y Mejora (Principado de Asturias)	2007
Modelo de Autoevaluación para Organizaciones Educativas (Castilla y León)	2007
Plan de Autoevaluación y Mejora de la Calidad de la Educación en centros educativos (Galicia)	2011
Plan de Evaluación de Centros Educativos (Principado de Asturias)	2012
Modelo CAF Educación (C. A. Región de Murcia)	2012

Elaborado a partir de Cano (2012) y Guirao (2012).

Como se puede apreciar, existe un crecimiento considerable de instrumentos a partir de la década de los noventa. Este hecho coincide con el planteamiento de la calidad y la evaluación de centros que se promulgan en la LOGSE. No obstante, antes de esta Ley ya se habían realizado algunas propuestas, aunque de corte más cerrado y cuantitativo

(Cano, 2012). También conviene indicar que son varias las comunidades autónomas desde las que se ha propuesto una evaluación interna de los centros educativos.

Una de estas comunidades es la Región de Murcia, desde la que se ha apostado por el CAF Educación como modelo de autoevaluación de los centros educativos. En el siguiente Capítulo se presenta el modelo y el proceso de su implementación a través de la Administración educativa murciana.

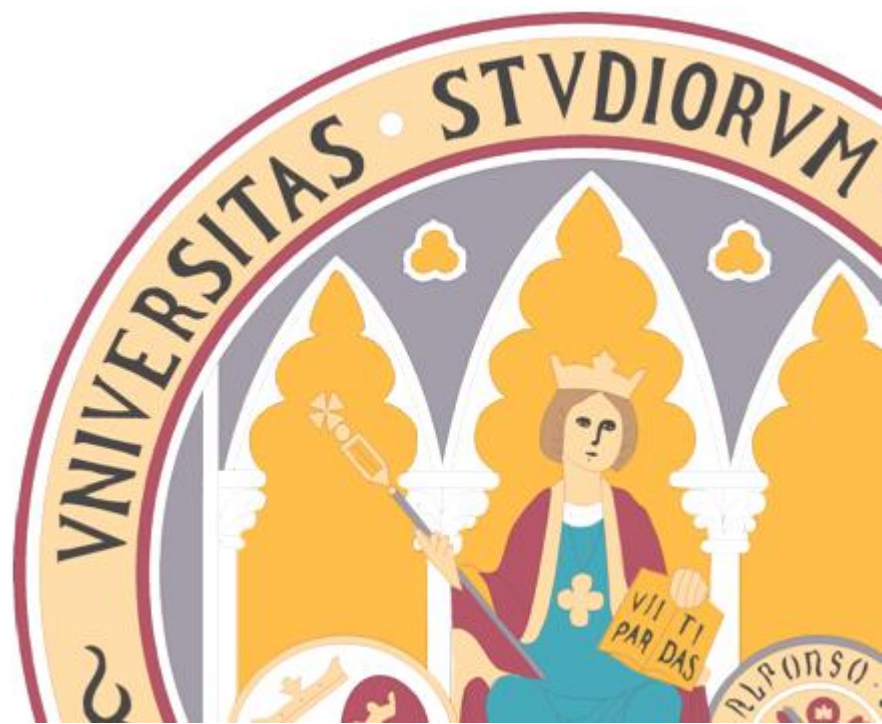
CAPÍTULO

EL MODELO CAF EDUCACIÓN

3

*"Calidad significa hacer lo correcto
cuando nadie está mirando"*

Henry Ford



3.1. El Modelo CAF Educación. Origen e historia

El Marco Común de Evaluación (CAF por sus siglas en inglés, Common Assessment Framework), de acuerdo con Staes et al. (2011), nace en el año 2000 generado por la Red Europea de la Administración Pública (EUPAN, por sus siglas en inglés). Concretamente, es creado por el Grupo de Servicios Públicos Innovadores (IPSG) de la red EUPAN y surge para atender las demandas en el sector público. Tras una declaración ministerial que buscaba mejorar la calidad en los servicios ofrecidos a los ciudadanos, en 1998, el IPSG desarrolló una herramienta de gestión de la calidad adaptada a la idiosincrasia del sector público, que fue presentada en el año 2000.

Esta herramienta no es otra que el Modelo CAF, consistente en un sistema de autoevaluación, basado en los principios de la Calidad Total (TQM). El CAF se define como una herramienta que permite la gestión de la calidad total, a través de un modelo sencillo y fácil de aplicar en cualquier servicio de administración pública (Camarasa, 2004). El sistema del Modelo CAF se deriva de otras dos herramientas para la gestión de la calidad: el Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) y el Modelo de la Universidad Alemana de Ciencias Administrativas de Speyer (CAF Educación, 2012; Staes et al., 2011). Es considerado por Cantón (2014) como un modelo duro que supone una versión reducida y simplificada del EFQM. Además, es utilizado como modelo intermedio entre este y las mejoras adhocráticas por algunos servicios públicos de comunidades como Navarra, Alicante, Murcia y Valencia, así como en muchos países europeos.

Desde el lanzamiento de su primera versión en el año 2000, el Modelo CAF ha sufrido varias revisiones (2002, 2006, 2013) que han sido presentadas en diversas conferencias realizadas en distintos países de Europa. En el año 2001 se produjo la creación del Centro de Recursos CAF Europeo, dependiente del Instituto Europeo de Administración Pública (EIPA). El Modelo CAF y su uso, como se ha indicado, han sufridos diversas revisiones, producto de su puesta en práctica y análisis. Siguiendo a Staes et al. (2011), en la primera de las revisiones se modificó la autoevaluación; en la segunda, cómo realizar mejoras después de la autoevaluación; en la tercera revisión, se centró la atención en mejorar la cultura de excelencia en la organización.

La ambición por mejorar la eficacia y la eficiencia de los servicios públicos llevó a la red EUPAN a la creación de diversos modelos del CAF, adaptados a las especificidades de los diversos sectores de la administración pública. Así pues, en el año 2008, se formó un grupo europeo de trabajo, conformado por expertos, con el objetivo

de desarrollar una versión del CAF para el ámbito educativo. Producto de esta reunión nace el CAF Educación, aprobado en junio de 2010 y editado en 2012 (CAF Educación 2012; 2018; Staes et al., 2011). Posteriormente, en el año 2013 se crea la nueva versión del Modelo, denominada CAF Educación 2013, editada y traducida al español, en 2018, por un grupo de trabajo de la Consejería de Educación y Universidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CAF Educación 2013, 2018). Por tanto, hay dos versiones sobre el CAF adaptado a la educación, el CAF Educación 2010 (2012) y el CAF Educación 2013 (2018).

3.1.2. Descripción del Modelo CAF Educación

Este modelo, al igual que el CAF destinado a las administraciones públicas, pretende ser una herramienta de fácil utilización para la gestión de la calidad con el objetivo de mejorar su rendimiento. Al igual que otros sistemas o modelos para el aseguramiento de la calidad total, como el Modelo de la EFQM, persigue los ocho principios de la Calidad Total (ya indicados en el apartado 1.3.). Además, ofrece un marco de autoevaluación a las organizaciones educativas, cuyos propósitos principales son los que se muestran en la Tabla 18 (CAF Educación 2012, 2018). Como se aprecia, los propósitos de la primera versión se reformulan de manera liviana en la nueva versión del CAF Educación 2013 (2018). Especialmente en el primero, el cual se divide en dos en la nueva versión de 2013.

Tabla 18

Propósitos principales del CAF Educación en sus dos versiones

CAF Educación 2010 (2012)	CAF Educación 2013 (2018)
1. Introducir, progresivamente, a las administraciones públicas en la gestión de la calidad total, mediante la realización de una autoevaluación en la que se utiliza el ciclo PDCA o rueda de Deming.	1. Introducir a las administraciones públicas en la cultura de la excelencia y los principios de la calidad total (TQM).
2. Facilitar en las organizaciones el diagnóstico de acciones susceptibles de mejora y desarrollar acciones de mejora.	2. Guiarlas en el ciclo PDCA (Planificar, Desarrollar, Controlar y Actuar).
3. Servir de puente entre diversos modelos (públicos o privados)	3. Facilitar la autoevaluación (definir diagnóstico y acciones de mejora).
4. Permitir el <i>Benchlearning</i> entre las administraciones públicas (que unos centros educativos aprendan de las buenas prácticas de otros centros).	4. Servir de puente entre diferentes modelos (complementarse con otros modelos tanto públicos como privados).
	5. Facilitar el <i>Benchlearnig</i> , aprender de las buenas prácticas de otras instituciones públicas.

Elaboración propia a partir de CAF Educación (2012, 2018).

El CAF Educación es un modelo que permite un análisis holístico del desempeño de una organización, con el objetivo de ayudar en la gestión de la calidad total por parte de las administraciones públicas de la UE. Para ello, al igual que la versión del Modelo EFQM de 2013, se organiza en nueve criterios, como se aprecia en la Figura 22, aunque su aplicación es más sencilla y rápida que el EFQM (Cantón, 2014). Los nueve criterios se dividen en agentes o criterios facilitadores y resultados, y, a su vez, en veintiocho subcriterios. Además, con el objetivo de facilitar su uso, cuenta con paneles de evaluación para los agentes facilitadores y para los resultados; y directrices para la autoevaluación, para las acciones de mejora y para proyectos de *benchlearning*, así como con un glosario (CAF Educación, 2012).

La presencia de un análisis holístico permite evaluar cada uno de los agentes facilitadores de forma holística. No obstante, todos los elementos deben tener una relación entre sí, por lo que debe existir una relación de causa-efecto entre los agentes facilitadores (causas) con los resultados (efectos) (CAF Educación, 2012, 2018; Correia, 2015; Ruiz, 2015).

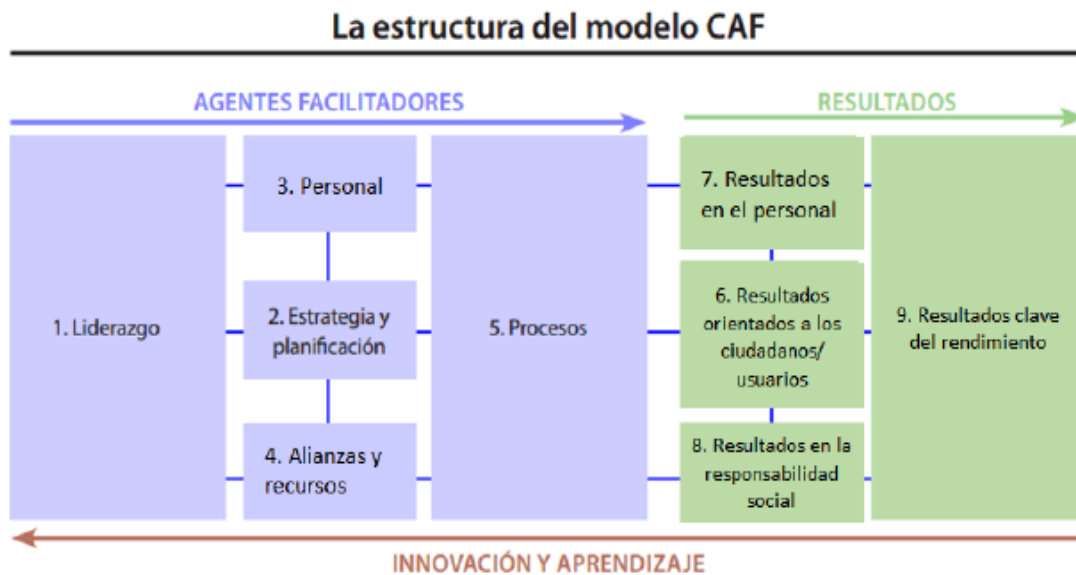


Figura 22. Modelo CAF Educación (CAF Educación 2013, 2018, p.13).

Como se aprecia la Figura 22, los criterios o agentes facilitadores son el liderazgo, la estrategia y planificación del centro, las personas que forman parte de la institución, las alianzas y los recursos y los procesos establecidos. En cuanto a los criterios resultados, se miden en función de lo que se consiga en las personas dependientes de la institución como los alumnos y padres (que serían los ciudadanos/usuarios) y los profesionales del centro, los resultados que se espera alcanzar en la sociedad y, por

último, los resultados clave del rendimiento. Además, según el tipo de organización, las interconexiones entre agentes facilitadores y resultados pueden diferir y tener un carácter más marcado.

El Modelo CAF tiene unas características que le son definitorias. Entre estas características destacan los valores comunes del sector público europeo ya que es una herramienta creada expresamente para las instituciones públicas, por lo que tiene en cuenta los principios de excelencia, la gestión y la calidad en el sector público. Además, otorga importancia a las evidencias y las mediciones, por lo que el Modelo CAF permite a las instituciones públicas obtener información, partiendo de cero, con la que poder iniciar un proceso de mejora. Otra de sus características tiene que ver con un lenguaje sencillo, apoyado de un glosario; conscientes de la dificultad del lenguaje administrativo, el CAF promueve un lenguaje sencillo y adaptado que permite a las instituciones debatir constructivamente. Asimismo, se acompaña de un glosario para la clarificación de los términos principales.

Antes de describir cada uno de los criterios para las dos versiones, se indican las diferencias que presenta el Modelo CAF Educación 2013 en relación al CAF Educación 2010 y al CAF original.

En cuanto a las **diferencias del CAF Educación 2013 con respecto al CAF 2010**, el modelo se sigue componiendo de 9 criterios y 28 subcriterios, aunque algunos se han reformulado. Estos cambios se pueden apreciar mejor en las tablas de criterios y subcriterios de agentes facilitadores y resultados que se muestran seguidamente. Además, se han modificado algunos términos del glosario y se han definido claramente los 8 principios de excelencia para el sector público.

Entre las **diferencias del CAF Educación 2013 con respecto al CAF original**, las principales radican en el lenguaje. Así, se ha producido la adaptación de términos como “alumnado” o “alumnado y representantes legales” en lugar de “usuario/ciudadano”. También se ha cambiado “organismo público” por “instituciones educativas y de formación”, además de una revisión terminológica de los conceptos del glosario. Igualmente, se han adaptado los ejemplos al ámbito educativo y se han incluido dos documentos sobre el uso del CAF y la política educativa europea.

A continuación, se describen brevemente los criterios y subcriterios presentes en el Modelo CAF Educación, tanto para los facilitadores como para los resultados, en las versiones de 2010 y 2013.

a) Criterios facilitadores

Los criterios del 1 al 5 son los facilitadores. Es decir, son los que determinan lo que se hace, y el cómo se hace, en la institución para conseguir los resultados deseados.

Criterio 1. Liderazgo

El primer criterio es el liderazgo. En el Modelo CAF Educación 2013 (2018) se diferencia entre líderes políticos y líderes de las instituciones educativas. En este sentido, el criterio 1 se centra en el trabajo de los directores educativos. Concretamente, en cómo lideran la institución, a partir de crear un entorno propicio para el desarrollo de todos y teniendo relaciones efectivas tanto con el personal del centro como con los grupos de interés, entre los que se encuentran los políticos.

El criterio liderazgo, como se muestra en la Tabla 19, se mide a través de los cuatro subcriterios que garantizan un correcto funcionamiento del centro.

Tabla 19

Subcriterios del liderazgo (criterio 1) en las dos versiones del CAF Educación

CAF Educación 2010 (2012)	CAF Educación 2013 (2018)
Criterio 1. Liderazgo	Criterio 1. Liderazgo
Considerar las evidencias de lo que hacen los líderes de la institución para:	Considerar lo que los líderes de la institución están haciendo para...
Subcriterio 1.1. Dirigir la organización desarrollando su misión, visión y valores	Subcriterio 1.1. Dirigir la institución a partir del desarrollo de su misión, visión y valores
Subcriterio 1.2. Desarrollar e implementar un sistema para dirigir la institución educativa, el rendimiento y el cambio	Subcriterio 1.2 Dirigir la institución, su rendimiento y su mejora continua
Subcriterio 1.3. Motivar y apoyar a las personas de la institución y actuar como modelo de referencia	Subcriterio 1.3 Motivar y apoyar al personal de la institución y actuar como modelo de referencia
Subcriterio 1.4. Gestionar las relaciones con los políticos y con otros grupos de interés para garantizar que se comparte la responsabilidad	Subcriterio 1.4 Dirigir de manera eficaz las relaciones con las autoridades políticas y con otros grupos de interés

Elaboración propia a partir de CAF Educación (2012, 2018).

Criterio 2. Estrategia y planificación

En el criterio 2, se considera que la institución debe tener una estrategia clara (objetivos estratégicos) para el adecuado desarrollo de la misión y la visión. Ello implica tomar decisiones y fijar prioridades en función de los recursos de los recursos con los que se disponga. Por tanto, la estrategia debe plasmarse en los diversos planes y objetivos del centro, los cuales deben ser medibles (Tabla 20). Esta planificación, que ha de ser revisada periódicamente, debe ayudar al centro a mejorar ya que se produce un seguimiento y dirección que llevan a la innovación.

Tabla 20

Subcriterios del criterio 2 en las dos versiones del CAF Educación

CAF Educación 2010 (2012)	CAF Educación 2013 (2018)
Criterio 2. Estrategia y planificación	Criterio 2. Estrategia y planificación
Tomar en consideración las evidencias de lo que hace la institución para:	Considerar lo que está haciendo la institución para...
Subcriterio 2.1 Recoger información relativa a las necesidades presentes y futuras de los grupos de interés.	Subcriterio 2.1 Recabar información sobre las necesidades presentes y futuras de los grupos de interés, así como información relevante sobre la gestión
Subcriterio 2.2 Desarrollar, revisar y actualizar la estrategia y la planificación teniendo en cuenta las necesidades de los grupos de interés y los recursos disponibles	Subcriterio 2.2 Desarrollar la estrategia y la planificación teniendo en cuenta la información recabada
Subcriterio 2.3 Implementar la estrategia y planificación en toda la institución	Subcriterio 2.3 Comunicar e implementar la estrategia y la planificación en toda la institución y revisarla de manera sistemática
Subcriterio 2.4 Planificar, implantar y revisar la modernización y la innovación	Subcriterio 2.4 Planificar, ejecutar y revisar la innovación y el cambio

Elaboración propia a partir de CAF Educación (2012, 2018).

Criterio 3. Personal (antes personas)

El criterio 3 se centra en el personal (Tabla 21), el activo más importante que tiene la institución. Por tanto, se debe gestionar y promover las competencias y el potencial de todo el personal, tanto de forma individual como colectiva. Todo ello debe realizarse a través de unos valores que favorezcan el buen clima, con un liderazgo y planificación estratégica que lo reconozcan, permitiendo que aumente el compromiso del personal, su motivación y desarrollo, aspectos claves en el contexto de la gestión de la calidad total. Su consecución se valora a través de tres subcriterios.

Tabla 21

Subcriterios del criterio 3. Personal, en las dos versiones del CAF Educación

CAF Educación 2010 (2012)	CAF Educación 2013 (2018)
Criterio 3: Personas	Criterio 3. Personal
Considerar las evidencias de lo que hace la institución para:	Considerar lo que está haciendo la institución para...
Subcriterio 3.1 Planificar, gestionar y mejorar con transparencia los recursos humanos de acuerdo con la estrategia y la planificación	Subcriterio 3.1 Planificar, gestionar y mejorar de forma transparente los recursos humanos de acuerdo con la estrategia y la planificación
Subcriterio 3.2 Identificar, desarrollar y aprovechar las competencias de los empleados alineando los objetivos individuales con los de la institución	Subcriterio 3.2 Identificar, desarrollar y aprovechar las competencias del personal, alineando los objetivos individuales con los de la institución
Subcriterio 3.3 Involucrar a los empleados por medio del diálogo y la responsabilización	Subcriterio 3.3 Implicar al personal desarrollando el diálogo abierto y la corresponsabilización y apoyando su bienestar

Elaboración propia a partir de CAF Educación (2012, 2018).

Criterio 4. Alianzas y recursos

El criterio 4 se centra sobre las alianzas y los recursos. Junto con el personal, los recursos son los aspectos claves para lograr la consecución de los objetivos estratégicos y operativos que llevan a la consecución de la misión y la visión. Asimismo, también es importante contar con alianzas como pueden ser otras instituciones educativas o sociales del entorno, los ciudadanos y los usuarios de los centros. Ellos son las piezas diferenciales que favorecen la implementación de la estrategia, la planificación y sobre las que mejor se aprecia el funcionamiento de los diferentes procesos de la institución.

Además, las instituciones deben gestionar con buen criterio las finanzas, la tecnología y las instalaciones, de manera que aseguren una adecuada rendición de cuentas ante los diferentes grupos de interés. Como se muestra en la Tabla 22, este criterio es medido a través de seis subcriterios.

Tabla 22

Subcriterios del criterio 4 en las dos versiones del CAF Educación

CAF Educación 2010 (2012)	CAF Educación 2013 (2018)
Criterio 4. Alianzas y recursos	Criterio 4. Alianzas y recursos
Considerar las evidencias de lo que hace la institución para:	Considerar lo que está haciendo la institución para...
Subcriterio 4.1 Desarrollar e implantar relaciones con asociados clave	Subcriterio 4.1 Desarrollar y dirigir alianzas con otras instituciones
Subcriterio 4.2 Desarrollar y establecer alianzas con los estudiantes	Subcriterio 4.2 Desarrollar e implementar alianzas con el alumnado
Subcriterio 4.3 Gestionar las finanzas	Subcriterio 4.3 Gestionar las finanzas
Subcriterio 4.4 Gestionar la información y el conocimiento	Subcriterio 4.4 Gestionar la información y el conocimiento
Subcriterio 4.5 Gestionar la tecnología	Subcriterio 4.5 Gestionar la tecnología
Subcriterio 4.6 Gestionar las instalaciones	Subcriterio 4.6 Gestionar las instalaciones

Elaboración propia a partir de CAF Educación (2012, 2018).

Criterio 5. Procesos

El criterio 5 (Tabla 23), se centra en los diferentes procesos que deben asegurar el buen funcionamiento del centro, a través de una serie de actividades interrelacionadas y teniendo en cuenta las expectativas de los estudiantes y otros grupos de interés. Estos procesos son de diferente naturaleza y garantizan la calidad con su buen funcionamiento y su interactividad entre ellos. El Modelo CAF Educación recoge como procesos los siguientes:

- Procesos centrales: son los que están directamente relacionados con la misión y la visión y, por tanto, se consideran vitales para la prestación de los servicios

educativos. Aquí se recogen, entre otros, todos aquellos procesos educativos y de formación (planes, programas, proyectos, contenidos, evaluaciones, etc.), los diferentes valores y procesos de investigación aplicada a las evaluaciones de la calidad del centro.

- Procesos de dirección: son los que guían la institución. Entre ellos se encuentran los procesos de dirección, la evaluación de los procesos centrales y de apoyo y, por último, los procesos de toma de decisiones.
- Procesos de apoyo: aportan al resto los recursos necesarios, siendo estos los procesos de comunicación externa, los de contratación de personal, los de gestión administrativa, los de orientación profesional y de apoyo y los de elaboración de presupuestos.

Tabla 23

Subcriterios del criterio 5. Procesos en las dos versiones del CAF Educación

Criterio 5. Procesos	Criterio 5. Procesos
Considerar lo que la institución hace para:	Considerar lo que está haciendo la institución para...
Subcriterio 5.1 Identificar, diseñar, gestionar y mejorar los procesos de forma continua	Subcriterio 5.1 Identificar, diseñar, gestionar e innovar procesos de forma continua
Subcriterio 5.2 Desarrollar y prestar servicios y productos orientados a los estudiantes y otros grupos de interés	Subcriterio 5.2 Desarrollar y prestar servicios y productos orientados al alumnado y a los grupos de interés
Subcriterio 5.3 Innovar los procesos con la participación de los ciudadanos/clientes	Subcriterio 5.3 Coordinar los procesos de toda la institución y con otras instituciones

Elaboración propia a partir de CAF Educación (2012, 2018).

Como se aprecia en la Tabla 24, este criterio 5 se ocupa realmente de los procesos centrales, mientras que los criterios 1 y 2 lo hacen de los procesos de dirección y los criterios 3 y 4 de los procesos de apoyo.

Tabla 24

Tipo de procesos y criterios asociados

Procesos	Criterios
Centrales	Criterio 5. Procesos
De dirección	Criterio 1. Liderazgo Criterio 2. Estrategia y planificación
De apoyo	Criterio 3. Personal Criterio 4. Alianzas y recursos

Elaboración propia a partir de CAF Educación (2018).

b) Criterios resultados

Del criterio 6 al 9 el foco se pone en los resultados, midiendo en los criterios 6, 7 y 8 las percepciones de los diferentes grupos de interés (personal, estudiantes/familiares y

sociedad). Además, se cuenta con una serie de indicadores internos de rendimiento que sirven para establecer el grado de cumplimiento de los objetivos marcados.

Criterio 6. Resultados orientados al alumnado y a otros grupos de interés claves

Este criterio (Tabla 25) se centra en los resultados que la institución está alcanzando respecto al grado de satisfacción de los estudiantes (o sus representantes legales y otros grupos de interés) en relación a los servicios que presta. Se entiende por estudiantes a aquellos de las diferentes etapas educativas y como ciudadano/usuario a padres, empresarios, otros ciclos y niveles educativos superiores.

Tabla 25

Subcriterios del criterio 6 en las dos versiones del CAF Educación

CAF Educación 2010 (2012)	CAF Educación 2013 (2018)
Criterio 6: Resultados orientados a los ciudadanos/clientes	Criterio 6. Resultados orientados al alumnado y a otros grupos de interés claves
Considerar qué resultados ha alcanzado la institución para satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes y otros grupos de interés, mediante:	Considerar lo que ha alcanzado la institución para satisfacer las necesidades y expectativas del alumnado y de otros grupos de interés clave, mediante los resultados de...
Subcriterio 6.1 Resultados de las mediciones de satisfacción de los ciudadanos/clientes	Subcriterio 6.1 Mediciones de la percepción
Subcriterio 6.2 Indicadores para medir los resultados de los ciudadanos/clientes	Subcriterio 6.2 Mediciones del rendimiento

Elaboración propia a partir de CAF Educación (2012, 2018).

Criterio 7. Resultados en el personal

Estos resultados son los que se consiguen en la institución con la motivación, percepción y satisfacción, entre otros, del personal del centro. Como se señala en la Tabla 26, en este criterio se mide tanto la percepción de estos profesionales como aquellos indicadores destinados a mejorar la satisfacción y el rendimiento del personal.

Tabla 26

Subcriterios del criterio 7. Resultados en las dos versiones del CAF Educación

CAF Educación 2010 (2012)	CAF Educación 2013 (2018)
Criterio 7: Resultados en las personas	Criterio 7. Resultados en el personal
Considerar qué resultados ha alcanzado la institución para satisfacer las necesidades y expectativas de su personal por medio de:	Considerar los resultados que ha alcanzado la institución para satisfacer las necesidades y expectativas de su personal a través de los resultados de ...
Subcriterio 7.1 Resultados en relación con la satisfacción global de las personas con	Subcriterio 7.1 Mediciones de la percepción
Subcriterio 7.2 Indicadores de resultados en las personas	Subcriterio 7.2 Mediciones del rendimiento

Elaboración propia a partir de CAF Educación (2012, 2018).

Criterio 8. Resultados en la responsabilidad social

Toda institución pública debe satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad, bien a través de una serie de acciones propias, bien a través de la colaboración con comunidades del entorno para contribuir al desarrollo local. Por tanto, es importante que en este criterio se tengan en cuenta los objetivos estratégicos (criterio 2). Las mediciones de este criterio, planteadas en los dos subcriterios que se recogen en la Tabla 27, están relacionadas con el comportamiento ético, democrático y participativo de la institución, el medioambiente, la calidad de vida y el impacto económico.

Tabla 27

Subcriterios del criterio 8 en las dos versiones del CAF Educación

CAF Educación 2010 (2012)	CAF Educación 2013 (2018)
Criterio 8: Resultados en la sociedad	Criterio 8. Resultados en la responsabilidad social
Tomar en consideración lo que la institución ha logrado en su impacto en la sociedad, con referencia a:	Considerar lo que está logrando la institución en relación con su responsabilidad social mediante los resultados de...
Subcriterio 8.1 Resultados de las mediciones de percepción de los grupos de interés sobre el rendimiento social de la organización	Subcriterio 8.1 Mediciones de la percepción
Subcriterio 8.2 Indicadores del rendimiento social establecidos por la organización	Subcriterio 8.2 Mediciones del rendimiento

Elaboración propia a partir de CAF Educación (2012, 2018).

Criterio 9. Resultados clave del rendimiento

Se refieren a los logros que la institución ha catalogado como esenciales, y medibles, para alcanzar el éxito (tanto a corto como a largo plazo). Supone valorar en qué medida la institución tiene capacidad para alcanzar lo propuesto en la misión, visión y objetivos estratégicos que ha definido. Como se aprecia en la Tabla 28, los resultados clave del rendimiento se dividen en resultados externos a corto y largo plazo (impacto) y nivel de eficiencia conseguido con los resultados internos.

Los resultados externos son medidos a través de la relación entre los criterios 1 (con la misión y visión), la estrategia y planificación (criterio 2), los procesos del criterio 5 y los resultados alcanzados en los grupos de interés externos. El nivel de eficiencia conseguido con los resultados internos, se mide a través de la relación entre el personal (criterio 3), las alianzas y recursos (criterio 4), los procesos del criterio 5 y los resultados que permiten llevar a la institución a la excelencia.

Tabla 28

Subcriterios del criterio 9. Resultados clave del rendimiento en las dos versiones del CAF Educación

CAF Educación 2010 (2012)	CAF Educación 2013 (2018)
Criterio 9. Resultados clave del rendimiento	Criterio 9. Resultados clave del rendimiento
Considerar las evidencias (mediante el análisis de los indicadores) de las metas alcanzadas por la institución educativa en relación con:	Considerar los resultados alcanzados por la institución en relación con...
Subcriterio 9.1 Resultados externos: consecución de objetivos en términos de productos y efectos	Subcriterio 9.1 Resultados externos: a corto y largo plazo (impacto)
Subcriterio 9.2 Resultados internos	Subcriterio 9.2 Resultados internos: nivel de eficiencia

Elaboración propia a partir de CAF Educación (2012, 2018).

Una vez que se han descrito los 9 criterios y los 28 subcriterios con los que cuenta el Modelo CAF Educación, se pasa a describir la puntuación y los paneles de evaluación con los que cuenta.

c) Puntuación y paneles de evaluación CAF

Para medir el grado de consecución de los diferentes criterios y subcriterios, el Modelo CAF cuenta con dos sistemas de puntuación: el clásico y el afinado. De acuerdo con el CAF Educación 2013 (2018), asignar una puntuación a cada uno de los subcriterios tiene cuatro objetivos principales que permiten a la institución tener indicios e información de la dirección de mejora a seguir; medir el propio progreso en las autoevaluaciones periódicas que se realizan (cada año o cada dos años); identificar las acciones consideradas como buenas prácticas (puntuaciones altas de criterios facilitadores y resultados); y ayudar a encontrar asociados que sean válidos para aprender de ellos. Para puntuar, el modelo propone dos sistemas de puntuación basados en el ciclo de mejora continua o PDCA.

El **sistema de puntuación clásico** ofrece una apreciación global de cada subcriterio mostrando en qué fase del ciclo PDCA se encuentra cada uno, dependiendo de si el centro planifica, desarrolla, controla o actúa. De esta forma, se pretende guiar a la institución a conocer mejor el ciclo de mejora continua y a dirigirse, de la mejor manera posible, hacia un enfoque de calidad.

En los criterios facilitadores, la fase que corresponde al ciclo PDCA solo es posible cuando se han incorporado actividades de benchlearning al ciclo de mejora continua. En el panel de los resultados, se diferencia entre las tendencias de estos y el logro de los

objetivos. Tanto para criterios facilitadores como para resultados la puntuación va de 0 a 100 en una escala de 6 niveles (0-10; 11-30; 31-50; 51-70; 71-90; y 91-100).

El **sistema de puntuación afinado** proporciona un análisis más detallado de los diferentes subcriterios ya que permite puntuar cada fase del ciclo PDCA de manera individual para cada subcriterio. Así, este sistema permite puntuar de forma simultánea, lo que se considera más próximo a la realidad ya que las instituciones pueden estar actuando, pero sin mucha planificación. Por tanto, esta manera de puntuar ofrece mayor información sobre las áreas donde la mejora es más necesaria.

En el panel de criterios facilitadores se pone el énfasis en el proceso PDCA, representado como una espiral donde cada vuelta del círculo puede tener lugar en cada fase y el benchlearning se corresponde con el nivel más alto de todas las fases. En los resultados, el panel indica si las tendencias se deben intensificar o centrarse en la consecución de objetivos. Al igual que en el sistema clásico, la puntuación sigue un sistema de 0 a 100 en 6 niveles, puntuándose en función de las evidencias y debilidades que se encuentren en cada casilla del ciclo PDCA. Para los resultados, se analiza la tendencia de los últimos 3 años y se puntúa en la escala de 0 a 100 de 6 niveles. Además, se registra el logro de los objetivos del último año siguiendo la misma escala.

d) **Guía para la mejora de las instituciones mediante el uso de CAF**

Cada institución puede diseñar y realizar el proceso de mejora continua de diferentes formas, en función de su idiosincrasia y experiencias previas con herramientas para la gestión de la calidad total (CAF Educación, 2018). No obstante, en base a la experiencia de las instituciones que lo han utilizado, el Modelo CAF ofrece a los centros educativos un proceso de mejora continua. Este proceso se establece en diez pasos y tres fases para facilitar su utilización, teniendo presente que el proceso de mejora de cada centro es único. Los diez pasos que establece el CAF Educación en tres fases son:

Fase 1. El punto de partida

El primer paso se corresponde con decidir cómo organizar y planificar la autoevaluación. Para lograr este paso, se destaca que es vital lograr un alto compromiso y responsabilidad compartida entre directivos y el personal de la administración. Para ello, se aconseja establecer un proceso de consulta fiable a los grupos de interés donde se destaque el compromiso del equipo directivo, el valor añadido que aporta la autoevaluación y la amplitud de miras, pudiendo iniciar acciones de mejora. Es necesario que el equipo directivo conozca de antemano los beneficios potenciales que

tiene el modelo y que estén muy convencidos desde el principio. También puede ser interesante contar con la aceptación de grupos de interés externos.

Una vez que se cuenta con el apoyo para realizar la autoevaluación se debe planificar y decidir si afectará a toda la institución o a partes de esta. En esta fase es importante nombrar a un responsable, que será quien cumpla las tareas asociadas a esta figura y al que se le exige un gran conocimiento de la institución, del modelo y del proceso de autoevaluación. También debe contar con la confianza de los profesionales de la institución. Por último, en este paso también es muy importante solucionar los problemas de vocabulario que surgen al utilizar el modelo y adaptarlo al lenguaje del centro.

El segundo paso se corresponde con comunicar el proyecto de autoevaluación. Una vez definido el proyecto, se debe comunicar a todos los grupos de interés que están implicados. Esta comunicación debe ser efectiva y adecuada para que los esfuerzos se centren en realizar la autoevaluación de la mejor manera posible y no se vea como un proyecto más u otra actividad que endosa el equipo directivo. En definitiva, se trata de involucrar totalmente a todo el personal del centro, motivando al personal a través del convencimiento que la autoevaluación mejorará al centro.

Fase 2. El proceso de autoevaluación

El tercer paso consiste en constituir uno o más equipos de autoevaluación. El equipo de autoevaluación debe ser lo más representativo posible de la institución, en cuanto a sectores, niveles y experiencia. Los participantes deben ser elegidos en base a sus características a personales y conocimiento de la institución, aunque la participación puede ser voluntaria. En definitiva, se trata de construir un equipo eficaz que ofrezca la perspectiva interna más exacta y detallada de la institución. Este grupo se recomienda que sea de entre 5 y 20 personas, aunque lo preferible es alrededor de 10. Si la institución es grande y compleja se puede formar más de un equipo. El responsable del proyecto y la dirección son los encargados de la calidad, siendo el responsable el coordinador del equipo.

El cuarto paso se basa en organizar la formación. Se debe comenzar por la información y formación a directivos, para ampliar el conocimiento y los conceptos de la gestión de la calidad total y el proceso de autoevaluación del Modelo CAF. Asimismo, también se debe informar y formar, tanto de manera teórica como práctica, al equipo de autoevaluación. Además, el equipo debe contar con un listado de documentos relevantes e información necesaria para poder realizar la autoevaluación de

la mejor manera posible, así como obtener una visión compartida de los grupos de interés externos.

El quinto paso consiste en realizar la autoevaluación. Desde el modelo se establece que primeramente se debe realizar la evaluación individual, con el conocimiento del funcionamiento de la institución y en la que el coordinador debe actuar como guía. Seguidamente, se debe efectuar un consenso de todo el grupo de autoevaluación y, tras mostrar las puntuaciones de los nueve criterios, determinar cuáles son los puntos fuertes y las áreas de mejora. Es importante la labor del coordinador para que las reuniones funcionen bien y no se utilice más tiempo del necesario. Para realizar la autoevaluación, el Modelo CAF cuenta con una serie de ejemplos y ofrece dos sistemas de puntuación, como ya se ha visto. Este proceso de autoevaluación debe durar un máximo de cinco días con un máximo de tres meses para todo el proceso (preparación, autoevaluación, redacción de conclusiones y elaboración del plan de acción).

El sexto paso se refiere a redactar el informe con los resultados de la autoevaluación. El Modelo CAF ofrece la estructura que debe contener el informe típico de autoevaluación, en el que se deben incluir los puntos fuertes y áreas de mejora de cada subcriterio, la puntuación según el panel utilizado e ideas para las acciones de mejora. Para que este documento sea efectivo, debe contar con el respaldo de la dirección del centro y los resultados más significativos se deben comunicar a todo el personal de la institución y los grupos de interés.

Fase 3. Plan de mejora y priorización

El séptimo paso radica en redactar un plan de mejora. El modelo CAF no tendría sentido sin un plan de mejora ya que es uno de los principales objetivos de la autoevaluación. En él, se deben priorizar las áreas de mejora y se ha de seguir el planteamiento de la misión, visión y objetivos estratégicos. Al igual que en el informe de resultados, el modelo aporta un ejemplo de documento para llevarlo a cabo y establece unas orientaciones como seleccionar las áreas de mejora del informe, analizarlas (según los objetivos estratégicos), priorizarlas y asignar personas concretas a cada acción, calendario e hitos. Se recomienda abordar las áreas más sencillas y en las que sea más rápido intervenir para que se vea el éxito del funcionamiento y suponga un incentivo para continuar.

El octavo paso consiste en comunicar el plan de mejora. La comunicación se considera clave y debe impregnar todo el proceso de mejora, hasta después de la

autoevaluación. Se recomienda hacer público, a todo el personal de la institución, el informe de autoevaluación para incentivar el cambio y la mejora.

El noveno paso se refiere a implementar el plan de mejora. Para su implementación, el CAF permite combinar las herramientas de gestión existentes con los diferentes criterios del modelo. La implantación debe basarse en un enfoque adecuado y coherente con el proceso de control y evaluación y con sus plazos. Se debe seguir un enfoque sistemático basado en el ciclo PDCA, asignando responsables a cada acción.

El décimo y último paso consiste en planificar la siguiente autoevaluación. La utilización del ciclo PDCA para gestionar el plan de acción implica volver a una nueva evaluación con CAF. Es decir, se debe comprobar que el efecto de los cambios acordados es positivo y no influyen negativamente en lo que la institución venía haciendo bien.

Una vez que se han indicado los diferentes aspectos del Modelo CAF Educación, se pasa a comentar el proceso seguido para su implementación en la Región de Murcia. Así, se hará un recorrido por las diferentes resoluciones que han regulado la aplicación del modelo, las fases que se indican para la implantación en los centros, así como la evolución de la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia.

3.2. El Modelo CAF Educación en la Región de Murcia

3.2.1. Inicio del Modelo CAF Educación en la Región de Murcia

En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (en adelante CARM), el Modelo CAF Educación se introduce a través de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, en el curso académico 2012/2013, con la Resolución de 31 de julio de 2012 y tras el planteamiento del II Plan Estratégico para la Excelencia (2012-2015). Con este Plan se pretenden alcanzar los objetivos a corto y medio plazo en materia de gestión de la calidad; y en su segundo eje estratégico se establece la propuesta de implantación del Modelo de evaluación CAF Educación en los centros educativos y de formación.

Antes del II Plan Estratégico para la Excelencia, en la CARM, se había realizado el Plan Estratégico Trienal. Para el seguimiento de este Plan se crearon tres órganos que fueron la comisión de gestión de calidad, la subcomisión para la gestión de la calidad en los centros educativos y la figura del Coordinador de Gestión de la Calidad en la Consejería de Educación, Formación y Empleo. Asimismo, ya se habían intentado establecer otros planes relacionados con la gestión de la calidad en los centros educativos como el ISOCAL, con la norma ISO 9001, y el Modelo EFQM, basado en la

evaluación externa. Por tanto, se puede indicar que las razones principales por las que utilizar el Modelo CAF partieron de las conclusiones del Plan Estratégico Trienal para la Excelencia en la Consejería de Educación, Formación y Empleo (2009-2011) de la Región de Murcia y, según Ruiz (2015), fueron las siguientes:

- Es un modelo creado para la educación
- La formación es sostenible ya que esta no depende de organismos privados
- Sostenibilidad en el uso del modelo, siendo este gratuito
- Coherencia con el modelo de evaluación externa
- Es un modelo unificado y soportado por una entidad de ámbito europeo
- Tiene la posibilidad de obtener la certificación a través de AEVAL
- Permite la comparación con las unidades del Modelo CAF general
- Facilidad de adaptación para los centros que ya estuvieran aplicando algún otro modelo de gestión
- Acuerdo con AEVAL que permite que la consultoría y parte de la certificación pueda ser desarrollada por la propia Consejería de Educación.

Una vez que la Consejería asume el CAF Educación como modelo de autoevaluación para proponer a los centros educativos y se crea la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia, el siguiente paso es formar una estructura de formadores, certificadores, consultores y coordinadores para que la implantación sea posible, como se recoge en la Resolución de 31 de julio (2012, p. 2):

Con la creación de esta estructura la Consejería habrá incorporado el conocimiento del modelo y, por tanto, podrá dar la formación, prestar el asesoramiento a los centros que vayan a implantarlo y, si llega el caso, colaborar con la Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios (AEVAL) en la certificación en el modelo. Además, de establecer el reconocimiento de los Centros con Excelencia Educativa en la Región de Murcia.

En cuanto a la formación, en la línea de actuación 2.1 del II Plan Estratégico (2012), se señala que esta debe ser uno de los pilares sobre los que asentar la implantación del modelo. En un principio, se esperaba que AEVAL fuese la responsable de impartir la formación, la cual repercutiría en los auditores, consultores, Equipos Directivos, responsables de calidad y personal de cada centro. No obstante, esta colaboración en cuanto a la formación no tuvo el desarrollo que se esperaba ya que dicha Agencia fue

disuelta por el Real Decreto 769/2017, de 28 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Hacienda y Función Pública.

A pesar de tratarse de una autoevaluación, es la propia Consejería la que realiza la formación y asesora, para finalmente auditar y ayudar a los centros con la memoria de excelencia, siguiendo un proceso similar a lo que se pretendía con AEVAL. Como indica Ruiz (2015, p.1), la Región de Murcia “está llevando a cabo la divulgación entre los centros educativos del Modelo de autoevaluación CAF-Educación, y ha establecido que este modelo debe estar en la base de la evaluación externa, realizada por la Inspección de Educación”. La formación en calidad, tanto a los nuevos centros como a los asesores o formadores, se realiza a través del Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia (CPR). La evaluación externa, previa a la certificación, la realizan inspectores de educación de la Consejería de Educación y Cultura.

Desde la publicación de la Orden de 17 de junio de 2019, la cual se detallará más adelante, también es la Consejería de Educación y Cultura la que establece los distintos sellos de calidad en los centros educativos sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas no universitarias de la Región de Murcia.

El Servicio de Evaluación y Calidad Educativa (en adelante SECE), desde el curso 2017/2018 promueve la elaboración de Cartas de Servicios por parte de los centros presentes en la Red de Centros de Excelencia. Así, se cumple con uno de los aspectos señalados desde el modelo y se realiza a partir de las directrices de la Dirección General de Gobernanza Pública y la Dirección General de Transparencia. Con estas acciones, los centros públicos presentes en la Red de Excelencia Educativa pueden publicar su Carta de Servicios en el Boletín Oficial de la Región de Murcia. En el caso de los centros concertados, el equivalente sería un catálogo de servicios que debe aprobar el SECE antes de su publicación en el BORM.

Para llevar a cabo la implantación del Modelo CAF Educación, en línea con lo que se plantea desde el modelo, en las diferentes resoluciones se señala que los centros deben establecer unas Comisiones de Calidad que no deben ser superiores a diez miembros y, de los cuales, al menos uno debe ser del Equipo Directivo. Además de las características de las comisiones de calidad, en la diversa normativa que recoge todo lo referido a la implementación se han publicado una serie de aspectos que se muestran a continuación.

3.2.2. Normativa que regula la implantación del Modelo CAF en la CARM

La Resolución 31 de julio de 2012 es la primera en la que se oferta la participación en el Modelo CAF Educación a los diversos centros y en la que se crea la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia. En ella se establecen las diferentes directrices que se deben seguir para una correcta aplicación y un aprovechamiento eficaz del modelo. Desde esta primera Resolución, en cada curso escolar se han establecido otras resoluciones que han reajustado la aplicación CAF Educación en cada momento. Las Resoluciones que, hasta la fecha, establecen el procedimiento de incorporación al modelo de gestión de excelencia CAF Educación son:

- Resolución de 31 de julio de 2012
- Resolución de 6 de junio de 2013
- Resolución de 10 de abril de 2014
- Resolución de 24 de mayo de 2016
- Resolución de 26 de abril de 2017
- Resolución de 4 de mayo de 2018
- Resolución de 24 de junio de 2019
- Resolución de 15 de julio de 2020

En el 2015, no hay constancia de que haya habido Resolución para la incorporación a la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia. Además, de forma paralela, existen otras resoluciones en las que se publican los centros seleccionados para formar parte de la Red de Centros de Excelencia a través de la cual se trabaja el modelo de gestión de excelencia CAF Educación. A saber:

- Resolución de 7 de noviembre de 2012
- Resolución de 6 de septiembre de 2013
- Resolución de 27 de junio de 2014
- Resolución de 29 de junio de 2016
- Resolución de 20 de octubre de 2017
- Resolución de 13 de julio de 2018
- Resolución de 10 de octubre de 2019
- Resolución de 16 de octubre de 2020

Si se efectúa un repaso por las diferentes resoluciones se aprecia una clara evolución. Los diversos cambios acaecidos han provocado que a través de las resoluciones se propongan alternativas que faciliten la aplicación del CAF Educación. Desde la primera Resolución, se ha adaptado la forma de proceder al crecimiento de la

Red de Centros de Excelencia. En este sentido, ha sido fundamental la experiencia que, desde el SECE y la Consejería de Educación y Cultura, se ha adquirido en el uso y formación por y para el Modelo CAF Educación.

Para facilitar la información que se recoge en ellas, se han agrupado las ocho resoluciones publicadas hasta la fecha en cuatro bloques. En cada uno de los bloques se clasifican las resoluciones según las modificaciones que plantean en los diferentes apartados que las componen.

➤ **Bloque 1. Resolución de 31 de julio de 2012**

El primer bloque supondría el inicio de la aplicación del Modelo CAF en los centros educativos no universitarios de la Región de Murcia y, como se muestra en la Tabla 29, estaría compuesto por la Resolución de 31 de julio de 2012.

Tabla 29

Puntos de la Resolución de 31 de julio de 2012

Apartado	Resolución de 31 de julio de 2012
Primero	Establecer el procedimiento para la incorporación al CAF Educación
Segundo	3 etapas con 12 pasos
Tercero	Se seleccionarán un máximo de 20 centros públicos y 5 centros privados concertados
Cuarto	Documentación a presentar
Quinto	Resolución y recurso
Sexto	Comisiones de calidad de 5 a 10. Composición
Séptimo	Constitución de la Red de Centros de Excelencia Educativa, web y demás
Octavo	Nombramiento de consultores
Noveno	Nombramiento de responsables de calidad y horas de dedicación
Décimo	Oferta de cursos de formación por parte de la CARM
Undécimo	Informe que deben presentar los centros al finalizar cada curso escolar

Elaboración propia a partir de la Resolución de 31 de julio de 2012.

Como se ha indicado, la Resolución de 31 de julio de 2012 es la primera que se establece y que marca el camino en la participación y el funcionamiento con el Modelo CAF Educación, a través de la creación de la Red de Centros de Excelencia Educativa. A continuación, se muestra un resumen de los once apartados de los que consta.

Al inicio de la Resolución se muestra información relativa a la calidad y evaluación de centros presente en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Primero. - Establecer el procedimiento para la incorporación del modelo de gestión de excelencia CAF Educación en los centros docentes no universitarios de la Región de Murcia sostenidos con fondos públicos.

Segundo. - La incorporación del modelo de excelencia CAF Educación en cada centro educativo se realizará a través de tres etapas y 12 pasos.

Tercero. - Los centros que deseen participar en la incorporación del modelo de excelencia CAF Educación deberán presentar la correspondiente solicitud, según el modelo que figura como Anexo I a esta Resolución e irán dirigidas al Director General de Recursos Humanos y Calidad Educativa. Dependiendo de la etapa a la que se quieran adscribir los centros, los plazos varían. Se podrá seleccionar un máximo de 20 centros públicos y 5 privados concertados.

Cuarto. - Junto a la solicitud, los centros deberán presentar la siguiente documentación:

- Contrato- programa para la mejora del centro (Anexo II de la Resolución)
- Certificado de la Secretaría del centro, con la transcripción literal del acta del Claustro en el que se decidió participar en el CAF Educación (junto con el % de la votación de consulta),
- Certificado de la Secretaría del centro, con la misma información que la anterior, pero del acta del Consejo Escolar.

Quinto. - Estudiada la documentación de cada uno de los centros solicitantes, la Jefa de Servicio de Evaluación y Calidad Educativa elevará una propuesta de centros seleccionados y no seleccionados y la etapa en la que se encuentran al Director General de Recursos Humanos y Calidad Educativa, quién resolverá. Dicha resolución será publicada en el tablón de anuncios de la Consejería de Educación, Formación y Empleo. Contra ella se podrá interponer recurso de alzada ante el Consejero de Educación, en el plazo de un mes.

Sexto. - Los centros seleccionados crearán una Comisión de Calidad constituida por el Responsable de Calidad, al menos un miembro del Equipo Directivo y personas de diferentes sectores, funciones y niveles, lo más representativas posible de la organización y en un número de entre cinco y diez. Los miembros de la Comisión deberán ser seleccionados sobre la base de su conocimiento de la organización y sus habilidades personales.

Séptimo. - Los centros que hayan sido seleccionados para la incorporación del modelo de excelencia CAF Educación tendrán acceso a un entorno web para el intercambio de experiencias, materiales y buenas prácticas, constituyéndose así una Red de Centros con Excelencia Educativa en la Región de Murcia.

Octavo. - El Director General de Recursos Humanos y Calidad Educativa nombrará Consultores expertos en CAF Educación para asesorar a los centros que hayan sido seleccionados en la implantación del modelo de excelencia.

Noveno. - El Director General de Recursos Humanos y Calidad Educativa facilitará el nombramiento de Responsables de Calidad con tres horas complementarias de dedicación para los centros en la etapa inicial. Para los centros en las etapas de implantación y de certificación, facilitará el nombramiento de Responsables de Calidad con tres horas lectivas de dedicación.

Décimo. - La Consejería de Educación, Formación y Empleo, a través de la unidad responsable de la Formación del Profesorado, ofertará cursos de formación en el modelo de excelencia CAF Educación para Equipos Directivos, Responsables de Calidad, Profesorado y Personal de Administración y Servicios.

Undécimo. - Los centros seleccionados presentarán al finalizar cada curso escolar un informe detallado donde se recogerá el desarrollo del Contrato-Programa para la Mejora que se comprometió a realizar, e irá dirigido al Director General de Recursos Humanos y Calidad Educativa.

➤ **Bloque 2. Resolución de 6 de junio de 2013 y Resolución de 10 de abril de 2014**

Las resoluciones que componen el segundo bloque en la evolución de la implementación del CAF Educación en la Región de Murcia son la Resolución de 6 de junio de 2013 y la Resolución de 10 de abril de 2014 (Tabla 30).

Tabla 30

Resoluciones del segundo bloque en la evolución del CAF Educación

Resoluciones Apartados	6 de junio de 2013	10 de abril de 2014
Primero	Establecer el procedimiento para la incorporación al CAF Educación	Establecer el procedimiento para la incorporación al CAF Educación y formar parte de la Red de centros de Excelencia
Segundo	3 etapas con 12 pasos	3 etapas con 12 pasos
Tercero	Información sobre la solicitud y el envío de la misma	Información sobre la solicitud y el envío de la misma
Cuarto	Documentación a presentar	Documentación a presentar
Quinto	Plazo presentación solicitudes	Plazo presentación solicitudes
Sexto	Se ofertará un máximo de 10 centros públicos y 3 centros privados concertados	Se ofertará un máximo de 12 centros públicos y 3 centros privados concertados
Séptimo	Establecimiento de comisión para la valoración de solicitudes	Establecimiento de comisión para la valoración de solicitudes

Octavo	Acta de la comisión sobre centros admitidos y etapas	Acta de la comisión sobre centros admitidos y etapas
Noveno	Resolución y recurso	Resolución y recurso
Décimo	Comisión de calidad de no más de 10 componentes, igual	Comisión de calidad de no más de 10 componentes, igual
Undécimo	Proyecto de formación autónoma según la Orden de 19 de abril de 2004 modificada por la Orden de 23 de abril de 2010	Proyecto de formación autónoma según la Orden de 19 de abril de 2004 modificada por la Orden de 23 de abril de 2010
Duodécimo	Red de Centros de Excelencia Educativa, web y demás	Red de Centros de Excelencia Educativa, web y demás
Decimotercero	Nombramiento de consultores	Nombramiento de consultores
Decimocuarto	Oferta de cursos de formación por parte de la CARM	Los centros participantes podrán solicitar formación
Decimoquinto	Informe que deben presentar los centros al finalizar cada curso escolar	Informe que deben presentar los centros al finalizar cada curso escolar

Elaboración propia a partir de la Resoluciones de 6 de junio de 2013 y 10 de abril de 2014.

En estas dos resoluciones se aumenta a 15 el número de puntos que la constituyen y las principales diferencias respecto a la Resolución de 31 de julio de 2012 son la inclusión de la dirección del Registro de la Consejería de Educación, Formación y Empleo (2013) y Educación, Universidades y Empleo (2014), en el punto tercero. En el punto cuarto, se añade que los certificados de la Secretaría deben estar firmados por el secretario e incorporar el visto bueno del director. En el quinto, se modifica el plazo de presentación de solicitudes, siendo un mes desde la publicación de la Resolución.

El apartado sexto cambia, siendo en las nuevas Resoluciones el punto donde se indica la oferta a la incorporación del modelo. En él se establece que será de 12 centros públicos y 3 privados con enseñanzas concertadas en 2013; y 10 y 3 respectivamente, en la de 2014. Además, se añade que la oferta no alcanzada por uno de estos centros será cubierta por la del otro. El punto también cambia, siendo ahora en el que se incluye la información sobre la valoración de las solicitudes, que serán realizadas por una comisión constituida para tal fin. También se incluyen los perfiles de dicha comisión y la legislación por la que se regirá su funcionamiento.

El octavo apartado es ahora el del acta con la propuesta de centros que se admiten y la etapa en la que inician la andadura, que también será elevada al Director General de Recursos Humanos y Calidad Educativa. El punto noveno es el antiguo quinto, la resolución de centros admitidos y el recurso de alzada. El apartado décimo también cambia, siendo ahora en el que se presenta una mayor información sobre la comisión de calidad.

El punto undécimo es nuevo y en él se indica que los centros seleccionados se comprometerán a solicitar un proyecto de formación autónoma relacionada con la

gestión de calidad, según la Orden de 19 de abril de 2004 modificada por la Orden de 23 de abril de 2010, que regula las modalidades de Formación Autónoma del Profesorado de la Región de Murcia. El duodécimo es el séptimo de la anterior Resolución, referido al entorno web de la Red de Centros de Excelencia Educativa Región de Murcia, para el intercambio de experiencias, materiales y buenas prácticas.

El decimotercero es el anterior octavo. El decimocuarto de la Resolución de 6 de junio de 2013 es el anterior décimo, mientras que en el Resolución de 10 de abril de 2014 este cambia, siendo ahora los centros los responsables de solicitar la formación en el Modelo de Excelencia CAF Educación en las diferentes convocatorias para tal fin. Por último, el punto decimoquinto es el anterior undécimo de la Resolución de 31 de julio de 2012.

En este bloque, compuesto por las resoluciones de 2013 y 2014, no se incluye información sobre el punto noveno de la Resolución de 2012 referido a las horas destinadas a la formación complementaria a los responsables de calidad. Además, la información previa a los apartados incluye los puntos que la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa modifica en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en relación a la calidad y evaluación de centros.

➤ **Bloque 3. Resolución de 24 de mayo de 2016 y Resolución de 26 de abril de 2017**

En el curso 2015/2016 no se ofertó la participación en la Red de Centros por lo que no se publicó ninguna Resolución. El tercer bloque está conformado por la Resoluciones correspondientes a los cursos 2016/17 y 2017/18, siendo estas las de 24 de mayo de 2016 y la de 26 de abril de 2017, como se muestra en la Tabla 31.

Tabla 31

Resoluciones del tercer bloque en la evolución del CAF Educación

Resoluciones	24 de mayo de 2016	26 de abril de 2017
Apartados		
Primero	Convocatoria para la incorporación a la Red de Centros y ofertará 7 centros públicos y 3 privados con enseñanzas concertadas	Convocatoria para la incorporación a la Red de Centros y ofertará 7 centros públicos y 3 privados con enseñanzas concertadas
Segundo	Proyecto a presentar para participar	Proyecto a presentar para participar
Tercero	Seguimiento, por parte del SECE, de la implantación del proyecto	Seguimiento, por parte del SECE, de la implantación del proyecto
Cuarto	Comisión de calidad de máximo 10	Comisión de calidad de máximo 10
Quinto	Responsable de calidad, funciones y responsabilidades	Responsable de calidad, funciones y responsabilidades

Sexto	Tres fases con 13 pasos	Tres fases con 13 pasos
Séptimo	Solicitud de participación en la convocatoria	Solicitud de participación en la convocatoria
Octavo	Comisión de selección	Comisión de selección
Noveno	Instrucción del procedimiento de selección y baremo	Instrucción del procedimiento de selección y baremo
Décimo	Compromiso de los centros seleccionados	Compromiso de los centros seleccionados
Undécimo	Justificación (ligado a la encuesta del apartado 3)	Justificación (ligado a la encuesta del apartado 3)
Duodécimo	Compromisos de la administración educativa	Compromisos de la administración educativa

Elaboración propia a partir de la Resoluciones de 24 de mayo de 2016 y 26 de abril de 2017.

En estas dos resoluciones, el número de puntos desciende a 12, tres menos que en las resoluciones de 2013 y 2014 y uno más que en la de 2012. Los cambios más significativos que se producen tienen que ver con que se incluye el nombre de cada uno de los puntos que componen las resoluciones. Así, el **primero es el objeto**, que se distribuye en dos apartados. En el primero de ellos se incluye prácticamente la misma información de los puntos 1º de las anteriores resoluciones. En el segundo se incluye la oferta de participación, la cual es de 7 centros públicos y 3 centros privados con enseñanzas concertadas en ambas resoluciones. Desciende respecto a las tres resoluciones anteriores.

El punto **segundo es el proyecto a elaborar por los centros educativos**; este punto cambia y en él se indica la estructura del proyecto que los centros educativos que deseen participar en el Modelo CAF deben presentar. El **tercero es el seguimiento de la implantación del proyecto**; este apartado también es novedoso respecto a las anteriores resoluciones y se refiere a una encuesta de seguimiento que hará el SECE para conocer el estado de implantación del modelo que, antes de finalizar cada curso escolar, tendrá que cumplimentar cada centro participante. El **cuarto** hace referencia a la **comisión de calidad**; se añade, como información nueva, que los miembros de esta comisión se deben comprometer a participar en las actividades de formación autónoma que en su centro se propongan, en relación con el modelo de gestión de excelencia CAF Educación.

El punto **quinto** versa sobre el **responsable de calidad**; se crea un nuevo apartado para referirse a la figura del responsable de calidad y las funciones y responsabilidades que tiene. El **sexto** tiene que ver con el **Modelo excelencia CAF Educación en la Región de Murcia**. Este apartado no es novedoso, pero sí se producen cambios respecto a las anteriores resoluciones. Concretamente, se sustituye etapa por fase y se reordenan.

Además, se añade un nuevo paso, siendo ahora 13. En el **séptimo, solicitud de participación en la convocatoria**, se matiza y añade algo de información a la que contenían las resoluciones anteriores. En el punto **octavo, comisión de selección**, se modifica la composición de la comisión y se añaden los cargos.

En el punto **noveno** se incluye la **instrucción del procedimiento de selección de centros**; en él se añade información relativa al procedimiento de selección de centros y el baremo con el que se valorarán las solicitudes. Esta baremación es más sintética en la Resolución de 26 de abril de 2017. En el punto **décimo, compromisos de los centros seleccionados**, se listan las principales ocho acciones que los centros deben cumplir una vez sean seleccionados. En el **undécimo, justificación**, se indica que los compromisos de los centros seleccionados se comprobarán con la encuesta que se incluye en el apartado tercero. Y en el **duodécimo, compromisos de la Administración educativa**, se listan las principales seis acciones que la Consejería de Educación y Universidades se compromete a cumplir con los centros seleccionados.

➤ **Bloque 4. Resolución de 4 de mayo de 2018 y Resolución de 24 de junio de 2019**

De acuerdo con la Tabla 32, las resoluciones que componen el bloque 4 son las de 4 de mayo de 2018 y la de 24 de junio de 2019, correspondientes a los cursos 2018/19 y 2019/20.

Tabla 32

Resoluciones del cuarto bloque en la evolución del CAF Educación

Resoluciones Puntos	4 de mayo de 2018	24 de junio de 2019
Primero	Convocatoria para la incorporación a la Red de Centros y ofertará 7 centros públicos y 3 privados con enseñanzas concertadas	Convocatoria para la incorporación a la Red de Centros y ofertará 7 centros públicos y 3 privados con enseñanzas concertadas
Segundo	Proyecto a presentar para participar	Modalidades de participación
Tercero	Comisión de calidad de máximo 10	Comisión de calidad de máximo 10 Nueva información
Cuarto	Responsable de calidad, funciones y responsabilidades	Responsable de calidad, funciones y responsabilidades
Quinto	Cuatro fases con 15 pasos	Cuatro fases con 15 pasos
Sexto	Solicitud de participación en la convocatoria	Solicitud de participación en la convocatoria
Séptimo	Comisión de selección	Comisión de selección
Octavo	Instrucción del procedimiento de selección y baremo	Instrucción del procedimiento de selección y baremo
Noveno	Compromiso de los centros	Compromiso de los centros seleccionados

	seleccionados	
Décimo	Compromisos de la administración educativa	Compromisos de la administración educativa

Elaboración propia a partir de la Resoluciones de 4 de mayo de 2018 y 24 de junio de 2019.

Como se aprecia en la Tabla 32, el número de puntos de estas resoluciones es de diez, dos menos que en las del anterior bloque. Las principales novedades que surgen en estas resoluciones respecto a las anteriores se producen en el apartado 2 de la Resolución de 24 de junio de 2019, que pasa a denominarse **Modalidades de impartición**. La información más importante es que en él se incluye lo relativo a la **Orden de 17 de junio de 2019**, por la que los centros pueden solicitar algunos de los sellos de calidad educativa que la Consejería de Educación, Juventud y Deportes acredita. Además, se incluye información que antes pertenecía al apartado de solitud de participación.

En el **apartado 4, responsable de calidad**, de la Resolución de 24 de junio de 2019, se incluye información sobre que el director podrá asignar una reducción horaria al responsable de calidad. En el apartado **quinto**, se modifican las fases y los pasos para la implementación del modelo con respecto a las resoluciones del bloque anterior. Ahora se establecen 4 fases y un total de 15 pasos. La **solicitud de participación en la convocatoria** también cambia en la Resolución de 24 de junio de 2019, donde se sintetiza la información y parte se deriva al apartado 2.

En el apartado **octavo, instrucción del proceso de selección de centros**, la Resolución de 24 de junio de 2019 incluye lo relativo a la **Orden de 17 de junio de 2019** para los centros que hayan solicitado alguno de los sellos que recoge dicha Orden. En los apartados **noveno y décimo, responsabilidades de los centros y de la Administración Educativa** respectivamente, se eliminan los compromisos con respecto a la página web de la Red de Centros de Excelencia en la Resolución de 24 de junio de 2019.

Los principales cambios que se producen en este bloque son la modificación en las fases y pasos para la implementación del Modelo CAF y los que ocurren en la Resolución de 24 de junio de 2019, con la inclusión de la información de la Orden de 17 de junio de 2019 en lo referido a los sellos de calidad que certifica la Consejería, cuyo contenido principal se muestra a continuación.

➤ **Orden de 17 de junio de 2019, de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, por la que se establecen los sellos de calidad en los centros educativos sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas no universitarias de la Región de Murcia, y los procedimientos para su obtención, renovación y homologación**

Esta Orden recoge todos los condicionantes que permiten a la Consejería de Educación, Juventud y Deportes tener entidad propia para otorgar los sellos a los centros educativos de enseñanzas no universitarias sostenidos con fondos públicos de la CARM. Los principales condicionantes que se dan son la publicación del Real Decreto 769/2017, de 28 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Hacienda y Función Pública y se modifica el Real Decreto 424/2016, de 11 de noviembre, que en su disposición adicional novena disuelve la Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y de la Calidad de los Servicios (AEVAL); y lo dispuesto en el Título V de la Ley 2/2014, de 21 de marzo, de Proyectos Estratégicos, Simplificación Administrativa y Evaluación de los Servicios Públicos de la CARM.

Ello favorece que se promueva un reconocimiento para los “centros educativos sostenidos con fondos públicos que estén implantando un Sistema de Gestión de Calidad, que estén en condiciones de obtener la certificación del Modelo CAF Educación o que publiquen una Carta de Servicios o Catálogo de Servicios” (p. 3).

La Orden se compone de 11 artículos y varias disposiciones adicionales sobre los cuatro sellos de calidad educativa que se crean. Se ofrece tanto la información relativa de cada sello como la general que afecta a las solicitudes, documentación a presentar en cada una de ellas, comisión evaluadora y resolución. En la Tabla 33, se sintetiza la información sobre los diferentes sellos de la Orden de 17 de junio de 2019.

Tabla 33

Información sobre los sellos de calidad publicados en la Orden de 17 de junio de 2019

Sello	Centros participantes	Vigencia	Validez y pérdida
Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia	Todos los centros, públicos y privados, que forman parte de la Red de Centros	3 años	No consta
Centro de Calidad Educativa Región de Murcia	Centros que presenten un informe de autoevaluación, homologado por los evaluadores de la Dirección General y de acuerdo con el Modelo CAF, y obtengan una puntuación de al menos 300 puntos	3 años	Podrá solicitarse la renovación después de 3 años

Centro de Excelencia Educativa Región de Murcia	Centros que presenten un informe de autoevaluación, homologado por los evaluadores de la Dirección General y de acuerdo con el Modelo CAF, y obtengan una puntuación de al menos 500 puntos	3 años	Podrá solicitarse renovación después de 3 años
Centro con Compromiso de Calidad en los Servicios	Lo podrán solicitar los centros públicos con una carta de servicios publicada en el BORM y los centros privados con un catálogo de servicios (misión, Visión y Valores, análisis DAFO, Mapa de Procesos, Catálogo de Servicios y Memoria del Proceso) aprobado por el Servicio de Evaluación y Calidad Educativa	1 año	Realizarán proceso de seguimiento anual de revisión de su Carta de Servicios o Catálogo de Servicios para conocer el grado de cumplimiento de los compromisos adquiridos y, en caso de existir desviaciones, los motivos que las originan y el conjunto de actuaciones potenciales que permitirán corregirlas.

Elaboración Propia a partir de la Orden de 17 de junio de 2019.

La finalidad de la creación de los sellos es reconocer que los centros educativos cumplen con el proceso de mejora continua que plantea el CAF Educación. En lo que respecta a los sellos de calidad concedidos, como se recoge en la Figura 23, en la actualidad hay un centro certificado en el sello Centro de Excelencia Educativa Región de Murcia, cuatro centros certificados en el sello Centro de Calidad Educativa Región de Murcia, 27 centros certificados con el sello Centro con Compromiso de Calidad en los Servicios y los 80 centros que componen la Red de Centros de Excelencia con su sello correspondiente.



Figura 23. Tipos de sello y centros con certificación. Elaboración propia. Fuente: Servicio de Evaluación y Calidad Educativa de la Región de Murcia

Una vez se ha abordado la diferente normativa y los diferentes sellos a los que los centros pueden optar, se describirán las fases que se plantean desde el SECE para la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM.

3.2.3. Fases y etapas planteadas para la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios en la CARM

Para la implantación del Modelo CAF en los centros educativos de la Región, la Consejería establece unas etapas bien diferenciadas que han ido evolucionando según lo dispuesto en las diferentes resoluciones.

En un primer momento, siguiendo las Resoluciones de 31 de julio de 2012, de 10 de abril de 2014 y de 6 de junio de 2013 y lo planteado en el II Eje Estratégico, se proponen tres etapas con 12 pasos, que se corresponden con tres cursos académicos, siendo estos los que se muestran en la Figura 24.



Figura 24. Etapas de implantación del Modelo CAF Educación establecidas por la Consejería de Educación en la Resolución de 31 de julio de 2012

Atendiendo a la Figura 24, se observa que la etapa uno, la de inicio, consta de seis pasos y termina con la realización de la autoevaluación; la etapa de implantación consta de cuatro pasos que van desde la elaboración de los planes de mejora hasta la adopción

de una carta de servicios; por último, en la etapa de reconocimiento, se plantea la certificación en el modelo a través de dos pasos. Estas etapas, aun siendo tres, son distintas de las que se recogen en el Modelo CAF, que ya se han señalado.

El siguiente cambio evolutivo que se introduce en el procedimiento para implantar el Modelo CAF Educación en los centros educativos, se encuentra en la Resolución de 24 de mayo de 2016. En esta resolución, las etapas se cambian por fases y se añade un nuevo paso (Figura 25). Este mismo proceso se recoge en la Resolución de 26 de abril de 2017.

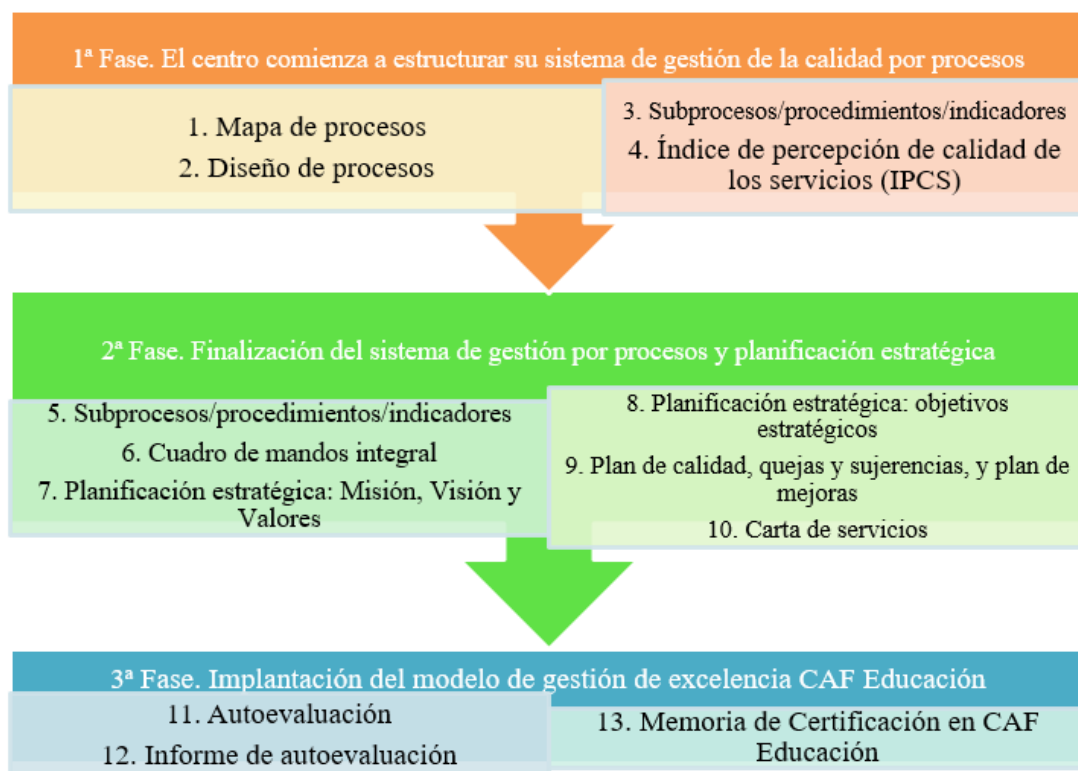


Figura 25. Fases para la implantación del Modelo CAF en la Resolución de 6 de mayo de 2016.

Como se aprecia en la Figura 25, ahora la autoevaluación se encuentra en la fase 3, destinada a la implantación del modelo de gestión de excelencia CAF Educación. Asimismo, los IPCS también cambian de la anterior etapa 2 a la fase 1 actual. También se añaden diversos pasos en la 2ª fase que antes no se establecían como la planificación estratégica de la misión, visión y valores y los objetivos estratégicos o el cuadro de mandos integral.

El último cambio que afecta a las fases de implantación se recoge en la Resolución de 4 de mayo de 2018. Como se indica en la Figura 26, ahora se establecen cuatro fases para la implementación del Modelo CAF Educación: gestión por procesos, plan de calidad, planificación y carta de servicios y autoevaluación y memoria CAF Educación.

Además, fruto de la inclusión de una nueva fase, los pasos ascienden a quince tras la división del antiguo paso 9, plan de calidad, quejas y sugerencias, y plan de mejoras, en los actuales 8, plan de calidad, 12, quejas y sugerencias, y 13, plan de mejora. También se introduce en el paso 5 la aplicación de las encuestas.

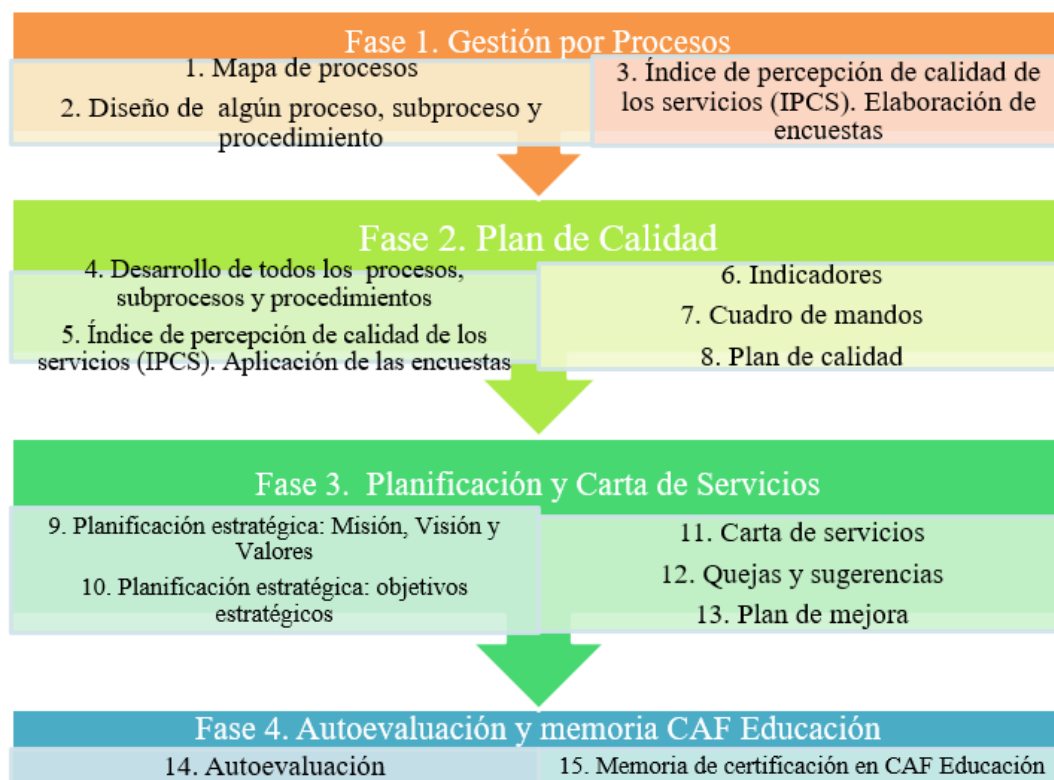


Figura 26. Fases para la implantación del Modelo CAF en la Resolución de 4 de mayo de 2018.

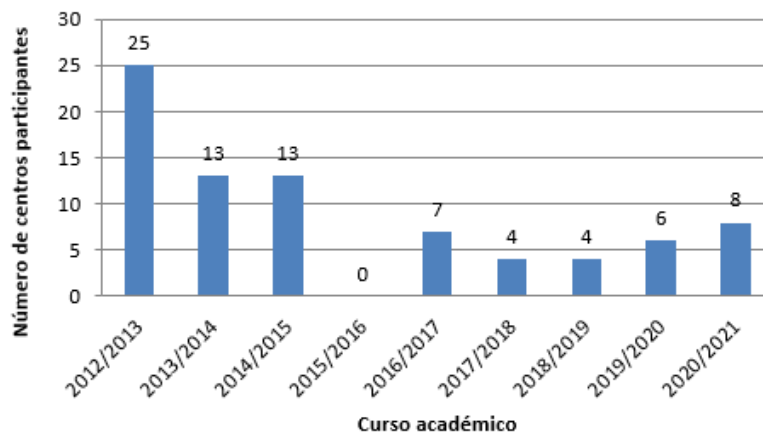
3.2.4. Evolución de la Red de Centros de Excelencia Educativa

De acuerdo con la Resolución de 10 de abril de 2014, este proceso se inició en el curso 2012/2013 con la creación de la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia. En esta red quedan encuadrados todos aquellos centros que participan en el proceso de implementación del CAF Educación, con el fin de facilitar el intercambio de buenas prácticas educativas y de gestión de la calidad. En la actualidad, la red de centros de excelencia cuenta con la participación de 80 centros educativos, atendiendo a lo dispuesto hasta la última resolución publicada y consultada, la del 16 de octubre de 2020, correspondiente al curso 2020/2021.

Esta evolución ha sido variable debido a que, en cada curso académico, como se ha visto en cada una de las Resoluciones, tanto la oferta para participar como el número de centros que deciden participar ha sido diferente. En la Figura 27 se muestra la evolución del número de centros que componen la Red de Centros de Excelencia Educativa, la

cual se configura en base a una amplia representatividad de centros, titularidad y enseñanzas.

Evolución del número de centros presente en la Red de Centros de Excelencia Educativa



Porcentaje de número de centros presentes en la RCE por curso

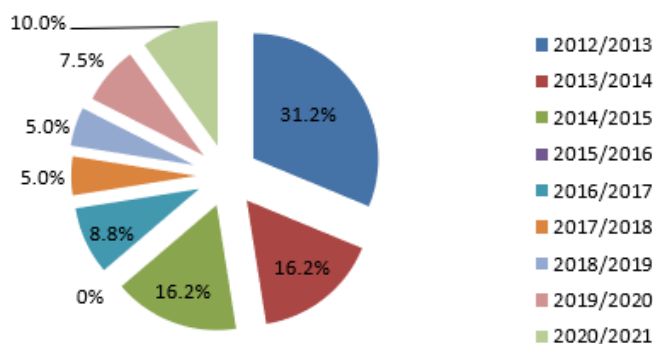


Figura 27. Evolución y porcentaje del número de centros presentes en la Red de Excelencia.

De acuerdo con la Figura 27, el curso con más centros participantes en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia fue el primero, el curso 2012/2013, con 25 centros inscritos, lo que supone un 31.2% del total. Le siguen los cursos 2013/2014 y 2014/2015 con 13 centros cada uno, situándose en un 16.2%. En el curso 2016/2017 los nuevos centros participantes fueron 7 (8.8%), mientras que en los cursos 2017/2018 y 2018/2019 el número de nuevos centros inscritos fue de 4 cada curso, con un porcentaje del 5.0%. En el curso 2019/2020 la cifra ascendió a 6 nuevos centros (7.5%) y, por último, en el 2020/2021 la cifra subió a 8 (10%). Todos ellos forman parte del total de 80 centros pertenecientes a la Red de Centros de Excelencia.

Según se recoge en las diferentes resoluciones, la participación en el Modelo CAF Educación ha sido ofertada tanto a centros públicos como a centros privados con

enseñanzas concertadas sostenidos con fondos públicos. Así, la Red de Centros de Excelencia se compone de una variedad de las siguientes nueve tipologías de centro:

- Centros de Educación Infantil y Primaria (CE INF-PRI)
- Centros privados o concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (CPR INF-PRI-SEC)
- Institutos de Educación Secundaria (IES)
- Centro Integrado Formación Profesional (CPUIFP)
- Escuela Superior (ES)
- Colegio Profesional (CPR)
- Centros de Enseñanza de Personas Adultas (CEA)
- Escuela Educación Infantil (EEI)
- Colegio de Educación Infantil y Básica (CPIBas).

De estas tipologías de centros que están presentes en la red se aprecia una diversidad y variedad que ha sido mayor en los primeros cursos en los que se ofertó el Modelo CAF Educación, como se puede apreciar en la Tabla 34 y en la Figura 28.

Tabla 34

Tipo de centro inscrito en la red de centros de excelencia por curso

Curso/tipo centro	CE INF-PRI	CE INF-PRI-SEC	IES	CIFP	ES	CPR	CEA	EEI	CPIBas	Total	Acumulado
2012/2013	4	5	11	3		1	1			25	25
2013/2014	4	3	5	1						13	38
2014/2015	3	3	4		1			1	1	13	51
2016/2017	1	2	3		1					7	58
2017/2018	1	1	2							4	62
2018/2019	2	1					1			4	66
2019/2020	1	3	2							6	72
2020/2021	3	2	2	1						8	80
Total	19	20	29	4	2	1	2	1	1	80	

Elaboración propia. Nota: la nomenclatura utilizada es la que se describe justo antes de la Tabla.

El tipo de centro con mayor número son los IES con un total de 29 (36%), seguidos de los centros concertados 20 (25%) y los centros de educación Infantil y Primaria 19 (24%). El resto de centros tienen un peso bastante menor en la composición de la Red de Centros de Excelencia.

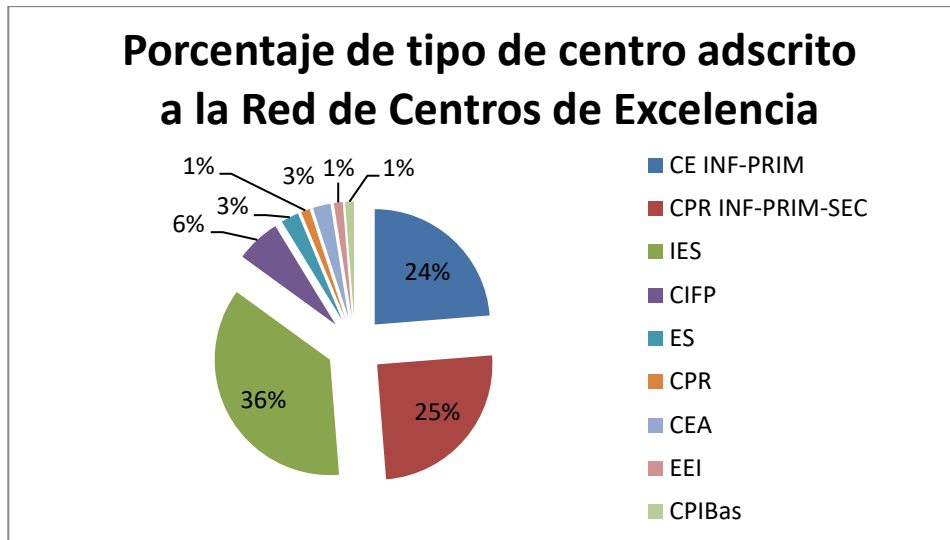
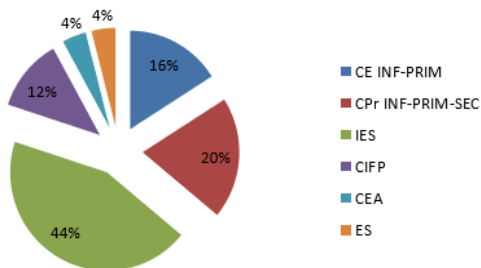


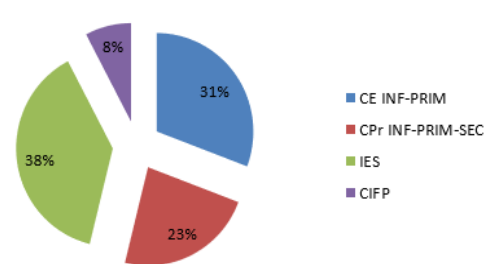
Figura 28. Porcentaje de tipo de centro presente en la Red de Centros de Excelencia.

Si se atiende al curso 2012/2013 (Figura 29), de los 25 centros que componen el total de los centros que se incorporaron al modelo de gestión de excelencia CAF Educación, la mayor participación se corresponde a los Institutos de Educación Secundaria con un total de 11 (44%), seguidos de los centros concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria con 5 centros (20%). Después irían los centros de Educación Infantil y Primaria con un total de 4 (16%) y los Centros Integrados de Formación Profesional con 3 centros y un porcentaje del 12%. Por último, con un centro (4%) están los Centros de Enseñanza de Personas Adultas y el Colegio profesional.

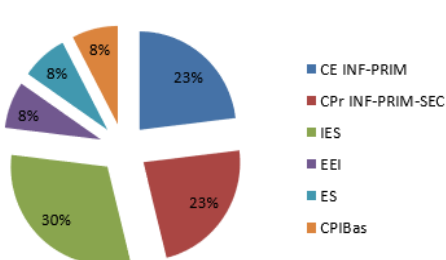
Tipo de centro en el curso 2012/2013



Tipo de centro en el curso 2013/2014



Tipo de centro en el curso 2014/2015



Tipo de centro en el curso 2016/2017

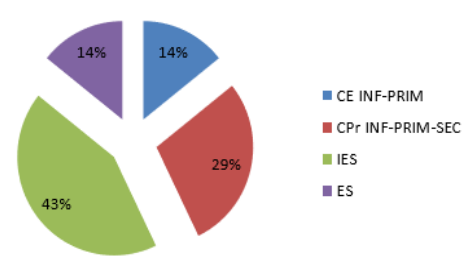


Figura 29. Porcentaje según tipo de centro en los cursos de 2012 a 2017.

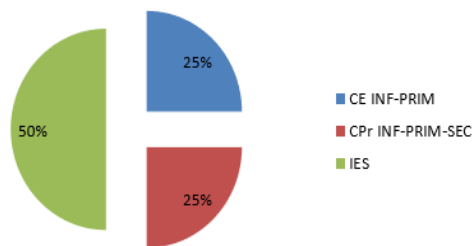
En el curso 2013/2014, la mayor representación de los 13 nuevos centros participantes, también la tienen los IES con un total de 5 centros (38%), seguidos de los colegios de Educación Infantil y Primaria (4 centros, 31%) y los centros concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria con 3 centros (23%). Finalmente, un Centro Integrado Formación Profesional (8%), como se puede apreciar en la Figura 29.

En lo que respecta al curso 2014/2015, los Institutos de Educación Secundaria siguen teniendo la mayor participación con 4 centros (30%), del total de 13 nuevos centros, seguidos de los colegios de Educación Infantil y Primaria y los centros concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, ambos con 3 centros (23%). Por último, con solo un centro (8%) se encontrarían el Colegio Profesional, la Escuela Educación Infantil y el Colegio de Educación Infantil y Básica.

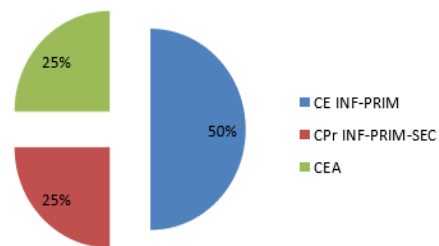
En el curso 2016/2017, siguiendo la Tabla 34 y la Figura 29, la participación registrada baja hasta el total de 7 centros de los cuales 3 (43%) son IES; 2 (29%) son centros concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; y hay un centro (14%) de Educación Infantil y Primaria y una Escuela Superior.

Atendiendo a los cursos 2017/2018 hasta 2020/2021, recogidos en la Figura 30, en lo que respecta al curso 2017/2018, la participación desciende a un total de 4 centros nuevos, 2 son Institutos y 1 colegio de Educación Infantil y Primaria y 1 centro concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

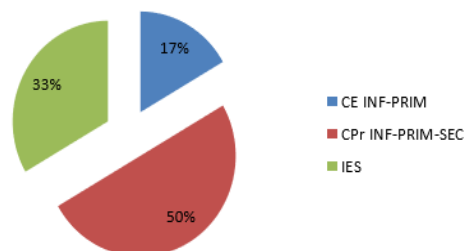
Tipo de centro en el curso 2017/2018



Tipo de centro en el curso 2018/2019



Tipo de centro en el curso 2019/2020



Tipo de centro en el curso 2020/2021

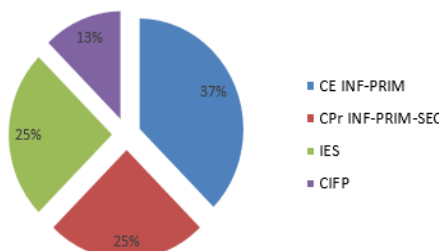


Figura 30. Porcentaje según tipo de centro en los cursos de 2017 a 2021.

En el curso 2018/2019 se mantiene la tendencia a la baja con 4 nuevos centros también. Siendo 2 centros de Educación Infantil y Primaria y un centro concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y un Centro de Enseñanza de Personas Adultas. En lo que respecta al curso 2019/2020, aumenta levemente la participación de nuevos centros hasta un total de 6. De ellos, 3 (50%) se corresponden a los centros concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, 2 a los IES (33%) y un centro (17%) de Educación Infantil y Primaria.

Por último, en el curso 2020/2021, a pesar de la desgraciada situación provocada por la pandemia causada por el COVID-19, el número de centros sigue el aumento iniciado en el curso anterior con 8 nuevas organizaciones que son seleccionadas para su incorporación en la Red de Centros de Excelencia. De estas nuevas instituciones, 3 (37%) se corresponden con centros de Educación Infantil y Primaria. También se incorporan 2 IES y 2 centros concertados de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (25% cada uno) y, finalmente, un Centro Integrado Formación Profesional (13%).

Con la descripción del Modelo CAF Educación, se da por finalizado el Capítulo 3. En él se ha reflejado el origen y evolución del Modelo CAF hasta llegar al CAF Educación 2013, el cual se ha diseccionado y comparado con su antecesor, el CAF Educación 2010. Asimismo, se ha descrito su desarrollo en la CARM, mostrado la normativa que regula la aplicación del modelo, los cuatro sellos de calidad que ha creado la Consejería de Educación y Cultura a través del SECE, y la participación en la Red de Centros de Excelencia Educativa, cuya evolución, desde el curso 2012/2013, también se ha indicado.

A continuación, se muestra último de la fundamentación teórica de esta investigación, el Capítulo 4. En él se indagará en las investigaciones previas acerca de la utilización del Modelo CAF Educación, así como otros sistemas de gestión de la calidad como instrumentos de autoevaluación en los centros educativos.

CAPÍTULO

ESTUDIOS SOBRE SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN

4

“En la carrera por la calidad no hay línea de meta”

David T. Kearns



Las líneas de investigación en educación son muy diversas y algunas son más prolíficas que otras en lo que a publicaciones se refiere. En el tema de la calidad se aprecia un claro ejemplo de ello ya que, en lo referente a la educación, esta se ha abordado desde diferentes perspectivas a partir la mitad del siglo pasado.

Como se ha visto en el Capítulo 1, la calidad tiene su origen en el mundo de la empresa y es a través de ella por donde da el salto a la educación (Carballo et al., 2013; Egido, 2005; Pinel 2009). Este hecho, junto con la dificultad de su planteamiento, ha provocado que existan numerosos estudios destinados a intentar definirla y mostrar sus características, asociadas a las variables del proceso educativo, y otros tantos en los que se plantea la adecuación de este término en el campo educativo, y la ponen en tela de juicio, como se ha puesto de manifiesto en el Capítulo 2.

En este capítulo final del marco teórico se presentan los estudios e investigaciones previas sobre la implantación de sistemas de gestión de la calidad en los centros educativos no universitarios, en especial del modelo CAF Educación. Para ello, se presentan dos apartados: el primero muestra el proceso de revisión bibliométrica seguido con el objetivo de obtener los estudios previos sobre la utilización del modelo CAF Educación en centros educativos no universitarios; y un segundo apartado que detalla los estudios previos sobre la implantación de sistemas de gestión de la calidad en este tipo de centros.

4.1. Revisión bibliométrica acerca de estudios sobre el modelo CAF Educación

El planteamiento de revisión bibliométrica se elaboró siguiendo el proceso de la guía PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Moher et al., 2009), empleándose la base de datos electrónica “Web of Science” (en adelante WOS) para la búsqueda, lectura y evaluación de los artículos. Concretamente, la búsqueda se realizó en la base de datos Colección principal de WOS. Dentro de esta, se seleccionaron los índices de citas de las colecciones:

- Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED) –1900-presente
- Social Sciences Citation Index (SSCI) –1956-presente
- Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) –1975-presente
- Emerging Sources Citation Index (ESCI) –2015-presente

Los términos de búsqueda fueron: “Common Assessment Framework”, asociados a la palabra “education”. En concreto, dentro del término “Tema”, se ingresó el siguiente

comando: (TS= Common Assessment Framework) AND (TS= education) con la que se obtuvieron 544 resultados.

La búsqueda incluyó publicaciones hasta enero de 2021 y, en un primer momento, se realizaron búsquedas determinando los siguientes criterios de inclusión: (1) datos relevantes como objeto de investigación el Modelo CAF Educación; (2) se realizaron en la educación no universitaria; (3) fueron escritos en idioma inglés, español o portugués. Se excluyeron los estudios si (1) no contenían información sobre el Modelo CAF Educación; (2) no se referían a educación no universitaria.

La revisión inicial identificó 544 títulos en la base de datos electrónica WOS, en este proceso se eliminaron 467 referencias en relación con el título, por falta de relevancia. Los 77 estudios restantes se seleccionaron en función del título y resumen para establecer su relevancia, lo cual permitió descartar 71 trabajos. Los otros 6 artículos se examinaron a texto completo y se descartaron 4 debido a que no cumplían con los criterios de inclusión. En la última fase del procedimiento, se seleccionaron 2 artículos como válidos para poder justificar en los antecedentes. La Figura 31 muestra el proceso de selección de los documentos.

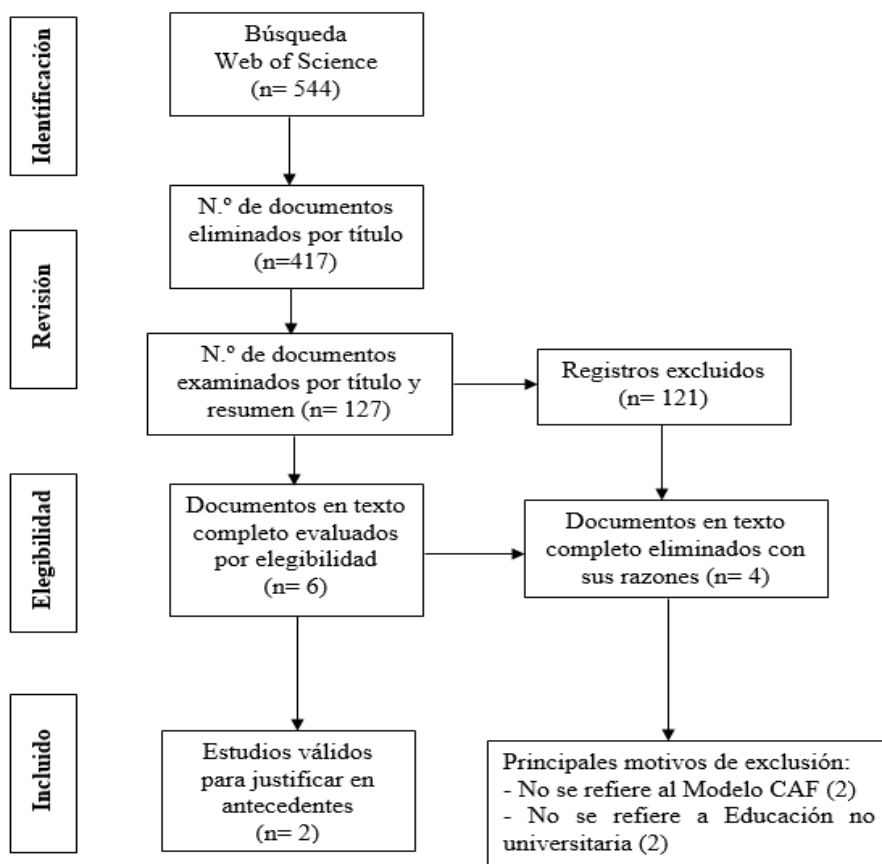


Figura 31. Diagrama de flujo seguido en la revisión bibliométrica (Adaptado de Moher et al. 2009).

Con el objetivo de realizar una búsqueda más efectiva, se realizaron dos indagaciones más a través del truncamiento:

- En la primera, los términos fueron “CAF Model”, asociado a la palabra “education”. En concreto, dentro del término “Tema”, se ingresó el siguiente comando: (TS= *CAF Model*) AND (TS= *education*) con la que se obtuvieron 20 resultados, hasta septiembre de 2020.
- En la segunda, los términos fueron “Comm Assessme Framewo”, asociados a las palabras “education” y “CAF”. En concreto, dentro del término “Tema”, se ingresó el siguiente comando: (TS= Commo* Assessme* Framewo*) AND (TS= *education*) AND (TS= *CAF*) con la que se obtuvieron 35 resultados, hasta noviembre de 2020

No obstante, en ninguna de ellas se obtuvo algún documento adicional en la colección principal de WOS, más allá de los dos reflejados en la primera búsqueda, con el que poder justificar otros estudios sobre el Modelo CAF Educación en antecedentes.

Por tanto, como se recoge en el proceso seguido para la selección de documentos que ilustra la Figura 31, son dos los estudios que aparecen en la colección principal de WOS relacionados con la utilización del modelo CAF Educación en centros educativos no universitarios.

La descripción de estos artículos se refleja en la Tabla 35, donde se aprecia que son estudios relativamente recientes, realizados en los años 2019 y 2015 en España y Portugal, respectivamente.

Tabla 35

Artículos válidos para justificar en antecedentes

N.º estudio	Año publicación	N.º autores	Institución	País	Revista	Tipo de estudio
1	2019	3	Universidad de Murcia	España	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	Descriptivo
2	2015	1	Universidade da Madeira	Portugal	Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación	Estudio de caso

Elaboración propia.

4.2. Antecedentes de estudios sobre sistemas de gestión de la calidad en educación no universitaria

Para una correcta realización de la parte empírica de este trabajo es importante realizar una buena fundamentación teórica y conocer los diversos estudios que forman parte de los antecedentes de la temática. Como se ha mostrado en la revisión bibliométrica, son muy pocos los estudios centrados en analizar el modelo CAF Educación. De hecho, solo se encontraron dos estudios presentes en WOS, de los cuales uno pertenece al autor de esta tesis y no se utilizará como antecedente. Por tanto, en lo que a la implantación y desarrollo del Modelo CAF Educación se refiere, no se dispone apenas de estudios previos que sirvan como base y con los que poder establecer una discusión que permita el avance de esta línea de conocimiento, más allá del estudio elaborado por Correia (2015), una investigación elaborada por el Instituto Europeo de la Administración Pública (EIPA) denominada “CAF in the education sector. Successful stories of performance improvement” realizada por Thijs y Staes (2015), y el aporte a un congreso en el que se destaca la satisfacción laboral que produce en los profesores de Secundaria (Lorenzo et al., 2020).

En lo que respecta a los sistemas de gestión de la calidad (SGC) en educación, existen diferentes trabajos centrados en presentar, definir este sistema y describir el proceso de autoevaluación, sobre todo del Modelo EFQM ya que es el más utilizado en las escuelas españolas (Martínez y Riopérez, 2005) y en los centros educativos de algunas comunidades autónomas (Aragón, 2004; Arrizabalaga et al., 2010; Buendía et al., 2001; Hernández Pina et al., 2000; Martínez y Riopérez, 2005; Ramírez y Lorenzo, 2009). Además, son frecuentes los estudios que presentan alguno de los modelos, los clarifican o realizan algún tipo de comparación entre ellos, como en el caso de la Norma ISO 9001 y el Modelo EFQM (de Nieves y Ros, 2006; Domínguez y Lozano, 2005; González López, 2004). Por otro lado, para diversos autores la aplicación de modelos provenientes del ámbito empresarial en los centros escolares es muy cuestionable (Bolívar, 1999; Escudero Muñoz, 1999, 2003; Merchán, 2015; Rey y Santamaría, 2000). Además, aunque no se basan en SGC existen otros trabajos que parten de propuestas estatales y están centrados en los Planes de Mejora (Cantón, 2009) y en los procesos de autoevaluación de los centros educativos (Lujan y Puente, 1996).

Es difícil, no obstante, encontrar publicaciones que tengan como objetivo testar estos modelos y valorar, tras un análisis de su implantación y desarrollo en los centros educativos, su pertinencia o no para el ámbito de la educación, sus potencialidades y

deficiencias o las mejoras que producen. Este análisis debería hacerse de acuerdo con las percepciones que manifiestan los implicados que, al fin y al cabo, son los encargados de que su funcionamiento sea el idóneo para los centros educativos. Este hecho también ha sido indicado por otros autores como Fernández Camacho (2015) y Fernández et al. (2013).

Existen trabajos en los que se han abordado de manera independiente algunas de estas cuestiones en los centros educativos no universitarios. En este sentido, predominan los estudios centrados en el impacto de la aplicación de estos SGC con modelos como el EFQM en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, et al., 2013), a la comunicación y las relaciones externas (Rodríguez et al., 2013) y en el sistema de gestión del centro educativo (Carballo et al., 2013). Todos ellos han sido realizados en los centros educativos de la Comunidad de Madrid y Castilla y León. Otras investigaciones se centran en el impacto producido por el EFQM en centros de Educación Secundaria de Canarias (León Febles, 2007) o el EFQM, ISO y su uso conjunto en los centros educativos de Galicia (Mariño Barral, 2017) y del País Vasco (Etxague et al., 2009). También en CIFP en el caso del uso de ISO y EFQM en Galicia (Carnota, 2011).

También se ha analizado y valorado la aplicación de la Norma ISO 9001 y cómo esta afecta a la organización y los resultados de los centros educativos (Arribas Díaz, 2015), las actitudes mostradas por el profesorado ante el uso de estos sistemas (Pinel, 2009) y la aplicación de las Normas ISO 9000 a la enseñanza y formación (Van den Berghe, 1998).

De acuerdo con Fernández Camacho (2015), la mayoría de los estudios siguen el método de encuesta (ej., Arrizabalaga y Landeta, 2007, 2008) y, en menor medida, el estudio de casos (ej., Aldasoro, 2010; Cabrero y Carretero, 2013; Correia, 2015; Fernández Camacho, 2015; Revuelto et al., 2012). De los resultados y las conclusiones de estos y otros trabajos se extraen las siguientes conclusiones:

- La implantación y aplicación de cualquier SGC en educación, sea el CAF u otro, es un proceso que precisa una gran dedicación (CAF Educación, 2012, 2018) puesto que requiere un elevado consumo de tiempo (Van den Berghe, 1998). También es necesario involucrar a todos los miembros de los centros (Españeira Bellón et al., 2012), creando grupos de apoyo debido al cambio organizacional que genera y a lo difícil que puede resultar cuando supone el primer acercamiento a la evaluación de la calidad (Correia, 2015; Thijs y Staes, 2015;

Töremen et al., 2009). Además, la implantación hace que los docentes se sientan sobrecargados (Pinel, 2009) y la perciban como un proceso engorroso (Díaz Palacios, 2013).

- Entre los motivos que aducen los centros para iniciar la implementación de un SGC destaca que se trata de una herramienta que les permite comenzar un proceso basado en la detección de necesidades que lleva a la mejora de la gestión organizativa (Aldasoro, 2010; Cabrero y Carretero, 2013; Thijs & Staes, 2015), la detección de los puntos fuertes y débiles del centro (Correia, 2015) y la buena imagen que produce en las organizaciones. Esto les permite diferenciarse de otros centros que serían la competencia, sobre todo en los concertados (Aldasoro, 2010). Este aspecto también ha sido señalado por Arrizabalaga y Landeta (2007) los cuales apuntan que el EFQM es “un instrumento de gestión válido para la mejora de la competitividad de los centros educativos” (p. 15). Sin embargo, Cabrero y Carretero (2013) manifiestan no estar interesados en la certificación por su coste y por no aportar valor.
- En cuanto a las dificultades que supone el implantar estos SGC en el ámbito de la educación, algunos trabajos (ej., Aragón, 2004; Buendía et al., 2001; Fernández Camacho, 2015; Van den Berghe, 1998) alertan de las quejas docentes ante la terminología que se usa en estos modelos, derivadas de su origen empresarial (Mateo, 2000). Otros estudios (ej., Díaz Palacios, 2013; Fernández Camacho, 2015; Pérez Juste, 2016; Thijs y Staes, 2015) señalan la sobrecarga de trabajo necesaria para su correcta implantación.

Por otro lado, también se ha destacado en diversos estudios la dificultad que supone la falta de tiempo para dedicarle al SGC y la falta de formación con la que los docentes se enfrentan a su uso (Cantón, 2009; Fernández Camacho, 2015; León Febles, 2007; Töremen et al., 2009).

Otra dificultad que ha sido advertida por algunos autores (ej., Correia, 2015; Mariño Barral, 2017; Cantón, 2009; Guirao, 2012; Soler y Meseguer, 2004) es la poca implicación del profesorado en la implantación de los SGC en los centros educativos.

Estas y otras dificultades que pueden surgir en la autoevaluación de los centros educativos son sintetizadas por Guirao (2012) en tres ámbitos fundamentales: ajenas a la voluntad del centro y sus profesionales, técnicas o relacionadas con la

complejidad de la propia evaluación, y relacionadas con la actitud del profesorado y con la cultura de los centros.

- Se señala desde algunos estudios que es importante tener una actitud positiva hacia el cambio y la gestión de la calidad, remarcando como aspectos clave la participación del personal y el papel del liderazgo (Thijs y Staes, 2015). No obstante, trabajos como el de Pinel (2009) muestran que la actitud de los docentes de centros concertados de Madrid ante la implantación de determinados modelos de calidad es ligeramente negativa. Un estudio realizado con una muestra de mil docentes de Educación Primaria y Secundaria de Grecia (Anastasiadou et al., 2014) evidenció una actitud negativa o neutral hacia los criterios facilitadores del EFQM. Además, Etxague et al. (2009) no encontraron que sistemas como las Normas ISO o el EFQM aumentaran la satisfacción del profesorado, ni de las familias ni de los estudiantes. En cambio, otros estudios señalan que estos sistemas aumentan la satisfacción interna y externa de los centros en el caso del EFQM (Arrizabalaga y Landeta, 2008), que la actitud de los docentes es positiva (Aldasoro, 2010), y que de su uso se infiere una mayor satisfacción laboral del profesorado de Secundaria respecto a los centros que no utilizan estos sistemas, en caso del modelo CAF Educación (Lorenzo et al., 2020).

Además, otro de los aspectos asociados a la correcta implantación de los SGC es el papel que juegan las Administraciones educativas, si bien existen diferencias entre comunidades autónomas y se percibe en algunos centros cierto abandono por parte de la Administración en materia de calidad (Rodríguez et al., 2013).

- En cuanto a las mejoras producidas por la implantación de un SGC en los centros educativos, en el caso del EFQM se ha destacado que ayuda a organizar y planificar (Carballo et al., 2013; Mariño Barral, 2017; Revuelto et al., 2012), aunque Carballo et al. (2013) señalan que las mejoras no son muy relevantes en el caso de las actividades y procesos habituales del centro. Otras mejoras señaladas se producen en la gestión, la administración y en la coordinación de docentes (Fernández, et al., 2013), además de utilizar y establecer documentos y herramientas comunes (Cabrero y Carretero, 2013) y en la transparencia (Mariño Barral, 2017). También se han hallado mejoras en las relaciones entre profesores y estudiantes (Mariño Barral, 2017) así como en la comunicación interna vertical y las relaciones externas del centro, siendo débil en la comunicación entre

docentes y no produciéndose una mejora en la comunicación entre el centro y las familias de los estudiantes (Rodríguez et al., 2013). Asimismo, se ha destacado su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en lo referido a la evaluación y a la poca repercusión que produce en las actuaciones didácticas y la implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fernández et al., 2013).

En el caso de la aplicación de la Norma ISO 9001, se han manifestado las mejoras indicadas por los docentes en cuanto a la organización escolar y los resultados que se logran en el centro (Arribas Díaz, 2015).

En cuanto a los centros que utilizan SGC ISO o EFQM, Etxague et al. (2009) señalan que los docentes perciben numerosas mejoras entre las que destacan, principalmente, la organización del centro y la orientación para la atención a la diversidad. Además, estos autores también indican mejoras que se producen y que los docentes no asocian a la implantación de un SGC, así como otros aspectos en los que no se produce mejora entre los que se subrayan los resultados de los estudiantes, su formación, la relación con las familias, la toma de decisiones o el funcionamiento del equipo directivo. En el caso del estudio de Fernández Camacho (2015) no se concluye que los resultados estén asociados a las mejoras producidas, reflejando la inconexión entre criterios facilitadores y resultados.

- Los resultados de su aplicación son favorables en lo relativo a la relación con los usuarios y la mejora de la satisfacción de estos, además de la mejora en la imagen del centro y la eficiencia y la eficacia que los docentes indican que se logra (Arribas Díaz, 2015).
- Se ha puesto de manifiesto que el peso de la implantación recae en los profesores implicados en la comisión de calidad (Fernández Camacho, 2015) mostrando el resto poco conocimiento del SGC (León Febles, 2007) y poco interés en participar, aunque sin mostrar signos de rebeldía o indignación (Pinel, 2009). No obstante, estudios como el de Aldasoro (2010) señalan que el personal de los centros en los que se implanta un SGC es participativo y está implicado durante la implantación, aspecto que también es señalado por Revuelto et al. (2012) en su estudio de caso único de un centro concertado. Además, Arrizabalaga et al. (2010) reconocen la existencia de una espiral auto motivadora que va en aumento a medida que los implicados notan los efectos de la mejora y

los resultados que va produciendo, lo que lleva a que el cambio en la cultura del centro se produzca de manera progresiva (Thijs y Staes, 2015).

- Los miembros de la dirección de los centros son los que realizan una mejor valoración de estos sistemas de gestión (Arribas Díaz, 2015) e incluso muestran preocupación por las resistencias que se pueden encontrar (León Febles, 2007). A pesar de estos esfuerzos, en el estudio de caso de Fernández Camacho (2015) se concluyó que el SGC con el EFQM no había sido interiorizado por el centro ya que nunca llegó a implantarse una metodología por procesos.
- Las ventajas más destacadas por algunos estudios son el fuerte impacto que produce en la institución (León Febles, 2007), las mejoras producidas en la gestión y la documentación en el caso de la Norma ISO 9001 (Arribas Díaz, 2015). Además, se hace hincapié en la contribución del Modelo EFQM a la definición de misión, visión y valores, y su derivación en las señas de identidad de los centros (Cabrero y Carretero, 2013; Revuelto et al., 2012; Soler y Meseguer, 2004), así como la definición de los sistemas de recogida y análisis de información y el aumento de Stakeholders sobre los que considerar necesidades y expectativas (Revuelto et al., 2012). Para Soler y Meseguer (2004), el uso de SGC en educación produce ventajas como la identificación y planificación estratégica de las áreas de éxito, mayor cohesión de todo el personal del centro en torno al PEC, aumento de la satisfacción y la implicación de las familias en el centro y mayor rendimiento de los estudiantes.
- En cuanto a los inconvenientes, se señala que estos SGC tienen una forma de gestionar por procesos que no es habitual ni adecuada para la educación (Fernández Camacho, 2015). Además, se trata de técnicas que suponen una carga extra a las tareas a desarrollar por el personal de los centros (Díaz Palacios, 2013; Van den Berghe, 1998) y que son entendidas como tareas que aumentan la burocracia, en el caso de los estudios referidos a las Normas ISO (Arribas Díaz, 2015; Van den Berghe, 1998). Asimismo, los profesores sienten que no saben responder a la información que se les solicita, siendo compleja y ambigua (Buendía et al., 2001). Para Soler y Meseguer (2004), el uso de SGC en educación tiene los inconvenientes de encontrar resistencias de miembros de la comunidad educativa tanto a los propios sistemas como a ser evaluados, además de la falta de experiencia.

- A pesar de ello, en el estudio de Arribas Díaz (2015) se pone de manifiesto que el SGC basado en la Norma ISO 9001 es percibido por los docentes como adecuado para ser utilizado por los centros educativos.
- En lo que respecta a la concepción de calidad educativa, como se ha indicado en el capítulo 2, no se cuenta con una definición única y está compuesta por numerosas variables o dimensiones señaladas a partir de la concepción general de calidad por autores como Garvin (1984), Grönroos (2000), Harvey y Green (1993), y Zeithaml et al. (1990).

Con el establecimiento de los antecedentes se cierra el marco o fundamentación teórica. Por tanto, se da por concluida la primera parte de la investigación lo que permite avanzar hacia la segunda parte de la misma, el estudio empírico.

Segunda parte

Estudio empírico

V. JUSTIFICACIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 173

VI. MÉTODO 181

VII. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 207

VIII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FORTALEZAS, Y PROSPECTIVA 313

CAPÍTULO

JUSTIFICACIÓN, PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

5

*“El conocimiento no es una vasija que se
llena, sino un fuego que se enciende”*

Plutarco



En el ámbito de la educación cada vez existen más propuestas que se realizan para investigar algún aspecto del acto educativo. Se puede considerar que investigar “es una actividad humana orientada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de la realidad social a través de un plan de indagación sistemática” (del Rincón et al., 1995, p. 20). Ese plan de indagación sistemática es lo que se desarrollará en este apartado, y en él se debe hacer referencia al fenómeno de estudio, a los métodos, a los procedimientos, a las técnicas y a la finalidad que se persigue con la investigación (Hernández Pina y Maquilón, 2015). Por tanto, para realizar una investigación en el ámbito educativo es preciso seguir una serie de pasos ya que la investigación educativa, de acuerdo con Hernández Pina (1995, p. 80), supone “el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”.

Así pues, en este apartado se abordarán, en primer lugar, las razones que llevaron a este estudio y que se concretan en el problema de investigación y las preguntas que de él se derivan. Estas preguntas serán las que guíen la definición de los objetivos y establezcan el camino a seguir a través del método de la investigación. Asimismo, se incluyen también los apartados de la población y participantes, instrumentos para la recogida de información y el procedimiento seguido, el plan de análisis de datos y los aspectos que se han tenido en cuenta para garantizar que se cumplen los requisitos éticos de la investigación.

5. 1. Planteamiento del problema

Las razones que pueden llevar a investigar una temática educativa son variadas. Este estudio, siguiendo a del Rincón et al. (1995), nace de la inquietud personal por conocer cómo se aplican a la educación los modelos o herramientas para el aseguramiento de la calidad que, como ya se ha indicado en diversos apartados del marco teórico, provienen del ámbito empresarial. En este caso, el modelo de aseguramiento de la calidad educativa que se pretende estudiar es el Modelo CAF Educación.

Son diversos los autores (ej., Castillo Arreondo, 2004; Castillo Arreondo y Cabrerizo, 2003; De la Orden 1982, 2009, 2013; López Rupérez, 2003; Martínez y Riopérez, 2005; Municio, 2008; Senlle y Gutiérrez, 2005) que señalan que, al considerarse la educación como un servicio a los ciudadanos, este tipo de herramientas son apropiadas, y cada vez más usuales, para ser utilizadas en los centros educativos

tanto de educación superior como en los centros educativos no universitarios. Por el contrario, también existen quienes piensan que estos modelos son una apuesta que nace fruto de las políticas neoliberales y que tienen una visión negativa hacia la aplicación de estas herramientas en el ámbito educativo (ej., Andrés-Rubia, 2013; Bolívar, 1999, 2006, 2014, 2014b; Díez, 2010; Egido, 2007; Escudero, 1999, 2000, 2002, 2003; Laval, 2004; Merchán, 2012; 2015; Rey y Santamaría, 2000; Romero y González, 2000; Santos Guerra, 1999; Sarramona y Rodríguez, 2010; Saura, 2015). No obstante, son pocos los estudios destinados a conocer cómo es la aplicación real de los modelos de gestión de la calidad en los centros educativos y cuáles son los aspectos que acompañan a dicha implementación (Correia, 2015; Fernández Camacho, 2015; Fernández et al., 2013; Luján y Puente, 1996), sobre todo en relación al modelo CAF Educación ya que, como se ha indicado en la revisión bibliométrica, solo se han encontrado dos estudios previos acerca de la implantación de este SGC en centros educativos dentro de la WOS.

Además, como señala Santos Rego (2004), citado en Espiñeira Bellón et al. (2012), es importante que en la evaluación de centros se amplíe la investigación a otras etapas educativas diferente a la universitaria. Al ser la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia pionera en la oferta del Modelo CAF Educación a los centros educativos no universitarios y crear una Red de Centros de Excelencia Educativa, se tiene la oportunidad de realizar una investigación con la que se pretende arrojar luz acerca de cómo ha sido el proceso de implantación y desarrollo de este Modelo por parte de los centros educativos que componen dicha Red.

El planteamiento del problema de investigación se constituye como la fase más importante en cualquier proceso de investigativo ya que supone la base o el foco de todo el proceso a seguir (Hernández Pina, 1998; Nieto Martín, 2010). Por lo tanto, es de vital importancia acotarlo y definirlo correctamente ya que, si este no resulta bien planteado, el proceso puede arrastrar ciertas deficiencias de base que harán que el estudio no consiga los fines previstos. En definitiva, el problema de investigación debe cumplir unas características (Cubo y Luengo, 2018; Hernández Pina, 1998) que lo hagan susceptible de poder ser investigado debido a que la pregunta de investigación condiciona tanto el método como la metodología a seguir para tratar de darle respuesta (Hernández Pina y Maquilón, 2015).

Por ello, con el fin de realizar un análisis descriptivo de la realidad lo más preciso posible en lo que a la implantación del Modelo CAF en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se refiere, se

plantean las siguientes interrogantes que, posteriormente, pasarán a ser los objetivos del estudio:

- ¿Cómo ha sido la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia?
- ¿Qué percepción tienen implicados sobre la implantación del Modelo CAF Educación?
- ¿Cuáles son los motivos que llevan a los centros educativos no universitarios de la CARM a utilizar el modelo CAF Educación?
- ¿Cuáles son las dificultades que surgen al implantar el modelo CAF Educación en los centros educativos?
- ¿Están satisfechos los implicados con el Modelo CAF Educación y con la implantación en su centro?
- ¿Cuáles son los cambios y resultados que la implantación del Modelo CAF Educación produce en los centros educativos de la CARM?
- ¿Cuáles son las principales mejoras que la aplicación del Modelo CAF Educación produce en los centros educativos?
- ¿Qué resultados produce la aplicación del modelo CAF educación en los centros educativos?
- ¿Qué conocimiento se tiene del CAF Educación y cuál es el uso que se hace de él en los centros educativos no universitarios de la CARM?
- ¿Qué valoración del Modelo CAF Educación hacen los responsables de implantarlo en los centros educativos?
- ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de la aplicación del Modelo CAF Educación en los centros educativos?
- ¿Consideran los implicados que el Modelo CAF Educación es una herramienta adecuada para ser utilizada en el campo educativo?
- ¿Es adecuado el Modelo CAF Educación para el establecimiento de la misión, visión y valores de cada centro?
- ¿Cuál es la concepción de calidad educativa que tienen los implicados de los centros educativos que utilizan el Modelo CAF Educación?

5.2. Objetivos de la investigación

Una vez planteado el problema de investigación, que se convierte en el propósito de este estudio y se han establecido las preguntas que lo hacen operativo, se presentan los objetivos que se abordarán y que guiarán el diseño de la investigación para que esta llegue a buen puerto (Cubo y Luengo, 2018; Hernández Pina y Maquilón, 2015; León y Montero 2015; Nieto Martín, 2010). En el caso de este estudio, se han definido, siguiendo las sugerencias aportadas por Hernández Pina (1998), los siguientes objetivos generales y específicos:

5.2.1. Objetivos generales y específicos

1. Diseñar y validar un instrumento que permita recoger información sobre la aplicación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM
2. Analizar el proceso de implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM
 - 2.1. Conocer la percepción de los implicados sobre la implantación del Modelo CAF Educación
 - 2.2. Identificar los motivos que llevan a los centros educativos no universitarios de la CARM a utilizar el modelo CAF Educación
 - 2.3. Detectar las dificultades señaladas por los responsables de implantar el modelo CAF Educación en los centros educativos
 - 2.4. Conocer la satisfacción de los implicados respecto al Modelo CAF Educación y su implantación
3. Conocer los cambios que produce la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM
 - 3.1. Conocer las principales mejoras que la aplicación del Modelo CAF Educación genera en los centros educativos
 - 3.2. Identificar los resultados que el modelo CAF educación produce en los centros educativos
4. Analizar el conocimiento que se tiene del Modelo CAF Educación y el uso que se hace de él en los centros educativos no universitarios de la CARM

5. Conocer qué valoración del Modelo CAF Educación hacen los responsables de implantarlo en los centros educativos no universitarios de la CARM
 - 5.1. Conocer la valoración que los implicados tienen sobre las ventajas e inconvenientes de la aplicación del Modelo CAF Educación en los centros educativos
 - 5.2. Conocer la valoración de los implicados sobre la adecuación en el campo educativo del Modelo CAF Educación
6. Analizar la contribución del Modelo CAF Educación a la definición de la misión, visión y valores en los centros educativos no universitarios de la CARM
7. Analizar la concepción de calidad educativa que se tiene desde los centros educativos presentes en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia

Una vez definidos el problema, las preguntas de investigación y los objetivos se pasará a continuar con el diseño de la investigación ya que se dispone de los elementos básicos que constituyen el puente para poder pasar del problema de investigación a adentrarse en buscar la solución del mismo (Hernández Pina y Maquilón, 2015).

CAPÍTULO

MÉTODO

6

“En la investigación es incluso más importante el proceso que el logro mismo”

Emilio Muñoz



6.1. Diseño

El método supone el camino por el que se ha de transitar para lograr los fines que se han propuesto en la investigación. En el caso de la investigación cuantitativa, el diseño tiene una estructuración más marcada (Buendía, 1998) que en la investigación cualitativa, donde existe cierta interdependencia mutua de las partes del proceso (Flick, 2007) y se trata de enfoques de producción de conocimiento (Colás, 1998; Tojar, 2010).

Para la elaboración de este estudio, teniendo siempre presente la forma más idónea de dar respuesta a los objetivos marcados, y después de valorar tanto las características de la investigación cuantitativa como de la cualitativa, se optó por un diseño de investigación diseño mixto convergente o paralelo de corte descriptivo y transversal.

Se trata de un diseño descriptivo porque, de acuerdo con Martín (2018), lo que se pretendía era describir hechos, situaciones y características para definir una situación de la mejor manera posible, siguiendo una forma de trabajo sistemática. Es decir, se pretendía obtener información sobre una realidad. Asimismo, como indican Hernández Pina y Maquilón (2010) y Torrado (2012) este tipo de diseño es apropiado como acercamiento cuando un área problemática es descrita por primera vez ya que aporta gran cantidad de información.

Además, es un diseño transversal debido a que los datos se recogieron en un solo momento temporal (Buendía, 1998) de todos los sujetos al mismo tiempo (Martín, 2018) y se describió una situación en un momento dado (León y Montero, 2015). Por último, se trata de un diseño mixto ya que, según Miles y Huberman (1994) y Creswell (2012), se utilizaron tanto métodos cuantitativos como cualitativos de manera combinada con la intención de dar la mejor respuesta posible al problema de investigación, siendo esta mejor que utilizando cualquiera de los métodos por sí solos. Dentro de estos diseños mixtos, se utilizó el diseño convergente o paralelo (Figura 32) ya que lo que se pretendía era reunir datos cuantitativos y cualitativos, analizarlos por separado, comparar el análisis y hacer una interpretación de los resultados (Creswell, 2012).

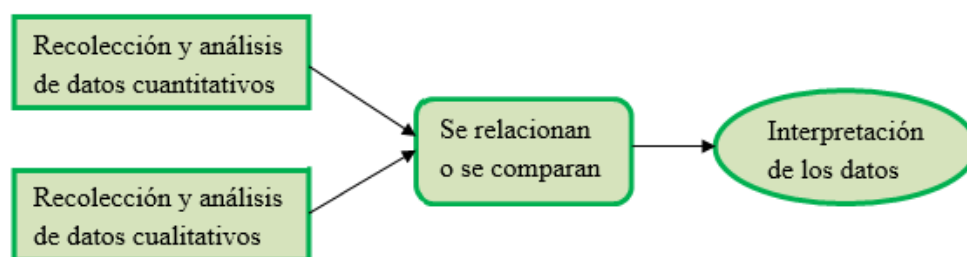


Figura 32. Diseño mixto convergente o paralelo (Creswell, 2012, p. 564).

Se buscó realizar un estudio con enfoques cuantitativos y cualitativos, según las fases del proceso, sin que ninguno de los dos empequeñeciera al otro o uno se erigiera como principal (Flick, 2014). Así pues, este diseño de investigación mixto permitió aprovechar las virtualidades de los dos enfoques o técnicas con el objeto de responder, de la mejor manera posible, a los objetivos. De acuerdo con Bisquerra y Sabariego (2012), la investigación cuantitativa permite cuantificar variables y expresarlas en datos numéricos, mientras que la investigación cualitativa permite recolectar información expresada en forma verbal, registrada como texto, que necesita ser reducida y organizada en unidades para su análisis.

Por tanto, bajo este diseño mixto se pueden utilizar tanto técnicas cuantitativas como cualitativas para la recogida y el análisis de la información. En este caso, se utilizaron tanto cuestionarios como entrevistas, los cuales se detallarán más adelante. La Figura 33 muestra, a modo de síntesis, todos los elementos que constituyeron el diseño de investigación seguido en este estudio empírico.

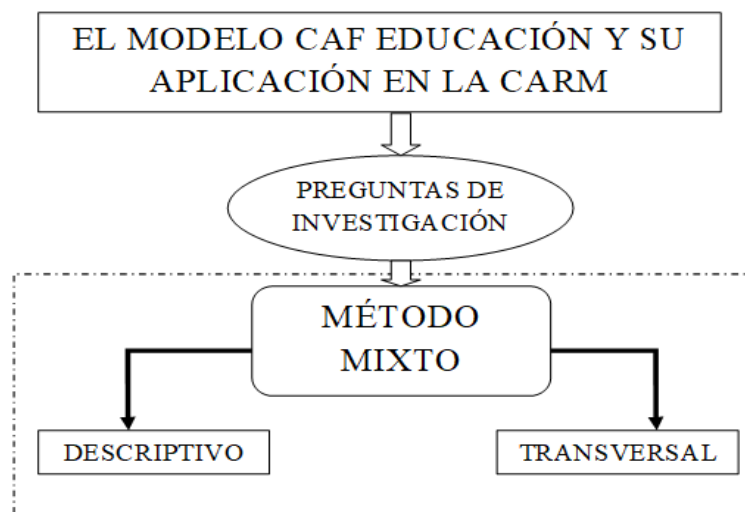


Figura 33. Resumen del diseño de investigación seguido. Elaboración propia.

6.2. Descripción de la población y procedimiento de selección de los participantes

De manera general, por población se entiende a un conjunto de individuos que tienen las mismas características (Creswell, 2012; León y Montero, 2015; Nieto Martín, 2010). Por lo tanto, se trata de un “conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra” (Hernández Pina, 1998, p. 28).

La población de la presente investigación fueron los 72 centros pertenecientes a la Red de Centros de Excelencia Educativa de la CARM hasta el curso 19/20, según el listado que aparece en la web del SECE de la Consejería de Educación y Cultura de la

CARM (Anexo B). Se recuerda que este aspecto ya ha sido abordado con más profundidad en la Fundamentación Teórica del estudio (véase el Apartado 3.2 del Capítulo 3 para más información). En la Tabla 36 se recoge la frecuencia y porcentaje de cada tipo de centro que compuso la población “Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia”.

Tabla 36

Frecuencia y porcentaje de centros que componen la Red de Centros

Tipo de centro	<i>f</i>	% Participantes
CE INF-PRI	16	22.2%
CE INF-PRI-SEC	18	25.0%
IES	27	37.5%
CIFP	4	5.5%
ES	2	2.8%
CPR	1	1.4%
CEA	2	2.8%
EEI	1	1.4%
CPIBas	1	1.4%
Total	72	100%

Así pues, la población sobre la que se pretendía llevar a cabo el estudio eran los profesionales de los 72 centros que componían la Red de Centros de Excelencia en la CARM y que estaban presentes en las comisiones de calidad de dichas instituciones, pudiendo ser: coordinadores de calidad (CC) y/o miembros de los equipos directivos (ED). No obstante, durante la realización del estudio, en el contacto con los centros cuatro instituciones manifestaron que en la actualidad ya no seguían con el Modelo CAF Educación, por lo que la población disminuyó a un total de 68 centros. En la Figura 34 se muestra el Universo, población, muestra y elemento o individuo que se corresponden con la investigación llevada a cabo.

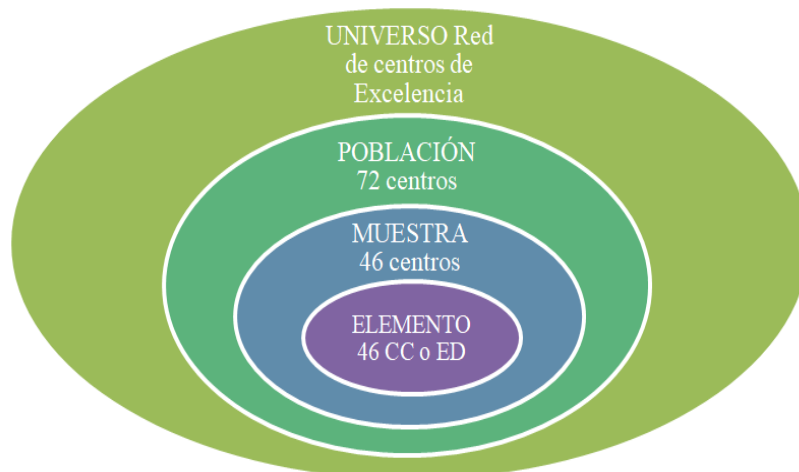


Figura 34. Universo, población, muestra y elemento del estudio. (Adaptado de Hernández Pina, 1998).

En lo que respecta a la muestra, considerada como un subconjunto de elementos que se han extraído de la población (Hernández Pina, 1998; León y Montero, 2015; Nieto Martín, 2010), a la hora de realizar el muestreo se tuvo presente la clasificación establecida por Fox (1981), recogida por Hernández Pina (1998):

- Muestra invitada: sujetos de la población a los que se le invita a participar.
- Muestra participante: formada por los sujetos que aceptan participar en el estudio.
- Muestra real: es la muestra productora de los datos válidos que se analizan y sirven para el estudio.

A continuación, para facilitar la lectura del apartado se describe el proceso seguido para la selección de los participantes del estudio por separado: por un lado, tanto la técnica de muestreo como la muestra utilizada para la obtención de los datos cuantitativos y, por otro lado, tanto la técnica de elección de informantes como el número de participantes sobre los que se obtuvo información cualitativa.

6.2.1. Muestra para la obtención de datos cuantitativos

En cuanto a la selección de la muestra para la cumplimentación de la escala, teniendo presentes las características señaladas por León y Montero (2015), de las técnicas de muestreo que existen (Creswell, 2012; Hernández Pina, 1998; León y Montero, 2015; Martínez Arias, 1995) se siguieron las de muestreo no probabilístico deliberado. Es decir, se seleccionó la muestra de manera deliberada por poseer las características que eran necesarias para poder realizar la investigación, aunque esto implicó que los resultados fuesen difíciles de generalizar dada la ausencia de azar en dicha selección (Creswell, 2012; Hernández Pina, 1998).

A continuación, se presenta la distribución de la muestra del estudio en función de una serie de variables identificativas (Tabla 37) en donde se aprecia que, en relación al cuerpo docente, el mayor número de participantes correspondía a los Profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con un total de 28 (61%). Esto es debido a que estas instituciones también son las que tuvieron un mayor peso dentro de la Red de Centros de Excelencia; además, los centros con educación concertada también imparten este tipo de enseñanzas. En segundo lugar, se encuentra el cuerpo de maestros con 13 participantes (28%). Este cuerpo englobó a los maestros que impartían docencia en Educación Infantil y Primaria, pudiendo ser de centros públicos y/o concertados. Por último, se encontraron los Profesores de FP y Enseñanzas Superiores que contaron con

5 participantes (11%). Aquí, se agrupó tanto a los profesores técnicos de FP como a los profesores de Música y Artes escénicas.

En lo que respecta a la distribución según los años de experiencia docente, los grupos de años de experiencia entre 26 y 30 años y 16 y 20 años son los que contaron con una mayor participación, 12 (26%) y 11 (24%) respectivamente. Es decir, la mitad de los participantes estuvo entre estos dos grupos de edad. Los grupos de años de experiencia docente que tuvieron menor peso de participantes fueron el de entre 36 y 40 años con un total de 3 (7%) participantes y el grupo de entre 6 y 10 años con 2 participantes (4%).

En cuanto a la distribución de los participantes según los años que llevaban trabajando en el centro actual, como se aprecia en la Tabla 37, la mayor distribución de participantes, un total de 16 (41%), se situó entre los 11 y los 15 años en el centro actual. Seguidamente, hubo 8 participantes (17%) que llevaban entre 6 y 10 años, 6 participantes (13%) con 21 y 25 años y 5 participantes (11%) entre 16 y 20 años. Al efectuar el porcentaje acumulado de estos cuatro grupos se observó que un 82% (38 participantes) llevaba en el centro actual entre 6 y 25 años. Asimismo, 3 participantes (7%) llevaban en el centro actual tanto entre 26 y 30 años como entre 31 y 35 años y 2 participantes estaban 5 o menos años en el centro actual (4%).

En lo que respecta a la distribución según la pertenencia o no al equipo directivo, un 59% (es decir, 27 participantes) pertenecía al equipo directivo en el momento de llevar a cabo el estudio. Por el contrario, un 41% (9 participantes) no formaba parte del equipo directivo.

En cuanto a los años de experiencia que la muestra había tenido en equipos directivos, del total de participantes 15 (33%) no habían tenido ninguna experiencia. De ello se dedujo que 4 participantes habían tenido alguna experiencia en equipos directivos, pero que en el momento del estudio no formaban parte de los mismos. De los que sí contaban con experiencia, hubo 8 participantes (17%) que tenían tanto entre 1 y 5 años como entre 6 y 10 años de experiencia en equipos directivos. Y 7 participantes (15%) que contaban con entre 11 y 15 años de experiencia. Es decir, la mitad de los participantes tuvo experiencia en equipos directivos que iba desde uno hasta 15 años. Por último, 4 participantes (9%) tenían una experiencia entre 21 y 25 años y 3 (7%) tenían entre 16 y 20 años de experiencia en equipos directivos, siendo 1 participante el que contó con una experiencia entre los 26 y 30 años (3%).

En relación a la experiencia previa con otros modelos o herramientas de calidad, la mayoría de los participantes (35), un 76% del total, no tenía experiencia previa en calidad mientras que 11 participantes (un 24%) sí que habían tenido contacto con otras herramientas de calidad antes de utilizar el Modelo CAF Educación, principalmente con la Norma ISO 9001 (64%, 7 participantes) y con el Modelo EFQM (36%, 4 participantes).

En lo referente a la formación en calidad, 42 participantes (91%) contaban con alguna formación en calidad mientras que 4 (9%) no tenían formación. Según se muestra en la Tabla 37, del total de participantes, un 65% (35) eran mujeres y un 35% (16) eran hombres.

Por último, en relación a la distribución de los participantes según su edad, se aprecia que 16 tenían una edad comprendida entre 51 y 55 años (35%), seguido de 11 participantes (24%) cuya edad se situaba entre 56 y 60 años. Por tanto, la mayoría tuvo una edad comprendida entre los 51 o más años (59%). Del resto de participantes hubo 8 (17%) que tenían una edad comprendida entre los 41 y 45 años y 6 (13%) entre los 36 y 40 años. Finalmente, 5 participantes (11%) tenían una edad que iba de los 46 a los 50 años.

Tabla 37

Distribución de la muestra

Variable identificativa	Descripción	N	%
Cuerpo docente	Maestros Educación Infantil y Primaria	13	28%
	Educación Secundaria y Bachillerato	28	61%
	Profesores FP y Enseñanzas superiores	5	11%
Años de experiencia docente	Entre 6 y 10 años	2	4%
	Entre 11 y 15 años	7	15%
	Entre 16 y 20 años	11	24%
	Entre 21 y 25 años	6	13%
	Entre 26 y 30 años	12	26%
	Entre 31 y 35 años	5	11%
	Entre 36 y 40 años	3	7%
Años en el centro actual	5 o menos años	2	4%
	Entre 6 y 10 años	8	17%
	Entre 11 y 15 años	19	41%
	Entre 16 y 20 años	5	11%
	Entre 21 y 25 años	6	13%
	Entre 26 y 30 años	3	7%
	Entre 31 y 35 años	3	7%
Perteneencia al equipo directivo	Sí	27	59%
	No	19	41%
	Ninguna experiencia	15	33%
	Entre 1 y 5 años	8	17%

Años de experiencia en equipos directivos	Entre 6 y 10 años	8	17%
	Entre 11 y 15 años	7	15%
	Entre 16 y 20 años	3	7%
	Entre 21 y 25 años	4	9%
	Entre 26 y 30 años	1	2%
Experiencia previa en calidad	Sí	11	24%
	No	35	76%
Modelo experiencia previa	ISO 9001	7	64%
	EFQM	4	36%
Formación en calidad	Sí	42	91%
	No	4	9%
Sexo	Mujer	30	65%
	Hombre	16	35%
Edad	Entre 36 y 40 años	6	13%
	Entre 41 y 45 años	8	17%
	Entre 46 y 50 años	5	11%
	Entre 51 y 55 años	16	35%
	Entre 56 y 60 años	11	24%

6.2.2. Participantes para la obtención de datos cualitativos

La metodología cualitativa cursa de manera diferente a la cuantitativa y ello implica que las lógicas de los procesos sean diferentes. En ese sentido, el muestreo en la investigación cualitativa “se concibe como una manera de establecer una colección de casos, materiales o acontecimientos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés” (Flick, 2015, p.50)

Así pues, para la selección de informantes para la obtención de datos cualitativos, el muestreo fue intencionado (Barbour, 2013; Flick, 2007, 2015; Kvale, 2011; Rodríguez et al., 1999) debido a que se escogieron deliberadamente los casos a partir de los cuales obtener información.

En un primer momento, se seleccionaron 21 personas pertenecientes a la comisión de calidad (o bien coordinadores de calidad o bien miembros del equipo directivo presentes en dicha comisión) de 19 centros de los 72 presentes en la Red de Centros de Excelencia Educativa. En la selección de los informantes se buscó que, dentro de la diferente tipología de centros que componen dicha Red, hubiese algún participante de cada uno de los centros. Así, se contó con al menos un informante de cada tipo de centro y también de cada una de las cuatro fases de desarrollo del Modelo CAF Educación en la que se encontraban las instituciones. Para garantizar el adecuado cumplimiento de las directrices éticas y la garantía de su anonimato, evitando posibles inferencias, se optó por no indicar el tipo de centro al que pertenecían los participantes

ni se haría referencia a personas o categorías docentes en el desarrollo de las entrevistas (Flick, 2014, 2015; Gibbs, 2012; Kvale, 2011).

Del total de 19 centros, los informantes finales fueron 18. De esos 18 informantes, 16 se seleccionaron de manera deliberada o intencional y 2 mediante el procedimiento de bola de nieve (Creswell, 2012). Por tanto, se cumplió con el número de entrevistados que suele ser usual en los estudios con entrevistas y que según Kvale (2011) se sitúa en 15 ± 10 . El número de entrevistas final fue de 16 ya que dos entrevistas se realizaron conjuntamente por dos informantes (entrevistas 5 y 8). El número de centros final que estuvo representado en las entrevistas fue de 14 ya que tres entrevistados provenían del mismo centro (entrevistas 2, 3 y 6). El registro de la agenda del contacto con los centros y la realización de las entrevistas puede verse en el Anexo C.

La distribución de los participantes para la obtención de datos cualitativos se presenta a través de una serie de variables identificativas como el sexo, ser coordinador de calidad del centro, formar parte del equipo directivo como director y años de experiencia en la comisión de calidad (Tabla 38).

Del total de 18 participantes, un 55% (10) eran mujeres y un 45% (8) eran hombres, de los cuales 12 participantes (67%) pertenecían a la comisión de calidad como coordinadores en el momento de llevar a cabo el estudio y 6 participantes (33%) como directores. En relación con los años de experiencia en la comisión de calidad, 9 entrevistados (50%) tenían 8 años de experiencia en la comisión de calidad, 4 entrevistados (22.3%) tenían 7 años de experiencia, 2 participantes (11.2%) contaban con 6 años de experiencia y 3 de los participantes contaban con 5, 3 y 2 años de experiencia (5.5% cada uno). Además, cabe destacar que algunos de los informantes también ejercían de asesores del modelo CAF Educación a otros centros educativos.

Además, de los 12 participantes que eran coordinadores de calidad 7 eran mujeres (58%) y 5 eran hombres (42%). En lo referido a los 6 participantes que eran directores, la mitad (3) eran mujeres y la otra mitad hombres.

Tabla 38

Distribución de los participantes en las entrevistas

Variable identificativa	Descripción	N	%
Sexo	Mujeres	10	55%
	Hombres	8	45%
Pertenencia a la comisión	Coordinador	2	4%
	Director	7	15%
	2 años	1	5.5%

Años de experiencia en la comisión	3 años	1	5.5%
	5 años	1	5.5%
	6 años	2	11.2%
	7 años	4	22.3%
	8 años	9	50%
Sexo de los coordinadores	Mujer	7	58%
	Hombre	5	42%
Sexo de los directores	Mujer	3	50%
	Hombre	3	50%

6.3. Recogida de información

Para la recogida de información, en función de los objetivos planteados, se utilizaron dos instrumentos diferentes atendiendo a la metodología mixta seguida y con la idea de poder recoger diferentes tipos de información que se puedan complementar. Se utilizaron, pues, dos técnicas directas para obtener los datos de la muestra seleccionada: escala y entrevista.

Así pues, y con el objeto de dar respuesta a los diferentes objetivos del estudio, se ha considerado adecuado utilizar una escala al buscar con ella una respuesta única y, sobre todo, atendiendo a factores como el tiempo y la disponibilidad de los participantes. Por otro lado, se ha optado por una entrevista semiestructurada para conocer las percepciones que tienen los implicados en la implantación del modelo CAF, al creer que esta técnica es más propicia para obtener una información en profundidad sobre dicha implantación y poder contrastar y enriquecer la información obtenida en los cuestionarios.

6.3.1. Instrumentos de recogida de información

6.3.1.1. Escala tipo Likert

Uno de los instrumentos utilizados para la recogida de información del estudio ha sido una escala diseñada *ad hoc* y validada en esta investigación, para cumplir con las garantías de calidad, a través de algunos de los criterios regulativos que rigen la investigación cuantitativa (del Rincón et al., 1995). En este caso se trataría de una encuesta no representativa, es decir, serviría para describir y explicar lo que sucede, pero no se puede generalizar ya que no recabó información de una muestra seleccionada aleatoriamente (Buendía, 1998).

Así pues, se ha diseñado una escala denominada Escala para el Análisis de la Aplicación del Modelo CAF Educación en Centros Educativos, en adelante ECAF-D (Anexo D). Para su diseño se siguieron los aspectos señalados por Buendía (1998),

León y Montero (2015), Martín Izard (2010) y Martín Marín (2018). Entre las referencias básicas que sirvieron de guía para su elaboración se encuentran Barberá (1990), el propio modelo CAF Educación en sus dos versiones (2012, 2018), De Miguel et al. (1994), Estefanía y López (2001), Luján y Puente (1996), Pérez Juste y Martínez Aragón (1989), Sabirón Sierra (1990) y Ruíz (1998).

La escala se estructuró en dos bloques: por un lado, las diferentes variables que conforman los datos sociodemográficos y los datos del centro y, por otro lado, los distintos ítems que componen la escala y que se estructuran en doce dimensiones, siendo estas:

- Dimensión 1. Misión, Visión y Valores/Objetivos estratégicos
- Dimensión 2. Dirección
- Dimensión 3. Gestión del centro
- Dimensión 4. Personal
- Dimensión 5. Resultados
- Dimensión 6. Relación con las familias
- Dimensión 7. Clima escolar
- Dimensión 8. Satisfacción
- Dimensión 9. Conocimiento y uso del Modelo CAF Educación
- Dimensión 10. Dificultades en el uso del Modelo CAF Educación
- Dimensión 11. Propósitos o motivos para utilizar el Modelo CAF Educación
- Dimensión 12. Satisfacción de los docentes con las dimensiones del cuestionario

Las valoraciones de todos los ítems, independientemente de la dimensión a la que pertenezcan, se realizan a través de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, donde 1= si está muy en desacuerdo; 2= si está algo en desacuerdo; 3= si no está ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= si está algo de acuerdo y 5= si está muy de acuerdo.

a) **Definición de los datos sociodemográficos**

En la Tabla 39 se pueden apreciar tanto los datos sociodemográficos como los datos de referencia del centro. Además, se incluye la descripción de cada uno de esos datos y las opciones dadas a los encuestados para rellenar estos datos a modo de guía.

Tabla 39

Datos sociodemográficos y del centro solicitados en el estudio

Datos sociodemográficos	
Cuerpo docente al que pertenece	Se debe indicar una opción entre Maestro de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato y FP y enseñanzas artísticas superiores.
Años de experiencia docente:	Se deben indicar en años enteros y luego se clasifican en tramos de edad
Años en el centro actual:	Se deben indicar en años enteros y luego se clasifican en tramos
¿Pertenece al Equipo Directivo?	Sí o No
Años de experiencia en Equipos Directivos:	Se deben indicar en años enteros y luego se clasifican en tramos
¿Ha tenido alguna experiencia previa con algún otro modelo de calidad?	Sí o No, en el caso de que se marque la opción sí, se debe indicar cuál o cuáles
¿Tiene alguna formación realizada sobre calidad?	Sí o No, en el caso de que se marque la opción sí, se debe indicar cuál
Edad	Se pide la edad en años enteros y luego se clasifican en tramos de edad
Sexo:	Mujer u Hombre
Datos del centro	
Fase de implementación del Modelo CAF en la que se encuentra el centro:	Se ofrece un listado con las cuatro fases planteadas actualmente por el Servicio de Evaluación y Calidad Educativa
¿El centro ha recibido algún reconocimiento CAF?	Sí o No, en el caso de que se marque la opción sí, se debe indicar cuál

Elaboración propia.

b) Definición de las dimensiones e ítems

En lo que respecta a las dimensiones e ítems de la escala, como se verá en el Capítulo 7, la primera versión contó con 14 dimensiones y 65 ítems. Tras la valoración de los expertos para la validez de contenido, el resultado de la segunda versión fue la reducción a 11 dimensiones con 77 ítems. Siendo la versión definitiva de 12 dimensiones con 87 ítems. A continuación, en la Tabla 40 se muestran las dimensiones con los ítems que componen la versión definitiva.

Tabla 40

Dimensiones e ítems de la escala

Dimensión 1. Misión, Visión y Valores/Objetivos estratégicos
1. Conozco los objetivos generales del centro.
2. Los objetivos generales del centro están adecuados a la idiosincrasia propia de este centro.
3. Conozco los objetivos anuales que se fijan para cada curso.
4. Los objetivos anuales parten de un nivel concreto y pretenden llegar a otro superior (es decir, son medibles).
5. Alguno de los objetivos planteados busca satisfacer las expectativas del profesorado.
6. Alguno de los objetivos planteados busca satisfacer las expectativas planteadas por las familias.
7. El modelo CAF contribuye a que definamos claramente la misión, visión y valores del centro.
8. El centro tiene definidos los objetivos estratégicos vinculados con la Misión, Visión y Valores.
9. El centro revisa la reformulación de los objetivos estratégicos cada año escolar.

10. La Misión, Visión y valores establecida en el centro fomenta la participación de la comunidad educativa.

Dimensión 2. Dirección

11. El Modelo CAF permite al profesorado evaluar la actuación de la dirección del centro.
 12. La evaluación sobre la dirección del centro produce cambios en la actuación del equipo directivo.
 13. El Modelo CAF nos permite establecer protocolos para que los docentes conozcamos los resultados de la evaluación de la dirección del centro.
 14. La implementación del modelo CAF contribuye (o refuerza) el reconocimiento del liderazgo del ED.
 15. Las actuaciones que plantea el centro son ejecutadas por los docentes más adecuados para ellas.
 16. El equipo directivo ejerce un liderazgo democrático con todo el personal del centro.
 17. Las decisiones de la dirección del centro están orientadas a la consecución de los objetivos anuales.
 18. Las decisiones de la dirección del centro se comunican a los distintos sectores de la Comunidad Educativa de forma clara.
 19. El equipo directivo es más accesible relacionalmente desde la aplicación del CAF Educación.
-

Dimensión 3. Gestión del centro

20. El Modelo CAF permite al centro contar con un procedimiento por escrito para la elaboración del PEC.
 21. A la hora de modificar el PEC se tienen en cuenta las evaluaciones realizadas en Consejo Escolar y Claustro.
 22. A la hora de modificar el PEC se tienen en cuenta los resultados académicos obtenidos.
 23. El PEC establece los objetivos a largo plazo de una forma concreta.
 24. El PEC marca las líneas pedagógicas (adecuadas al centro) que luego se aplican realmente en las aulas por la mayoría del profesorado.
 25. El Modelo CAF permite al centro contar con un procedimiento por escrito para la elaboración de la PGA.
 26. La PGA concreta las líneas pedagógicas establecidas en el PEC.
 27. La PGA, incluyendo sus distintas programaciones didácticas, ha consolidado buenas prácticas detectadas en el centro, como consecuencia del proceso de evaluación de la práctica docente.
 28. La última autoevaluación realizada con el Modelo CAF permitió modificar los procedimientos, las normas de funcionamiento y los diversos planes con los que cuenta el centro (lector, acción tutorial, etc.).
 29. Desde que estamos siguiendo un proceso de Calidad, con el Modelo CAF, se ha mejorado la gestión del centro.
 30. Los recursos priorizados en la PGA son adecuados para la consecución de los objetivos de centro.
-

Dimensión 4. Personal

31. El modelo CAF ayuda a la planificación y desarrollo eficaz de las reuniones como claustros, evaluaciones...
 32. El Modelo CAF facilita que existan modelos claros de actas, convocatorias, para las reuniones del profesorado, que sean accesibles para todos.
 33. Los docentes son conocedores que están en un proceso de mejora a través de la autoevaluación que plantea el Modelo CAF y lo apoyan.
 34. La aplicación del Modelo CAF en el centro ha mejorado la coordinación entre los docentes.
 35. Los procedimientos establecidos con el Modelo CAF hacen que el profesorado vea reflejadas sus expectativas de desarrollo laboral, en la planificación del centro.
 36. Los docentes aplican de manera activa el Modelo CAF Educación.
-

Dimensión 5. Resultados

37. El Modelo CAF nos permite reflejar en la práctica del aula los acuerdos sobre metodologías y
-

-
- evaluación recogidos en las programaciones y en las revisiones de cada autoevaluación.
38. Los resultados académicos de los alumnos han mejorado desde la aplicación del Modelo CAF.
 39. Seguir procesos de calidad a través del Modelo CAF ha mejorado los índices de absentismo escolar.
 40. La implantación del Modelo CAF ha aumentado la satisfacción de los estudiantes.
 41. La implantación del Modelo CAF ha aumentado la satisfacción de las familias.
 42. La implantación del Modelo CAF ha aumentado la satisfacción de los profesionales del centro (docentes y PAS).
 43. La autoevaluación realizada con el Modelo CAF nos permite valorar cuáles son nuestras fortalezas.
 44. La autoevaluación realizada con el Modelo CAF nos permite valorar cuáles son nuestras debilidades.
 45. Seguir procesos de calidad a través del Modelo CAF ha mejorado los índices de matriculación de estudiantes.
 46. La implantación del Modelo CAF nos permite mejorar los procesos inclusivos del centro.
-

Dimensión 6. Relación con las familias

47. El Modelo CAF Educación nos permite tener un procedimiento por escrito para recoger y difundir las conclusiones o acuerdos establecidos en las reuniones con las familias.
 48. El Modelo CAF facilita un espacio a las familias para elevar sus reclamaciones y sugerencias.
 49. Las sugerencias de las familias se tienen en cuenta para la mejora de los procedimientos y la adecuación de las metodologías utilizadas en el centro.
 50. El grado de implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos ha mejorado desde que implantamos el modelo CAF.
-

Dimensión 7. Clima escolar

51. El Modelo CAF mejora las relaciones entre los docentes del centro.
 52. El Modelo CAF mejora las relaciones entre el profesorado y estudiantes del centro.
 53. El Modelo CAF mejora las relaciones entre las familias de los estudiantes y los docentes del centro.
 54. El Modelo CAF mejora las relaciones entre los estudiantes del centro.
 55. El Modelo CAF mejora el clima de convivencia en el aula.
-

Dimensión 8. Satisfacción

56. Estoy satisfecho con la implantación del modelo CAF en mi centro.
 57. Los docentes del centro aceptan con agrado el Modelo CAF.
-

Dimensión 9. Conocimiento y uso del Modelo CAF Educación

58. El Modelo CAF nos permite familiarizarnos con los procesos de evaluación de la calidad.
 59. El Modelo CAF nos brinda más variedad herramientas para mejorar el trabajo en equipo de forma responsable y coordinada.
 60. El modelo CAF nos facilita impulsar la formación permanente del profesorado.
 61. El modelo CAF nos ha permitido implantar la cultura de la calidad en el centro.
 62. El Modelo CAF nos facilita la transparencia de todos los procesos que se desarrollan en el centro y los resultados que de estos se obtienen.
 63. El Modelo CAF nos ha permitido reflexionar sobre las necesidades (formativas, infraestructuras, etc.) del contexto más cercano al centro.
 64. Todos los miembros de la comunidad educativa del centro conocen con suficiente profundidad el Modelo CAF.
 65. Combinamos el Modelo CAF con otros Modelos o Herramientas de autoevaluación.
-

Dimensión 10. Dificultades en el uso del Modelo CAF Educación

-
66. La autoevaluación realizada con el modelo CAF es difícil de aplicar por su falta de adecuación a la realidad educativa.
67. La autoevaluación realizada con el modelo CAF implica el conocimiento de un vocabulario cercano y comprensible.
68. El reconocimiento, por parte de la administración regional, del esfuerzo destinado a la implantación del Modelo CAF no es el deseado.
69. Las sesiones presentes en el horario, destinadas a las tareas necesarias para la implantación del Modelo CAF en el centro, no son suficientes.
70. Se detectan resistencias por parte de algunos miembros de la comunidad educativa para la implantación del modelo CAF.
71. Los cambios que sufre nuestra plantilla docente dificultan la implantación del Modelo CAF.
-

Dimensión 11. Propósitos o motivos para utilizar el Modelo CAF Educación

72. Elegimos el Modelo CAF porque la autoevaluación realizada con él lleva a una mejora en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
73. Utilizamos el Modelo CAF porque es la herramienta propuesta por la Administración para autoevaluarnos.
74. Hemos iniciado el trabajo con el Modelo CAF al ver el buen resultado en otros centros ya iniciados en dicho modelo.
75. Hemos iniciado el trabajo con el Modelo CAF, por el prestigio de obtener la certificación y el sello de excelencia.
76. Elegimos el Modelo CAF por la necesidad de mejorar la gestión del centro.
-

Dimensión 12. Satisfacción de los docentes con las dimensiones del cuestionario

Estoy satisfecho/a con...

La misión, visión y valores/Objetivos estratégicos que fomenta el Modelo CAF.

Las actuaciones de la dirección y el liderazgo ejercido en el centro.

La gestión del centro derivada de la aplicación del Modelo CAF.

Los procedimientos establecidos con el Modelo CAF para el personal del centro.

Los resultados que produce el Modelo CAF en el centro.

La relación con las familias que tiene el centro.

El clima de convivencia escolar que el Modelo CAF genera en el centro.

Con los procesos de la evaluación del Modelo CAF que son aceptados en el centro.

El conocimiento y uso que se hace del Modelo CAF en el centro.

La resolución de las dificultades en el uso del Modelo CAF en el centro.

Los motivos que llevan al centro a utilizar el Modelo CAF.

6.3.1.2. Guion de entrevista

Otro de los instrumentos utilizados para la recogida de información del estudio ha sido un guion de entrevista diseñado *ad hoc* y validado, para cumplir con las garantías de calidad de la investigación cualitativa (Flick, 2014; Lincoln y Guba, 1985).

La entrevista es una conversación con un propósito y una estructura diseñados por el entrevistador. Es una interacción profesional, regida por un interrogatorio cuidadoso y una escucha atenta, en la que el objetivo es obtener conocimiento valioso. Es decir, es un lugar donde se construye conocimiento (Kvale, 2011).

Dentro de los diferentes tipos de entrevista que existen (del Rincón et al., 1995; Flick, 2015; Rodríguez et al., 1999) se ha utilizado la entrevista semiestructurada con la que, siguiendo a Kvale (2011, p.30), se pretende “obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos”. Para la realización del guion de la entrevista semiestructurada se tuvieron presentes los planteamientos de Kvale (2011) y Flick (2015) en cuanto a las etapas de la investigación con entrevistas, la dimensión temporal de su diseño y los diferentes tipos de preguntas utilizados.

Para garantizar el rigor seguido en la investigación cualitativa (Latorre et al. 2003), se muestra el proceso de validación del guion de entrevista. Al contrario que en la escala, la validación del guion de entrevista se presenta en este mismo apartado por ser más breve. Para ello, primero se establecieron unas preguntas a partir de los objetivos del estudio, las cuales fueron elaboradas siguiendo las propuestas de Kvale (2011). Una vez elaborado el guion, este fue enviado a cuatro expertos en metodología cualitativa del área de MIDE. De ellos, dos excusaron su participación alegando falta de disponibilidad. Junto al guion de la entrevista se les adjuntó un documento en el que debían valorar una serie de criterios propuestos por Sánchez-Martín y Serrano-Pastor (2018), siendo estos: pertinencia (la pregunta es importante para lograr los objetivos propuestos), claridad (adecuada comprensión de la pregunta), coherencia (relación lógica de la pregunta con el objetivo propuesto) y suficiencia (la pregunta planteada permite abordar la respuesta al objetivo planteado).

Para emitir su juicio, los expertos contaron con una escala ordinal tipo Likert (Kerlinger y Lee, 2002) compuesta por cuatro valores (Davis, 1992), en la que el 1 representaba el incumplimiento del criterio y el 4 máximo nivel de cumplimiento. Además, para cada una de las preguntas asociadas a la consecución de cada objetivo se proporcionó al experto un espacio abierto para que pudiera indicar las observaciones y/o modificaciones que considerase oportunas (ver Anexo E).

El grado de acuerdo entre los dos expertos que participaron en el proceso de validación del guion de la entrevista se calculó mediante el coeficiente Kappa de Cohen, siendo este de .846 lo que según Hernández-Nieto (2011) en Sánchez-Martín y Serrano-Pastor (2018) se considera como un resultado excelente. En relación a las observaciones y/o modificaciones para la mejora de las preguntas, los expertos no realizaron ninguna aportación.

Así pues, el guion de entrevista final se compuso de once cuestiones (ver Anexo F). No obstante, es necesario hacer constar que debido a las características flexibles, iterativas y continuas que rigen el diseño de investigación cualitativa (Rubin y Rubin, 1995, citados por Flick, 2015) las preguntas presentes en el guion marcaron la pauta de la realización de la entrevista, pero no fueron inamovibles. En alguna ocasión, estas se acompañaron de otras cuestiones de estructuración, de interpretación, segundas preguntas o readaptación en algunos casos (Kvale, 2011). En otros casos, alguna cuestión no se realizó a los entrevistados debido a que ya había sido contestada previamente o, como ocurrió en algún caso, estos manifestaron no disponer de información suficiente para poder dar respuesta a la misma.

6.3.2. Procedimiento de recogida de información

Antes de describir el procedimiento de recogida de información, se hace constar que para esta investigación se han tenido presentes tanto las características de la metodología cuantitativa como cualitativa en cada una de las fases o momentos que, siguiendo a Flick (2015), Hernández Pina (1998), Kvale (2011), Latorre et al. (2003), han sido las siguientes:

- Planteamiento del problema
- Revisión de la literatura
- Objetivos y diseño de la investigación
- Diseño de los instrumentos de recogida de información
- Validez de contenido mediante el juicio de expertos de los instrumentos
- Validez del guion de la entrevista
- Solicitud informe favorable de la Comisión Ética de Investigación de la Universidad de Murcia
- Recogida de información
- Cálculo de la fiabilidad del cuestionario
- Análisis de los datos
- Interpretación de los resultados
- Redacción del informe final e informes de resultados para los participantes

Procedimiento seguido en la recogida de información

Debido a las condiciones sanitarias producto de la pandemia por COVID-19 y el estado de alarma se siguieron de manera telemática las fases o momentos de entrada al

escenario señaladas, entre otros, por Latorre et al. (2003) o Rodríguez et al. (1999). Por ello, se tuvo que seguir un planteamiento condicionado por las restricciones y condiciones establecidas en cada momento, marcadas por la realización de la recogida de información de manera no presencial.

En primer lugar, en lo que respecta a la negociación del acceso, se mantuvo un contacto, telefónico y vía e-mail, con el jefe del Servicio de Evaluación y Calidad Educativa (SECE) para conocer cuáles eran los centros que formaban parte de la Red de Centros de Excelencia Educativa y las mejores opciones para realizar el trabajo de campo en vistas a la situación que acontecía.

Tras estas reuniones, para la cumplimentación de la escala ECAF-D, se decidió contactar con cada uno de los 72 centros que conforman la población total a través del correo electrónico. En él, se solicitó la participación en el estudio y se adjuntó el documento de la carta de invitación (ver Anexo G) junto con el enlace de la escala, realizada a través de la aplicación encuestas.um.es. Asimismo, se les indicó que disponían de un mes para su realización y se envió un recordatorio a los quince días. Durante este contacto, cuatro centros manifestaron que ya no seguían con el Modelo CAF Educación, como se ha indicado anteriormente. Por tanto, se contó con un 68% de los centros que están actualmente con el Modelo.

En un primer momento, se invitó a participar a todos los miembros de las comisiones de los centros que forman la Red de Centros de Excelencia. Durante el primer mes se obtuvo una baja tasa de respuestas (solo 13 y provinieron de los directores o de los responsables de calidad). Ante esta situación, se decidió contactar telefónicamente con algunos centros, pero la situación no mejoró, ya que alegaban imposibilidad de realizarla por la sobrecarga de trabajo debido a la pandemia. Por ello, se decidió invitar a un elemento por centro. Es decir, se volvió a contactar con los centros, también de forma telefónica, y se invitó a participar a toda la población, por lo que la muestra invitada fue de un coordinador de calidad o miembro del equipo directivo que estuviera dentro de la comisión de calidad de cada uno de los 72 centros.

Tras este último contacto, de los 72 centros invitados, la muestra participante fue de 49 personas de las que 46 representaron la muestra real del estudio, pues dos encuestas se desecharon por estar incompletas y otra por marcar todas las respuestas con el mismo valor (3).

En lo que respecta a la entrevista, en un primer momento, se volvió a contactar telefónicamente con los centros que habían mostrado una mayor disposición a participar

en el estudio con la realización de la encuesta. Así, se estableció un contacto telefónico para fijar el día de la entrevista y la forma de realización: bien telefónica o bien por la aplicación de videoconferencia ZOOM. Asimismo, también se les informó, de manera general, sobre los objetivos de la entrevista y la duración aproximada, y se solicitó el consentimiento informado a participar en la entrevista y a que esta pudiera ser grabada con el fin de transcribirla. Para ello, se les pidió un correo electrónico al que se les envió el documento de información del estudio, así como el consentimiento que debían firmar y quedarse con una copia (Anexo H). Además, tres de los centros implicados adujeron no disponer de tiempo para poder realizar la entrevista, solicitaron que se le enviara el guion y ellos la autorrealizaban, comprometiéndose a cumplimentarla y enviarla de vuelta (entrevistas 14, 15 y 16).

Se realizó una entrevista por centro, salvo en dos centros en los que se entrevistó conjuntamente a dos miembros de la comisión de calidad (entrevistas 5 y 8). En todos los casos, la persona entrevistada era coordinador de calidad o director del centro. Por tanto, formaban parte importante de la comisión de calidad de cada centro. Además, en uno de los centros, se realizaron un máximo de tres entrevistas (al Coordinador de Calidad, Secretario, y Director) mediante el procedimiento de la bola de nieve, pero este proceso no se siguió con el resto de centros debido a la saturación que se produjo en gran parte de la información aportada. Como se ha indicado, las entrevistas fueron grabadas, a través de la aplicación de grabar llamada del teléfono o de la grabación de la sesión de ZOOM, tras haber recibido el permiso previo correspondiente de todos y cada uno de los entrevistados.

Una vez que se realizaron todas las entrevistas, las cuales tuvieron una duración entre 9 y 50 minutos, se transcribieron y se enviaron a los informantes para que las leyeran y matizaran, añadieran o eliminaran aquello que considerasen oportuno. Esta comprobación de los entrevistados contribuyó a garantizar la calidad de la entrevista (Flick, 2015), así como a favorecer su validez, dotarla de un mayor rigor científico (Latorre et al. 2003) y a cumplir con una adecuada ética profesional (Kvale, 2011). En alguna entrevista se le solicitó a los entrevistados que incluyeran alguna información y/o que matizaran algún aspecto que, tras la transcripción, no había quedado claro. En el Anexo C se muestra el registro de las entrevistas realizadas.

Aunque no se trató de un estudio lingüístico detallado (Kvale, 2011), se realizó una transcripción literal de las entrevistas con el objeto de conferir credibilidad y confirmabilidad a la investigación (McMillan y Schumacher, 2005). Como se recoge en

la Tabla 41, para la realización de la transcripción se siguieron algunas de las reglas o convecciones recogidas por Flick (2015).

Tabla 41

Reglas seguidas para la transcripción

Disposición:	
Procesador de textos	Word 2019
Fuente	Times New Roman
Margen	Izquierda 1.5, derecha 5.5
Espaciado	Anterior: 0 pto Posterior: 0 pto
Interlineado	1,5 líneas
Números de página	Parte inferior derecha
Números de línea	Cada 5: 5, 10, 15, etc. Con reinicio en cada entrevista
Entrevistador	ENT: entrevistador
Entrevistado	E (n.º): entrevistado p. ej.: E1: entrevistado 1
Transcripción:	
Deletreo	Convencional
Pausas	Pausa breve*; más de un segundo *nº de segundos
Partes incomprensibles	((motivo))
Volumen alto	En mayúsculas
Énfasis	Con comentario
Habla simultánea	#abc#
Emisión paralingüística	Con comentario (por ej. Ríe o suspiros)
Abreviaturas	Convencional
Cita literal	Entre comillas
Establecimiento anonimato	En los nombres propios se cambia a “X” en personas y el genérico “centro” para cualquier tipo de institución educativa. Asimismo, se eliminan las referencias a los nombres de las localidades

Elaboración propia a partir de Flick (2015).

6. 4. Plan de análisis de los datos

El plan de análisis de los datos fue diferente para cada instrumento empleado y se compuso de diferentes fases en función de la metodología utilizada.

6.4.1. Análisis de la validez de contenido y fiabilidad de la escala

En lo que respecta al análisis de la validez y la fiabilidad de la escala, siguiendo el método Delphi (Dalkey & Helmer, 1962, 1963; Cabero e Infante, 2014; Landeta, 2002; López-Gómez, 2018; Reguant y Torrado, 2016), primero se calculó la validez de contenido mediante el juicio de expertos, tanto en dimensiones como en ítems, a través de los criterios expuestos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Para ello, se creó una matriz en el programa estadístico SPSS Versión 24 (2016) y se utilizaron como estadísticos descriptivos las medidas de tendencia central (media y mediana) y de

variabilidad (desviación estándar, mínimo, máximo y cuartiles). Además, esta validez de contenido también se calculó a través los coeficientes de Razón de Validez de Contenido (CVR') y el Índice de Validez de Contenido (CVI') (Lawshe, 1975, citado por Tristán, 2008), y el coeficiente de validez de contenido V de Aiken (Aiken, 1980; Merino y Livia, 2009; Merino, 2018). Asimismo, se obtuvo el grado de acuerdo entre jueces para los diversos criterios de valoración (Escobar-Pérez y Cuervo Martínez 2008), con la prueba W de Kendall. Por último, se calculó la fiabilidad de la escala mediante la prueba Alfa de Cronbach.

Para el cálculo de la concordancia entre jueces del guion de la entrevista, también se creó una base de datos con las respuestas de los dos jueces a los diferentes criterios propuestos y se utilizó el coeficiente Kappa de Cohen.

6.4.2. Análisis de los datos cuantitativos

Para el análisis de los datos cuantitativos, se volcó la información obtenida de la plataforma encuestas.um.es al programa SPSS, mediante una hoja de cálculo EXCEL de Microsoft, y se creó la base de datos. En un primer momento, se sometieron las respuestas a estadísticos descriptivos, tanto de tendencia central (media y mediana) como de variabilidad (desviación estándar, mínimo y máximo) y de distribución de frecuencias (porcentajes). En un segundo momento, para detectar las posibles diferencias estadísticamente significativas en las respuestas a los ítems según las variables sociodemográficas establecidas en el cuestionario, se utilizaron las pruebas no paramétricas al ser las más adecuadas a las condiciones del estudio (Berlango y Rubio, 2012). De acuerdo con las autoras, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para las variables dicotómicas (pertenencia al equipo directivo, experiencia previa en calidad, formación en calidad y sexo) y la prueba de Kruskal-Wallis para las variables politómicas (cuerpo docente al que pertenece, años de experiencia en el centro actual, años de experiencia docente, años de experiencia en equipos directivos y edad). El valor que se tomó fue p-valor < .05 y como nivel de significación $\alpha = .05$. Para el análisis post hoc de estas variables se utilizó la corrección de Bonferroni.

6.4.3 Análisis de los datos cualitativos:

En lo que respecta al análisis de los datos cualitativos, se partió de la idea que se trata de un proceso ecléctico (McMillan y Schumacher, 2005), por lo que no hay una única forma de proceder ni una manera que sea la correcta o más correcta que otra. No

obstante, como señalan Rodríguez et al. (1999), existen una serie de tareas primordiales que componen el proceso analítico básico. Así pues, una vez que se realizaron y se transcribieron las entrevistas con un procesador de textos, las principales fases utilizadas para el análisis de los datos, como se muestra en la Figura 35, fueron las propuestas por Miles y Huberman (1994): reducción de datos, categorización y codificación; disposición de los datos, representaciones gráficas; y extracción o verificación de conclusiones. Estas fases han sido ampliadas por Rodríguez et al. (1999) añadiendo las actividades que componen cada una de esas fases, las cuales también se tuvieron presentes.

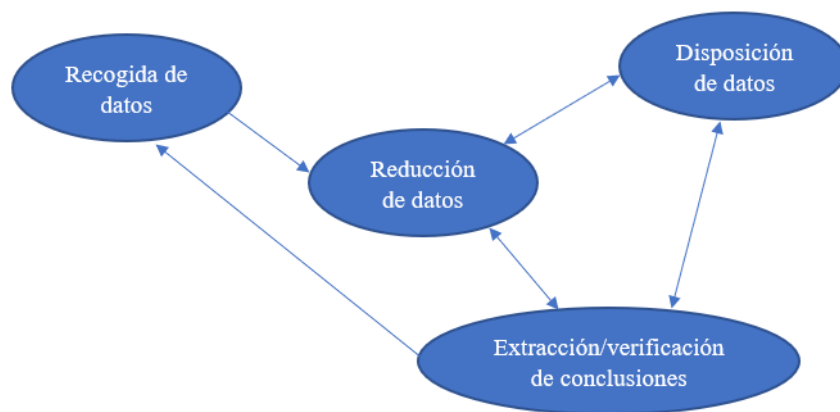


Figura 35. Proceso de análisis de datos cualitativos. Adaptado de Miles y Huberman (1994).

Las acciones o tareas concretas que se realizaron en esta investigación fueron las siguientes:

- Reducción de la información: para poder realizar esta tarea se redujo la información presente en los datos textuales de las entrevistas a través de unas asignaciones de contenido, denominados segmentos, mediante acciones de categorización y codificación, las cuales se realizaron siguiendo unos criterios temáticos. En la codificación se diferenció entre códigos descriptivos, interpretativos e inferenciales, que luego fueron agrupados en categorías. Primeramente, se definieron los códigos descriptivos, seguidos de los interpretativos y por último los inferenciales.

Para la definición de las códigos y categorías, de acuerdo con Dorio, Massot y Sabariego (2012), se siguió tanto una codificación y categorización inductivas, identificando los temas más relevantes que se repetían en las diferentes entrevistas; como una lógica deductiva, a través de recurrir a elementos presentes en la teoría, principalmente en el caso de la categorización. Es decir, se utilizaron tanto categorías predeterminadas como otras más abstractas que

emergieron de la lectura repetida de los datos presentes en las entrevistas. Por tanto, para organizar y clasificar los datos se tuvieron como base las cinco fuentes señaladas por McMillan y Schumacher (2005): las preguntas de investigación, el guion de entrevista, algunos conceptos manejados por otros autores, los conocimientos previos que se tenían sobre el tema objeto de estudio y los datos en sí mismos. Así, las categorías predeterminadas estuvieron basadas en las preguntas del guion de la entrevista y relacionadas con los objetivos de investigación, con los conocimientos previos del investigador y con lo establecido teóricamente por algunos autores, si bien la mayoría de ellas se establecieron de manera emergente siguiendo un proceso inductivo a través de la comparación constante de los elementos presentes en los datos de las 16 entrevistas.

- Disposición de los datos: una vez que se redujeron los datos a un sistema establecido de categorías y los códigos que las componían, estos y sus relaciones se dispusieron y transformaron en unos gráficos denominados redes semánticas (Bliss et al., 1983; Sabariego et al., 2014) con el objeto de sintetizar los resultados que se obtuvieron en la investigación.
- Extracción/verificación de conclusiones: esta fase se compuso de la obtención de los resultados, así como de la interpretación final y global realizada de los mismos, para lo cual se utilizaron fragmentos literales de las entrevistas con el fin de que ayudaran a ilustrar los resultados. Por último, la mayoría de las conclusiones y resultados fueron verificados a través de la comparación con otros estudios, aunque con el hándicap que supuso que estos fueron principalmente cuantitativos.

Conviene aclarar que la distinción entre fases, en la práctica, no fue tan clara como se ha presentado, realizándose una interconexión entre ellas durante todo el proceso de análisis de los datos cualitativos, especialmente entre las tareas de reducción de la información y la disposición de los datos. Asimismo, las actividades correspondientes a la tarea de reducción de la información se realizaron de manera manual a través de acciones como la lectura del conjunto de datos, su posterior relectura, el subrayado, la anotación en los márgenes, la selección de fragmentos, la realización de anotaciones y la elaboración de esquemas.

Una vez elaborada la primera lista de categorías y códigos se utilizó el programa informático Atlas.ti v.8.4 para Windows (Scientific Software Development GmbH,

2019) para las actividades de transformación y disposición de los datos. No obstante, la lista de categorías y códigos fue sufriendo cambios hasta prácticamente el final del proceso. En el capítulo de resultados se muestra el listado de categorías y códigos establecidos para dar respuesta a cada uno de los objetivos.

6. 5. Aspectos éticos de la investigación

Antes de indicar los aspectos éticos que se han seguido para la elaboración de la tesis doctoral que se presenta, hay que destacar que este apartado no tiene una importancia menor que ningún otro del estudio ya que se ha partido de la premisa de que “la ética en una profesión es la obligación de una conducta correcta” (Buendía y Berrocal, 2001, p. 2). En este sentido, se procuró seguir una conducta investigadora correcta y honesta tanto con los participantes como en los diferentes procesos que intervienen en el arte de investigar.

Para lograr una adecuada estructura ética que impregnara todo el proceso que conlleva el estudio se han tenido presentes los siguientes aspectos:

- Se analizó la información de la Comisión Ética de Investigación (CEI) de la Universidad de Murcia y se siguieron sus recomendaciones en la documentación que se presentó y en la cual se obtuvo el certificado favorable de dicha comisión (Anexo I).
- Se siguieron los principios éticos y el código de conducta de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2017).
- Se valoraron los aspectos éticos susceptibles de ser incluidos en el estudio, principalmente en la parte cualitativa (Flick, 2014, 2015; Gibbs, 2012; Kvale, 2011).
- Se identificaron los problemas éticos de la investigación educativa (Buendía y Berrocal, 2001) para no cometer imprudencias.
- Se cuidó del daño a otros investigadores evitando el plagio.
- Se cuidaron los daños sociales con la no utilización de datos falsos en el estudio.

CAPÍTULO

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

7

*“En principio la investigación necesita
más cabezas que medios”*

Severo Ochoa



Este apartado está estructurado en base a los resultados obtenidos en el análisis de los datos que permiten dar respuesta a cada uno de los siete objetivos planteados en el estudio. Por ello, se compone de siete apartados coincidentes con cada uno de los objetivos de la presente investigación.

En el objetivo 1 se muestra el proceso de construcción de un instrumento de recogida de información, con el que poder analizar el proceso de implantación y desarrollo del modelo CAF educación, detallando el análisis de su validez de contenido y su fiabilidad. En el caso del objetivo 2, se muestran los resultados obtenidos del análisis de los datos obtenidos con la escala y la entrevista sobre la implantación del CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM, a través de la percepción de los implicados sobre la implantación, los motivos que llevan a los centros a iniciar la implementación, las dificultades que han tenido y el grado de satisfacción con el Modelo y su implantación.

Una vez analizada la implantación, en los siguientes objetivos se muestran los resultados relacionados con los cambios que produce o ha producido la implementación del modelo CAF Educación en los centros educativos, a través de conocer cuáles son las principales mejoras que genera y la identificación de los resultados (Objetivo 3) y, con el objetivo 4, los resultados del análisis del conocimiento que se tiene del modelo CAF Educación y el uso que se hace de él en los centros educativos no universitarios de la CARM.

En el objetivo 5 se muestran los resultados de la entrevista que permiten conocer la valoración que los implicados realizan sobre el CAF Educación, identificando las ventajas y los inconvenientes de su aplicación y su adecuación al ámbito educativo. Asimismo, en el objetivo 6 se muestran los resultados de los datos obtenidos de la escala y de la entrevista que permiten analizar la contribución de dicho modelo a la definición de la misión, visión y valores que tienen establecidos los centros. Por último, del análisis de los resultados de los datos obtenidos con la entrevista, en el objetivo 7 se muestran las principales características que conforman la definición de calidad educativa que se tiene desde los centros educativos que componen la Red de Centros de Excelencia Educativa en la CARM.

7.1. Objetivo 1. Diseñar y validar un instrumento que permita recoger información sobre la aplicación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM

Para la elaboración de la escala que se diseñó *ad hoc* para este estudio, y que ya ha sido descrita en el Capítulo 6, se siguió un proceso destinado a analizar su validez y su fiabilidad, de acuerdo con los criterios regulativos de veracidad y consistencia (Guba & Lincoln, 1982; del Rincón et al., 1995). En lo que respecta a la validez, se analizó si la escala estaba compuesta por elementos representativos del modelo CAF Educación y su aplicación en los centros educativos, es decir su validez de contenido (del Rincón et al., 1995; León y Montero, 2015; Prieto y Delgado, 2010; Sireci, 1998; Sireci y Faulkner-Bond, 2014). En cuanto a la fiabilidad, con su cálculo se pretendía conocer si existía consistencia o estabilidad de las medidas de los ítems respecto a la dimensión (del Rincón et al., 1995; Frías-Navarro, 2020; Oviedo y Campo-Arias, 2005; Prieto y Delgado, 2010). A continuación, se muestra el proceso seguido para la validación de la escala.

7.1.1. Validez de contenido de la escala

En la construcción de un instrumento es importante que este mida aquello para lo que ha sido diseñado, es decir, que tenga garantía de validez (Cohen & Swerdik, 2001, en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; del Rincón et al., 1995; Elosua, 2003; Haynes et al., 1995; Hernández et al., 2014; León y Montero, 2015).

Para determinar la validez de contenido es usual utilizar el juicio de expertos (del Rincón et al., 1995; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Mérida et al., 2015; Prieto y Delgado, 2010; Sireci, 1998; Sireci y Faulkner-Bond, 2014; Zhu et al., 1998). Este se entiende como el grado de concordancia o acuerdo entre diversas personas que, por sus condiciones personales y profesionales tienen un nivel de dominio alto sobre un tema (Landeta, 2002; Ruiz Olabuénaga, 2003). Así, pueden aportar información, juicios y valoraciones relevantes sobre las dimensiones e ítems del instrumento en base a uno o más criterios predefinidos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Sireci, 1998; Zamora de Ortiz, et al., 2020).

De entre los diversos métodos para la realización del juicio de expertos señalados por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) se seleccionó el Método Delphi (Dalkey & Helmer, 1962, 1963). Este método tiene unos usos que lo hacen adecuado al estudio que se pretende llevar a cabo (Cabero e Infante, 2014; Gordon, 1994; López-Gómez,

2018; Reguant y Torrado, 2016; Ruiz Olabuénaga, 2003). Además, es flexible (Pozo Llorente et al., 2007), cuenta con vigencia social y metodológica en el campo de la educación (López-Gómez, 2018; Díaz-Ferrer et al., 2020) y es frecuente su utilización en la validación de instrumentos (Cabero e Infante, 2014). Por tanto, a través de una adaptación del método Delphi se pretendió obtener información de un grupo de expertos en base a la consulta individual e iterativa a cada uno de ellos con la finalidad de llegar a un consenso de grupo en sus respuestas (Landeta, 2002; Reguant y Torrado, 2016, Ruiz Olabuénaga, 2003; Somerville, 2008; Valera-Ruiz et al., 2012). Dentro del método Delphi, se utilizó la versión Delphi Modificada (Lee, 2009; Linstone & Turoff, 2011, y Cabero e Infante, 2014) ya que esta consta de dos rondas de consulta y ello proporciona que el proceso se reduzca considerablemente, lo que otorga una serie de ventajas que han sido señaladas por Cabero e Infante (2014).

Así pues, se siguió la técnica Delphi, en su versión modificada, garantizando el anonimato de los expertos y teniendo presentes las características definitorias o fundamentos metodológicos que, de acuerdo con López-Gómez (2018), fueron las siguientes:

- Selección y conformación de los expertos
- Número de expertos
- Calidad del panel
- Número iterativo en rondas
- Criterios a considerar para la finalización del proceso: consenso y estabilidad

Además, este método consta de diferentes fases en su aplicación que generalmente engloban: la definición del problema a estudiar, el proceso de formación del grupo de informantes, la ejecución de las rondas de consulta y los resultados finales tras la última ronda (Reguant y Torrado, 2016).

Para este proceso de validación, como se ha planteado en otros estudios (Oñate, Ramos y Díaz, 1998 citados en Blasco et al., 2010; Mérida et al., 2015) se siguió una secuencia metodológica que se compuso de tres fases: preliminar, exploratoria y final. En la Figura 36 se muestra un esquema del proceso seguido, con las fases propuestas y los diferentes pasos o acciones que se realizaron en cada una de ellas.

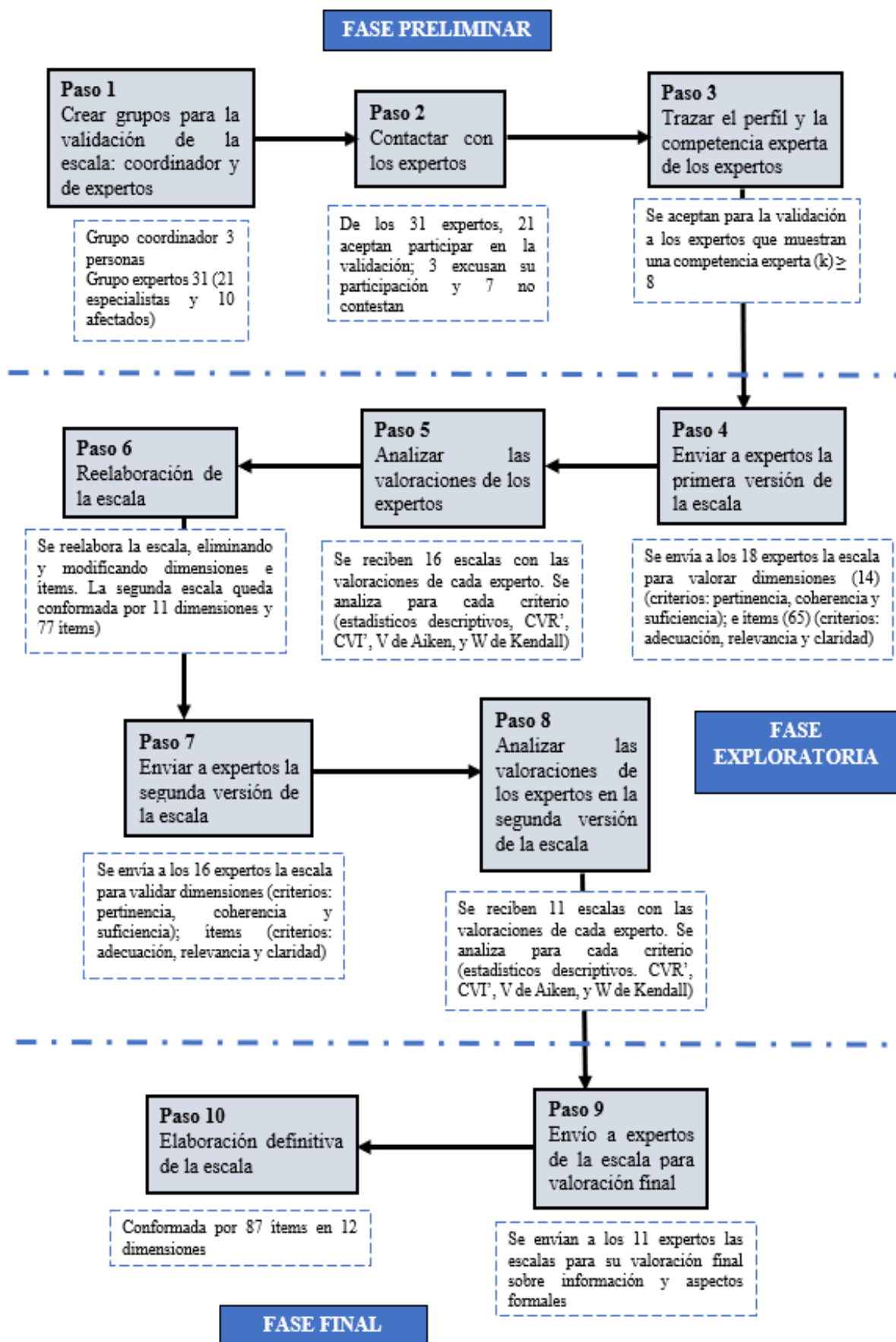


Figura 36. Proceso seguido en la validación de la escala. Elaboración propia.

A continuación, se detalla el proceso que se siguió y que quedó conformado por las tres fases indicadas y los fundamentos metodológicos señalados por López-Gómez (2018). Asimismo, en cada una de las fases se muestran los resultados que se obtuvieron.

7.1.1.1. Fase preliminar

Siguiendo los planteamientos teóricos del método Delphi (Blasco et al., 2010; Mérida et al., 2015) se crearon dos grupos para la validación de contenido de la escala: el grupo coordinador y el grupo de expertos. El grupo coordinador, teniendo presente las características señaladas por Landeta (2002) y Calabuig y Crespo (2009), estuvo compuesto por 3 personas: el doctorando, una Catedrática del área de Métodos de Investigación experta en la temática del estudio y una Profesora Titular del área de Métodos de investigación experta en la temática del estudio, en la validación de instrumentos y en el método Delphi. Desde este grupo se definieron los objetivos de esta parte del estudio, siendo esta instrumental (Ato et al., 2013), que se pretendían cubrir con la escala, se elaboró la misma, se realizó una propuesta de posibles expertos, se analizaron las respuestas y se controló el proceso en base a los plazos fijados y los posibles contratiempos.

En cuanto al grupo de expertos, este se configuró por el grupo coordinador teniendo presente la clasificación de Scheele (1975), citado en Landeta (2002), y estuvo formado tanto por expertos especialistas como por expertos de tipo afectados:

- Los expertos especialistas se corresponden con la idea clásica de experto, es decir, se seleccionaron personas con conocimientos y trayectoria en el campo de la gestión de la calidad educativa, aseguramiento de la calidad y validación de instrumentos de recogida de información.
- Como expertos afectados se seleccionaron a personas implicadas en la aplicación y formación en el Modelo CAF Educación.

En cuanto a la selección de los expertos, se realizó siguiendo un muestreo no probabilístico intencional y crítico (Taherdoost, 2016, citado por Zamora de Ortiz et al., 2020) ya que con el método Delphi la selección aleatoria de expertos no es aceptable (Ludwig, 1997).

En un primer momento, se identificaron 31 posibles expertos, anticipando la tasa de aceptación propuesta por Gordon (1994). Del total de candidatos a expertos, 10 (32%) se correspondían con la idea de expertos afectados y 21 (68%) con la idea de expertos

especialistas. De esos primeros 31 expertos identificados, un total de 15 (48 %) eran mujeres y 16 hombres (52 %).

Antes de enviar la valoración de la primera escala, atendiendo a las condiciones ideales que los expertos deben reunir (López-Gómez, 2018) se procedió a conformar el grupo con los candidatos a expertos dispuestos a participar (disposición), así como a identificarlos para determinar su perfil profesional (antecedentes y experiencia) y el grado de competencia experta (experiencia) que den lugar a la valoración de la calidad del panel. Para ello, se invitó a participar a los 31 posibles expertos identificados a través de un correo electrónico con enlace a la aplicación encuestas del portal informático de la Universidad de Murcia (encuestas.um.es). En primer lugar, se les explicó en qué consistía el proceso y que disponían de 15 días para participar, aportando información sobre su trayectoria y conocimiento de la temática. Una vez cumplido el plazo, se envió un recordatorio a los que no contestaron, proporcionándoles otros 15 días. Si declinaban participar, se le agradecía su tiempo y se terminaba el proceso. En el caso que accedieran a participar, aparecía una nueva página en la debían cumplimentar los tres apartados de información para determinar el perfil profesional y el índice de competencia experta.

Del total de 31 candidatos a expertos, 21 contestaron positivamente a ser partícipes del proceso de validación del cuestionario y cumplimentaron las cuestiones relativas a su perfil profesional y competencia experta. Tres de los posibles expertos declinaron la participación, aludiendo que no disponían de tiempo para poder participar, y del resto no se obtuvo respuesta ni en primera instancia ni tras el recordatorio.

A continuación, se muestran los tres apartados de información con los que se identificó el perfil profesional y la competencia experta de los 21 posibles expertos que aceptaron participar en el proceso de validación del instrumento mediante el método Delphi.

7.1.1.1.1. Trazabilidad del perfil profesional

Para la identificación y trazabilidad del perfil profesional se pidió a los posibles expertos que contestaran a las siguientes cuestiones relacionadas con su formación y experiencia profesional:

- Titulación o titulaciones que posee
- Categoría profesional
- Años de experiencia docente/profesional

- Años de experiencia en gestión
- Años de experiencia en gestión de calidad
- Formación específica en calidad

En base a esas respuestas, en la Tabla 42, se muestran las características de la trazabilidad del perfil profesional del grupo de posibles expertos.

Tabla 42

Características del perfil de los posibles 21 expertos

Característica	Frecuencia	Porcentaje	
Sexo	Mujer	11	52.38
	Hombre	10	47.62
Tipo de experto	Especialista	15	71.43
	Afectado	6	28.57
Titulación ¹	Doctor	16	76.18
	Licenciado	5	23.82
Categoría profesional ²	Catedrático de Universidad	4	19.04
	Profesor Titular de Universidad	11	52.40
	Profesor Enseñanza Secundaria	2	9.52
	Jefe de Servicio de Evaluación y Calidad Educativa	1	4.76
	Inspector de Educación	1	4.76
	Director de calidad	1	4.76
	Técnico Educativo	1	4.76
Años experiencia docente/profesional	Entre 11 y 20 años	6	28.57
	Entre 21 y 30 años	6	28.57
	Entre 31 y 40 años	5	23.82
	41 o más años	4	19.04
Años experiencia en gestión	Entre 1 y 10 años	7	33.33
	Entre 11 y 20 años	9	42.85
	Entre 21 y 30 años	5	23.82
Años de experiencia en gestión de calidad	Entre 1 y 15 años	16	23.82
	Entre 16 y 30 años	5	19.04
Formación en calidad ³	CAF Educación	8	23.53
	EFQM	7	20.59
	ISO 9001	7	20.59
	ANECA y Agencias Calidad Educación Superior	9	26.47
	Máster en calidad	2	5.88
	EVAM	1	2.94

¹Se ha indicado la mayor de las titulaciones señaladas por los posibles expertos.

²Se ha indicado la categoría profesional que el posible experto ejerce actualmente. Por ejemplo, en los casos con frecuencia igual a 1 son también Profesores de Enseñanza Secundaria.

³En lo que respecta a la formación en calidad, el porcentaje indicado es sobre el total de la frecuencia (34) ya que algunos de los posibles expertos han indicado tener formación en más de un sistema de gestión de calidad.

Una vez identificado el perfil profesional de los posibles expertos, el siguiente paso fue obtener el coeficiente de competencia experta.

7.1.1.1.2. Trazabilidad de la competencia experta

La competencia experta se asocia con la calidad del panel (López-Gómez, 2018). Su uso proviene del Comité Estatal para la Ciencia y la Técnica de la extinta URSS (Blasco et al., 2010; Cruz y Martínez, 2012) y consiste en la autovaloración del propio experto acerca de unas cuestiones relacionadas con la investigación mediante las que se obtiene el índice de competencia experta o coeficiente K (Betancourt et al., 2010; Blasco et al., 2010, Cabero y Barroso, 2013; Cabero e Infante, 2014; García y Fernández, 2008; López-Gómez, 2018; Zayas, 2011).

Para calcular este índice, se empleó la siguiente expresión:

$$K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$$

Donde:

(K_c) es el *Coefficiente de conocimiento* que tiene el experto acerca del tema de investigación y (K_a) es el *Coefficiente de argumentación o fundamentación* de cada experto.

El primero de ellos (K_c) se calcula a partir de la autovaloración que realiza el propio experto en una escala de 0-10, multiplicado por 0,1.

(K_a) se obtiene a partir de las opciones seleccionadas por parte del experto en relación a distintas fuentes de argumentación en las que se basa su conocimiento experto, quedando este determinado por el resultado de la suma de los puntos alcanzados a partir de una tabla patrón (Tabla 43).

Tabla 43

Tabla patrón para la determinación del coeficiente de argumentación (K_a)

Cuestiones	Nada	Poco	Mucho
Su dominio del Modelo CAF Educación es...	0.2	0.3	0.5
Su dominio sobre sistemas de aseguramiento de la calidad es...	0.1	0.2	0.2
Su dominio sobre otros modelos de calidad (EFQM; ISO, etc.) es...	0.1	0.15	0.15
Su nivel de dominio en el diseño y validación de instrumentos de recogida de información es...	0.1	0.15	0.15
TOTAL	0.5	0.8	1

Elaboración propia.

El índice de competencia experta o coeficiente K es muy utilizado en investigaciones de distintas áreas como demuestran diferentes trabajos (Betancourt et al., 2010; Blasco et al., 2010, Cabero y Barroso, 2013; Cabero e Infante, 2014; García y Fernández, 2008; González y Vidaud, 2009; Herrera et al., 2010; López et al., 2011,

2012). Para hallar el índice de competencia experta o coeficiente K , en primer lugar, se pidió a los posibles expertos que indicaran su dominio acerca de la problemática tratada en una escala de 0 a 10, siendo 0 desconocimiento absoluto y 10 el grado de conocimiento máximo acerca de la temática, con el objetivo de obtener el coeficiente de conocimiento Kc . Para ello, una vez que se tuvieron las respuestas de los expertos en esta escala, se multiplicó cada una por 0.1. En la Tabla 44 se recogen tanto la frecuencia como el porcentaje de las puntuaciones marcadas por los expertos.

Atendiendo a la Tabla 44, se aprecia que un total de 15 expertos (71.4%) tenía un dominio de 8 a 10 en relación con la temática tratada. Por otro lado, 3 expertos consideraron tener un dominio de la temática inferior a 7. El valor máximo (10) fue seleccionado por 2 expertos y ningún experto consideró tener un dominio inferior a 5.

Tabla 44

Dominio de los expertos sobre la temática tratada (de 0 a 10).

Puntuación de la escala	Frecuencia	f acumulada	Porcentaje	% Acumulado
10	2	2	9.5	9.5
9	8	10	38.1	47.6
8	5	15	23.8	71.4
7	3	18	14.3	85.7
6	2	20	9.5	95.2
5	1	21	4.8	100.0

Para la determinación del coeficiente de argumentación Ka , se les plantearon a los candidatos a expertos las cuestiones presentes en la Tabla 43, sin cifras, indicándoles que marcaran con una (x) su grado de dominio sobre Modelo CAF Educación, sobre sistemas de aseguramiento de calidad, otros modelos de calidad y en el diseño y validación de instrumentos de recogida de información, de acuerdo con las opciones de respuesta Mucho, Poco y Nada.

Posteriormente, utilizando los valores que aparecen en la Tabla 43, se determinó el valor de Ka mediante la suma de las opciones marcadas por los candidatos en cada una de las cuestiones valoradas, las cuales fueron adaptadas a la temática del presente estudio y, por tanto, difieren de otras más generales que han sido señaladas por otros autores (Betancourt et al., 2010; Blasco et al., 2010, Cabero y Barroso, 2013; García y Fernández, 2008; Herrera et al., 2010; López et al., 2012; Zayas, 2011).

Como se aprecia en la Tabla 45, el mayor dominio fue en relación al Modelo CAF ($f=16$; 76.2%) y sobre sistemas de aseguramiento de la calidad y el diseño y validación de IRI ($f=15$; 71.4%). En estos tres aspectos la media fue $\bar{x} = 2.7$ sobre un máximo de

3. El campo en el que se obtuvo menos dominio fue en relación a otros modelos de calidad, en el que un total de 13 expertos (61.9%) consideraron tener mucho conocimiento.

Tabla 45

Frecuencia de respuestas de los expertos en cuestiones referidas a Modelos de Calidad y validación de instrumentos

Cuestiones	Nada		Poco		Mucho		Media
	f	%	f	%	f	%	
Su dominio del Modelo CAF Educación es...	1	4.8	4	19.0	16	76.2	2.7
Su dominio sobre sistemas de aseguramiento de la calidad es...	0	--	6	28.6	15	71.4	2.7
Su dominio sobre otros modelos de calidad (EFQM; ISO, etc.) es...	1	4.8	7	33.3	13	61.9	2.6
Su nivel de dominio en el diseño y validación de instrumentos de recogida de información es...	1	4.8	5	23.8	15	71.4	2.7

Nota: f= frecuencia, %= porcentaje.

Una vez obtenidos los valores de cada uno de los candidatos a expertos, tanto del coeficiente de conocimiento K_c como del coeficiente de argumentación K_a , se calculó el índice de competencia experta o coeficiente K en base a la expresión indicada anteriormente, siendo los resultados los que se muestran en la Tabla 46.

Tabla 46

Coefficiente de competencia experta de los expertos

Candidato a experto	Coefficiente de conocimiento (K_c)	Coefficiente de argumentación (K_a)	Coefficiente de concordancia (K)
1	0.70	1.00	0.85
2	0.60	0.80	0.70
3	0.90	0.70	0.80
4	0.90	1.00	0.95
5	0.80	1.00	0.90
6	0.80	1.00	0.90
7	0.60	0.70	0.65
8	0.50	0.80	0.65
9	0.90	1.00	0.95
10	0.80	1.00	0.90
11	0.70	1.00	0.85
12	0.90	1.00	0.95
13	0.70	1.00	0.85
14	1.00	1.00	1.00
15	0.90	1.00	0.95
16	1.00	0.80	0.90
17	0.90	1.00	0.95
18	0.80	1.00	0.90
19	0.80	1.00	0.90

20	0.90	1.00	0.95
21	0.90	1.00	0.95

Para la valoración del índice de competencia experta o coeficiente K se siguió la propuesta planteada en diversos estudios (ej. Betancourt et al., 2010; Blasco et al., 2010, Cabero y Barroso, 2013; García y Fernández, 2008; Herrera et al., 2010; López-Gómez, 2018; López et al., 2011, 2012; Zayas, 2011) siendo esta la siguiente:

- Si K oscila entre .80 y 1, el candidato tiene competencia alta
- Si el valor de K se sitúa entre .50 y .80, el candidato tiene competencia media
- Si K se sitúa por debajo de .50, el candidato tiene competencia baja.

De acuerdo con los autores que han tratado el coeficiente K tanto de manera práctica como teórica (ej., Betancourt et al., 2010; Blasco et al., 2010, Cabero y Barroso, 2013; Cabero e Infante, 2014; García y Fernández, 2008; López-Gómez, 2018; Zayas, 2011), se seleccionaron como expertos solo a aquellos que tuvieron competencia alta. No obstante, algunos autores (p. ej. Herrera et al., 2010) indican que también se puede utilizar a los expertos de competencia media si el coeficiente de competencia promedio ($K = 1/n \sum K_i$) de todos los expertos posibles es medio. En este sentido, aunque el coeficiente de competencia promedio fue alto $K = .87$, se decidió contar solo con los candidatos con competencia alta. Por lo tanto, el grupo quedó conformado por un total de 18 expertos.

Este número se considera adecuado para el uso del método Delphi ya que los autores consultados proponen contar con un grupo formado por entre 7 y 35 expertos (Gordon, 1994; Landeta, 2002; Ludwig, 1997).

Una vez que se definió y configuró el grupo de expertos, se procedió al envío de la escala para la validez de contenido, iniciando así la fase exploratoria.

7.1.1.2. Fase exploratoria

Una vez configurado el grupo de expertos y construida la primera versión de la escala, se procedió a su envío a estos para su valoración. Este proceso, de envío y recepción de valoraciones de la primera versión de la escala, se realizó a través del correo electrónico. En el cuerpo del mensaje se informó a los expertos sobre la investigación que se estaba llevando a cabo y sobre los dos documentos que se encontraban como archivos adjuntos, la escala y el instrumento para su valoración, además de indicarles que disponían de 15 días como plazo máximo para

cumplimentarlo y agradecerles su participación. A los expertos que no respondieron en este primer plazo se les envió un recordatorio y se les volvió a ofrecer 15 días para la realización de la tarea.

La primera escala estuvo formada por un primer apartado compuesto por la información para la cumplimentación y, seguidamente, otro apartado para indicar los datos sociodemográficos. Esta primera escala estuvo compuesta por un total de 65 ítems o reactivos incluidos en 14 dimensiones. Junto a la escala, se envió a los expertos un segundo archivo adjunto, el instrumento para la valoración de la escala (ver Anexo J) compuesto por una presentación para dar a conocer los objetivos del estudio a los que se pretendía dar respuesta con la escala y la información de cada uno de los criterios, propuestos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), con los que debían valorar las dimensiones y los ítems.

Por un lado, las dimensiones fueron valoradas a través de los criterios pertinencia (grado en que la dimensión se ajusta al objeto de estudio), coherencia (relación lógica del entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa) y suficiencia (los ítems asignados a cada dimensión bastan para obtener la medición de esta). Por otro lado, para los ítems se utilizaron los criterios adecuación (grado de vínculo del ítem con la dimensión a la que pertenece), relevancia (el ítem es esencial en relación al resto de ítems de la dimensión por lo que debe ser incluido) y claridad (el ítem se comprende fácilmente, siendo su sintáctica y semántica adecuadas).

Esta valoración es importante que los expertos la hagan tanto de manera cualitativa como cuantitativa (Sireci, 1998). Por tanto, para emitir su juicio, siguiendo los planteamientos de Blasco et al. (2010), Zamora et al. (2020) y Serrano-Pastor (2018), los expertos contaron con una escala ordinal tipo Likert (Kerlinger y Lee, 2002) compuesta por cuatro valores (Davis, 1992), en la que el 1 representaba el incumplimiento del criterio y el 4 máximo nivel de cumplimiento. Además, tanto para cada una de las dimensiones como para cada uno de los reactivos se proporcionó al experto un espacio abierto para que pudiera indicar las observaciones y/o modificaciones que considerase oportunas. Además, tuvieron la opción de proponer ítems adicionales o mejoras relevantes para la escala.

En este primer envío de la primera versión de la escala, se recibieron 16 respuestas de los 18 expertos a los que se les envió la escala, por lo que hubo una mortandad experimental del 11.11% ($n = 2$).

Los resultados, en la primera ronda de consulta, para la validación por parte de grupo de expertos de cada una de las dimensiones y de los reactivos de la primera versión de la escala se realizaron a través de un análisis cuantitativo de los estadísticos descriptivos y su clasificación en cuartiles. Además, estos se potenciaron con el cálculo de los coeficientes de Razón de Validez de Contenido (CVR') y el Índice de Validez de Contenido (CVI') (Lawshe, 1975, citado por Tristán, 2008) y el coeficiente de validez de contenido V de Aiken (Merino y Livia, 2009; Merino, 2018). En lo que respecta a las aportaciones cualitativas realizadas por los expertos, para facilitar el proceso de análisis, se establecieron unas categorías en las que se agruparon las respuestas y se indicó la frecuencia de cada una de ellas.

Para cada uno de los análisis cuantitativos, de acuerdo con los planteamientos descritos en la literatura de investigación y recogidos por Juárez-Hernández y Tobón (2018), se siguió un método con unos aspectos predefinidos sobre las decisiones de aceptación, modificación o eliminación de cada uno de los criterios utilizados por los jueces para la valoración de las dimensiones y los reactivos, como se muestra en la Tabla 47.

Tabla 47

Métodos utilizados para la valoración cuantitativa de los expertos

Método	Autores	Decisión
Análisis descriptivos	Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, (2008) proponen aceptar ítems con mayor promedio y revisar los que se acerquen a la mitad de la media	Aceptar dimensiones e ítems con un 90% de valoración, es decir, con valor superior a 3.60 para cada uno de los criterios. Revisar y mejorar, según el criterio, en el caso de valores entre 3.00 y 3.59 Eliminar los inferiores a 3.00 si se dan en todos los criterios
Clasificación en cuartiles	Serrano-Pastor (2018)	Aceptar dimensiones e ítems con Q1 en correspondencia con valor 4 en la escala, aceptar y revisar con Q1 en valor 3, revisar profundamente Q1 en valor 2 y eliminar ítems y dimensiones con Q1 en correspondencia con valor 1 en la escala.
CVR' y CVI'	Davis (1992) Tristán (2008)	Aceptar con valor superior a .80 Revisar con valor entre .58 y .79 Eliminar inferiores a .58
V de Aiken	Penfield y Giacobbi (2004) y Bulger y Housner (2007)	Aceptar con valor superior a .80 Eliminar inferiores a .80

Elaboración propia.

Los métodos empleados para el cálculo de la validez de contenido se consideraron adecuados debido a que se aplicaron rigurosamente e incluyeron las diversas variables propias del juicio de expertos (Juárez-Hernández y Tobón, 2018). A continuación, se muestran los resultados de los expertos en cada uno de los métodos indicados para el cálculo de la validez de contenido de la primera versión de la escala.

7.1.1.2.1. Resultados de los análisis de la primera versión de la escala

Para mostrar los resultados de los análisis realizados en la primera versión de la escala, se indican primero los cuantitativos de cada uno de los métodos utilizados y luego los cualitativos de las aportaciones de los expertos. En primer lugar, se expondrán los de las dimensiones y, posteriormente, los de los reactivos o ítems.

- *Resultados cuantitativos de las dimensiones de la primera versión de la escala*

En la Tabla 48, se indican los estadísticos descriptivos de las valoraciones de los 16 expertos para los criterios pertinencia, coherencia y suficiencia en las 14 dimensiones de las que se componía la primera versión de la escala. Como se aprecia, los valores de la media fueron inferiores a los propuestos (3.6) en tres de las dimensiones (8, 9 y 11) para el criterio pertinencia, en diez dimensiones (2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12 y 13) en el caso del criterio coherencia y en once dimensiones (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 13) del criterio suficiencia.

Tabla 48

Descriptivos de los criterios para la valoración de las dimensiones en la primera escala

Dim.	Criterios para la evaluación de las dimensiones														
	Pertinencia					Coherencia					Suficiencia				
	\bar{x}	<i>DT</i>	M_e	<i>m</i>	<i>M</i>	\bar{x}	<i>DT</i>	M_e	<i>m</i>	<i>M</i>	\bar{x}	<i>DT</i>	M_e	<i>m</i>	<i>M</i>
1	3.81	.403	4.00	3	4	3.63	.500	4.00	3	4	3.38	.719	3.50	2	4
2	3.81	.544	4.00	2	4	3.44	.814	4.00	2	4	3.56	.727	4.00	2	4
3	3.75	.577	4.00	2	4	3.50	.730	4.00	2	4	3.44	.814	4.00	2	4
4	3.88	.342	4.00	3	4	3.38	.619	3.00	2	4	3.06	.998	3.00	1	4
5	3.94	.250	4.00	3	4	3.63	.619	4.00	2	4	3.63	.719	4.00	2	4
6	3.81	.544	4.00	2	4	3.44	.814	4.00	2	4	3.31	.793	3.50	2	4
7	3.75	.577	4.00	2	4	3.06	.998	3.00	1	4	3.13	.806	3.00	2	4
8	3.44	.892	4.00	1	4	3.19	.981	3.50	1	4	2.94	1.181	3.00	1	4
9	3.56	.727	4.00	2	4	3.06	1.063	3.00	1	4	3.06	.804	3.00	2	4
10	3.88	.342	4.00	3	4	3.63	.619	4.00	2	4	3.50	.632	4.00	2	4
11	3.31	1.078	4.00	1	4	3.19	1.167	4.00	1	4	3.13	1.088	3.50	1	4
12	3.63	.619	4.00	2	4	3.56	.512	4.00	3	4	3.63	.500	4.00	3	4
13	3.63	.619	4.00	2	4	3.25	.775	3.00	2	4	3.56	.629	4.00	2	4
14	3.81	.403	4.00	3	4	3.81	.403	4.00	3	4	3.75	.577	4.00	2	4

Nota: Dim.: dimensión, \bar{x} : media, *SD*: desviación estándar, M_e : mediana, *m*: mínimo, *M*: máximo

En lo que respecta a la clasificación estadística en cuartiles, la Tabla 49 plasma la información de las dimensiones propuestas, en cuanto a su pertinencia, coherencia y suficiencia, juzgadas por los 16 expertos y representadas estadísticamente en los cuartiles 1, 2 y 3 calculados (en adelante, Q1, Q2 y Q3). Se han situado en el Q1 aquellas dimensiones con valores de 3 o próximos a tres, teniendo nueve casos en los que el Q1 se correspondió con el valor máximo de 4 en el criterio pertinencia y uno en el caso de los criterios coherencia y suficiencia.

Tabla 49

Clasificación de las dimensiones según cuartiles de la primera escala

Dim.	Pertinencia				Coherencia				Suficiencia			
	Muy bajo	Bajo	Mod.	Alto	Muy bajo	Bajo	Mod.	Alto	Muy bajo	Bajo	Mod.	Alto
1				Q1			Q1					Q1
2				Q1			Q1					Q1
3				Q1			Q1					Q1
4				Q1			Q1					Q1
5				Q1			Q1					Q1
6				Q1			Q1					Q1
7				Q1		Q1				Q1		
8			Q1			Q1				Q1		
9			Q1			Q1				Q1		
10				Q1			Q1					Q1
11			Q1				Q1			Q1		
12			Q1				Q1					Q1
13			Q1				Q1					Q1
14				Q1				Q1				Q1

Atendiendo a los valores medios de cada criterio, Figura 37, el criterio pertinencia es el que mostró un valor más alto (3.72) seguido de coherencia (3.41) y suficiencia (3.36).

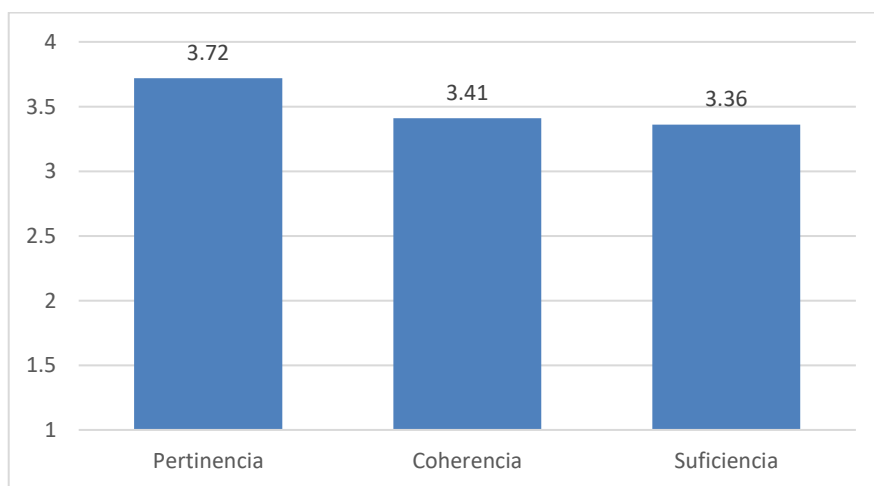


Figura 37. Valores medios de los criterios en las dimensiones de la primera versión de la escala.

En la Tabla 50 se muestran los resultados cuantitativos de la validez de contenido entre los 16 jueces que se obtuvieron tanto para el coeficiente de la CVR' como para el coeficiente V de Aiken en cada uno de los criterios de las dimensiones.

En base a los resultados que muestra la Tabla 50, siguiendo la propuesta de Davis (1992), se debían revisar las dimensiones 8, 9 y 11 del criterio pertinencia, las dimensiones 2, 3, 6, 8, 9, 11 y 13 en el criterio coherencia y, en el caso del criterio pertinencia, en las dimensiones 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 11. Además, al tener un valor $< .58$ se debían eliminar las dimensiones 7, 8 y 9 ya que los resultados indicaron que carecían de coherencia y de suficiencia. Asimismo, la dimensión 11 también tuvo un resultado inferior a $.58$ en cuanto al criterio suficiencia.

En relación con los resultados de la V de Aiken, no se cumplió con el valor propuesto ($\geq .80$) por Penfield y Giacobbi (2004) y Bulger y Housner (2007) en la dimensión 11 en el criterio pertinencia, en las dimensiones 4, 7, 8, 9, 11 y 13 en el criterio coherencia y en las dimensiones 1, 4, 6, 7, 8, 9 y 11 del criterio suficiencia.

Tabla 50

Resultados de la validez de contenido las dimensiones de la primera escala según los criterios valorados por los jueces con CVR' y V de Aiken

Dimensión	Pertinencia		Coherencia		Suficiencia	
	CVR'	V de Aiken	CVR'	V de Aiken	CVR'	V de Aiken
1	1.00	0.94	1.00	0.88	0.75	0.79
2	0.87	0.94	0.75	0.81	0.75	0.85
3	0.87	0.92	0.75	0.83	0.62	0.81
4	1.00	0.96	0.87	0.79	0.62	0.69
5	1.00	0.98	0.87	0.88	0.75	0.88
6	0.87	0.94	0.62	0.81	0.62	0.77
7	0.87	0.92	0.37	0.69	0.50	0.71
8	0.75	0.81	0.50	0.73	0.37	0.65
9	0.75	0.85	0.50	0.69	0.37	0.69
10	1.00	0.96	0.87	0.88	0.87	0.83
11	0.62	0.77	0.62	0.73	0.50	0.71
12	0.87	0.88	1.00	0.85	1.00	0.88
13	0.87	0.88	0.62	0.75	0.87	0.85
14	1.00	0.94	1.00	0.94	0.87	0.82

De acuerdo con los resultados de los CVR' de cada uno de los criterios, se calculó el Índice de Validez de Contenido para cada criterio, como se muestra en la Tabla 51. Solo se cumplió el valor propuesto por Davis (1992) de aceptar valores superiores a $.80$, en el caso del criterio pertinencia ($.88$).

Tabla 51

CVI' de los criterios valorados por los jueces en las dimensiones de la primera escala

	Pertenencia	Coherencia	Suficiencia
CVI'	0.88	0.74	0.67

- *Resultados cualitativos de las dimensiones*

Tras el análisis de las aportaciones cualitativas realizadas por los expertos sobre las recomendaciones en los diferentes criterios considerados en relación a las dimensiones, las observaciones de los jueces fueron agrupadas en las categorías que se recogen en la Tabla 52.

Tabla 52

Observaciones realizadas por los expertos en la primera versión de la escala

Dimensión	N.º de expertos	f total	Observaciones (frecuencia)
1	4	4	Aclaración sobre la puntuación del criterio (1) Añadir ítem (3)
2	4	4	Eliminar ítem (1) Reorganización de la dimensión (2) Añadir ítem (1)
3	3	3	Añadir ítem (2) Reorganización de la dimensión (1)
4	5	5	Aclaración sobre la puntuación del criterio (1) Añadir ítem (2) Reorganización de la dimensión (2)
5	2	2	Reorganización de la dimensión (2)
6	2	2	Añadir ítem (2)
7	5	6	Eliminar ítem (1) Añadir ítem (2) Mover ítem a otra dimensión (1) Clarificar términos (2)
8	4	5	Eliminar ítem (2) Reorganización de la dimensión (1) Añadir ítem (2)
9	1	1	Clarificar términos (1)
10	4	5	Clarificar términos (3) Reorganización de la dimensión (1) Mover ítems a otra dimensión (1)
11	2	3	Eliminar dimensión (2) Mover ítems a otra dimensión (1)
12	2	2	Ítems excesivos (1) Eliminar ítem (1)
13	2	3	Eliminar ítems (2) Mejorar la redacción (1)
14	0	0	

De las consideraciones propuestas por los expertos para las dimensiones la mayoría se centraron en:

- a) añadir ítems a las dimensiones 1, 2, 3, 4, 6, 7 y 8;
- b) eliminar ítems en las dimensiones 2, 7, 8, 12 y 13, reorganización de las dimensiones 2, 3, 4, 5, 8 y 10; y
- c) mover ítems a otra dimensión (7, 10 y 11).

Asimismo, también se señalaron en menor medida otros aspectos como la clarificación de términos y la mejora de la redacción, así como la aclaración o justificación del porqué de su puntuación en el criterio.

- *Resultados cuantitativos de los reactivos*

En la Tabla 53 se indican los estadísticos descriptivos de las valoraciones de los 16 expertos sobre los criterios adecuación, relevancia y claridad en los 65 reactivos que componen las dimensiones de las que se componía la primera versión de la escala.

Como se aprecia en la Tabla 53, los valores de la media fueron inferiores a los propuestos (3.6) en el valor medio de los reactivos en ocho de las dimensiones (1, 3, 4, 8, 9, 11, 12 y 13) para el criterio adecuación, en el valor medio de los reactivos de nueve dimensiones (2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 12 y 13) en el caso del criterio relevancia y en el valor medio de los reactivos de once dimensiones para el criterio calidad (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12 y 13).

Tabla 53

Valores medios de los criterios agrupados por dimensiones de la primera escala

Dimensión	Nº ítems	Criterios para la evaluación de los ítems		
		Adecuación	Relevancia	Claridad
Dirección	1 a 4	3.55	3.62	3.58
Organización	5 a 9	3.61	3.59	3.55
Personal	10 a 13	3.44	3.53	3.06
Proceso E-A	14 a 17	3.28	3.39	3.05
Recursos	18 a 20	3.75	3.73	3.50
Relación familias	21 a 23	3.81	3.86	3.50
Clima escolar	24 a 27	3.61	3.38	3.48
Calidad	28 a 30	3.41	3.40	3.42
Resultados	31 a 34	3.55	3.45	3.42
Satisfacción	35 a 39	3.88	3.89	3.79
Mejoras	40 a 45	3.55	3.56	3.77
Conocimiento y uso del Modelo CAF Educación	46 a 52	3.53	3.49	3.49
Dificultades en el uso del Modelo CAF Educación	53 a 59	3.43	3.35	3.38
Propósitos o motivos para utilizar el Modelo CAF Educación	60 a 65	3.81	3.78	3.67

En la Tabla 54 se recoge la información de los ítems propuestos, en cuanto a su adecuación, relevancia y claridad, juzgados por los 16 expertos y representados estadísticamente en los cuartiles 1, 2 y 3 calculados (Q1, Q2 y Q3). Se optó por estructurar la tabla de manera diferente a la planteada en las dimensiones con el objetivo de simplificarla para limitar su extensión y contribuir a facilitar su visualización.

Se han situado en el Q1 aquellos ítems con valores de 3 o próximos a tres, teniendo 29 casos en los que el Q1 se correspondía con el valor máximo de 4 en la variable adecuación; 26 en el caso de la variable relevancia; y, por último, 18 en el caso de la variable claridad.

Tabla 54

Clasificación de los ítems según cuartiles de la primera escala

Criterio/valoración	Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto
Adecuación	Ítems 3, 14 y 56	Ítems 12, 13, 16, 17, 27, 28, 31, 40 y 51	Ítems 2, 4, 8, 9, 10, 11, 15, 26, 29, 30, 33, 34, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 57 y 58	Ítems 1, 5, 6, 7, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 47, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64 y 65
Total	3	9	24	29
Relevancia	Ítems 14, 27, 56 y 58	Ítems 8, 20, 26, 28, 31, 34 y 51	Ítems 2, 3, 4, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 24, 29, 30, 33, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57 y 59	Ítems 1, 5, 6, 7, 12, 13, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 60, 61, 62, 63, 64 y 65
Total	4	7	28	26
Claridad	Ítems 14 y 16	Ítems 8, 9, 10, 12, 13, 15, 22, 27, 31, 34, 46, 53 y 58	Ítems 2, 3, 11, 18, 19, 20, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 36, 37, 39, 41, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 64 y 65	Ítems 1, 4, 5, 6, 7, 17, 21, 24, 33, 35, 38, 40, 42, 43, 44, 50, 61 y 63
Total	2	13	32	18

Atendiendo a los valores medios de cada criterio, como se indica en la Figura 38, todos mostraron un valor inferior a $\bar{x}= 3.60$, siendo el criterio adecuación el que tuvo un valor más alto (3.59), seguido de relevancia (3.57) y claridad (3.48).

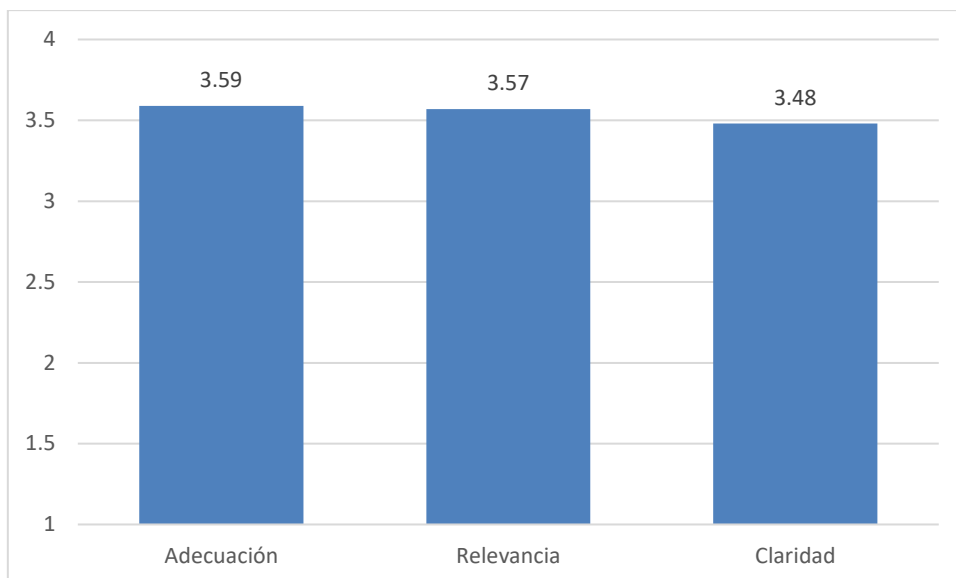


Figura 38. Valores medios de los criterios en los reactivos de la primera versión de la escala.

En la Tabla 55 se muestran los resultados cuantitativos de la validez de contenido entre los 16 jueces que se obtuvieron tanto para el coeficiente de la CVR' como para el coeficiente V de Aiken para cada uno de los criterios de los 65 reactivos de los que se componía la primera versión de la escala.

En base a los resultados que muestra la Tabla 55, en relación al CVR', no se cumplió con el valor propuesto por Davis (1992) de aceptar ítems con valor $\geq .80$ en 31 de los reactivos del criterio adecuación, en 32 reactivos del criterio relevancia y, en el caso del criterio claridad, en 36 reactivos. Además, 11 de los reactivos tuvieron un valor inferior a .58 en el caso de los criterios adecuación y relevancia y 15 en el caso del criterio claridad.

En relación con los resultados de la V de Aiken, no se cumplió con el valor propuesto ($\geq .80$) por Penfield y Giacobbi (2004) y Bulger y Housner (2007) en 18 reactivos del criterio pertinencia, en 15 reactivos del criterio coherencia y en 21 reactivos del criterio suficiencia.

Tabla 55

CVR' de los reactivos de la primera escala según los criterios valorados por los jueces

Dimensión	Reactivo	Adecuación		Relevancia		Claridad	
		CVR'	V de Aiken	CVR'	V de Aiken	CVR'	V de Aiken
1	1	1.00	0.96	0.87	0.92	1.00	0.94
	2	0.87	0.88	1.00	0.92	0.75	0.81
	3	0.50	0.71	0.62	0.81	0.62	0.75
	4	0.75	0.85	0.75	0.85	1.00	0.94
2	5	0.87	0.92	0.87	0.90	1.00	0.94
	6	0.87	0.92	0.87	0.90	1.00	0.94

	7	0.87	0.92	0.87	0.92	1.00	0.96
	8	0.62	0.77	0.50	0.77	0.37	0.65
	9	0.62	0.83	0.62	0.83	0.50	0.77
3	10	0.62	0.79	0.62	0.77	0.37	0.65
	11	1.00	0.90	1.00	0.90	0.62	0.71
	12	0.50	0.77	0.75	0.88	0.50	0.73
	13	0.50	0.79	0.62	0.83	0.25	0.66
4	14	0.25	0.58	0.25	0.56	0.25	0.54
	15	0.75	0.85	1.00	0.92	0.50	0.69
	16	0.50	0.79	0.75	0.85	0.25	0.63
	17	0.62	0.81	0.62	0.85	0.75	0.88
5	18	0.87	0.92	1.00	0.94	0.87	0.88
	19	1.00	0.98	1.00	1.00	0.62	0.81
	20	0.62	0.85	0.50	0.79	0.62	0.81
6	21	0.87	0.90	1.00	0.94	1.00	0.98
	22	0.87	0.96	0.87	0.96	0.50	0.71
	23	1.00	0.96	1.00	0.96	0.62	0.81
7	24	0.87	0.92	0.62	0.81	1.00	0.94
	25	1.00	0.98	0.87	0.96	0.75	0.85
	26	0.62	0.81	0.50	0.75	0.62	0.83
	27	0.50	0.77	0.25	0.65	0.37	0.69
8	28	0.37	0.71	0.37	0.71	0.62	0.79
	29	0.75	0.85	0.75	0.83	0.75	0.81
	30	0.75	0.85	0.75	0.85	0.75	0.81
9	31	0.50	0.71	0.37	0.69	0.37	0.69
	32	1.00	0.98	0.87	0.94	0.75	0.83
	33	1.00	0.92	1.00	0.92	1.00	0.96
	34	0.62	0.79	0.50	0.73	0.50	0.75
10	35	1.00	0.96	1.00	0.98	1.00	0.96
	36	1.00	0.98	1.00	0.98	1.00	0.92
	37	1.00	0.96	1.00	0.96	1.00	0.92
	38	0.87	0.94	0.87	0.94	1.00	0.94
	39	1.00	0.96	1.00	0.96	1.00	0.92
11	40	0.50	0.79	0.75	0.85	1.00	0.96
	41	0.87	0.90	0.87	0.90	0.87	0.88
	42	0.75	0.85	0.75	0.85	1.00	0.94
	43	0.75	0.88	0.75	0.88	1.00	0.96
	44	0.75	0.83	0.75	0.83	1.00	0.94
	45	0.87	0.85	0.75	0.81	1.00	0.88
12	46	0.87	0.90	0.87	0.88	0.50	0.73
	47	0.87	0.92	0.87	0.90	0.75	0.85
	48	0.75	0.85	0.75	0.85	0.62	0.83
	49	0.75	0.83	0.75	0.85	1.00	0.90
	50	0.87	0.90	0.87	0.88	0.87	0.90
	51	0.50	0.73	0.37	0.69	0.62	0.77
	52	0.62	0.77	0.62	0.77	0.75	0.83
13	53	0.62	0.73	0.62	0.73	0.50	0.69
	54	1.00	0.92	1.00	0.90	1.00	0.90
	55	0.87	0.88	0.87	0.88	0.87	0.85
	56	0.50	0.69	0.50	0.69	0.75	0.77
	57	0.75	0.79	0.62	0.73	0.62	0.79
	58	0.62	0.73	0.50	0.66	0.50	0.71
	59	1.00	0.94	0.87	0.90	0.75	0.85
14	60	1.00	0.94	1.00	0.94	0.87	0.90
	61	1.00	0.96	0.87	0.92	1.00	0.94

62	1.00	0.94	1.00	0.94	1.00	0.90
63	0.87	0.90	0.87	0.90	0.87	0.92
64	1.00	0.96	1.00	0.94	0.87	0.85
65	1.00	0.94	1.00	0.94	0.75	0.83

De acuerdo con los resultados de los CVR' de cada uno de los reactivos en cada criterio, se calculó el CVI' para cada criterio de valoración de los reactivos, como se muestra en la tabla 56.

Solo se cumplió el valor propuesto por Davis (1992), de aceptar valores superiores a .80, en cinco dimensiones en caso del criterio adecuación (0.83, 0.91, 0.97, 0.87 y 0.98), en cinco dimensiones del criterio relevancia (0.81, 0.83, 0.96, 0.97 y 0.96) y en cuatro dimensiones del criterio claridad (0.84, 1.00, 0.98 y 0.89).

Tabla 56

CVI' de los criterios valorados los jueces en los reactivos de la primera escala

Dimensiones	Adecuación CVI'	Relevancia CVI'	Claridad CVI'
1	0.78	0.81	0.84
2	0.77	0.75	0.77
3	0.65	0.75	0.43
4	0.53	0.65	0.44
5	0.83	0.83	0.70
6	0.91	0.96	0.71
7	0.75	0.56	0.68
8	0.62	0.62	0.71
9	0.78	0.68	0.59
10	0.97	0.97	1.00
11	0.75	0.77	0.98
12	0.87	0.73	0.73
13	0.76	0.71	0.71
14	0.98	0.96	0.89

- *Resultados cualitativos de los reactivos*

Al igual que en el caso de las dimensiones, tras el análisis de las aportaciones cualitativas realizadas por los expertos sobre las recomendaciones en los diferentes criterios considerados en relación a los reactivos, las observaciones de los jueces fueron agrupadas en las categorías que se recogen en la Tabla 57.

Como se aprecia, de las observaciones consideradas por los expertos para los ítems, la mayoría se centraron en la mejora de la redacción, clarificar términos, eliminar ítems (señalando aquellos que miden lo mismo) y desagregar ítems ya que incluían dos factores diferentes.

Tabla 57

Observaciones realizadas por los expertos en los ítems de la primera escala

Dimensión	N.º de expertos	F total	Observaciones (frecuencia)
1	7	11	Mejorar la redacción (6) Añadir ítem (5)
2	6	8	Eliminar ítem (2) Añadir ítem (1) Mejorar la redacción (3) Clarificar términos (2)
3	10	17	Mejorar la redacción (14) Añadir ítem (2) Eliminar ítem (1)
4	7	16	Mejorar la redacción (12) Añadir ítem (2) Eliminar ítem (2)
5	6	6	Mejorar la redacción (1) Clarificar términos (3) Eliminar ítem (2)
6	7	11	Añadir ítem (3) Clarificar términos (4) Mejorar la redacción (4)
7	10	20	Eliminar ítem (3) Ítems que miden lo mismo (5) Añadir ítem (4) Mejorar la redacción (5) Desagregar o dividir ítem (3)
8	8	13	Eliminar ítem (2) Añadir ítem (5) Mejorar la redacción (6)
9	8	15	Clarificar términos (2) Mejorar la redacción (3) Añadir ítem (2) Eliminar ítem (8)
10	4	6	Mejorar la redacción (5) Mover ítems a otra dimensión (1)
11	8	17	Mejorar la redacción (8) Mover ítems a otra dimensión (1) Ítems que miden lo mismo (2) Eliminar ítems (6)
12	8	18	Mover ítems a otra dimensión (3) Eliminar ítem (3) Mejorar la redacción (9) Ítems que miden lo mismo (3)
13	7	20	Ítems que miden lo mismo (2) Eliminar ítem (7) Mejorar la redacción (11)
14	5	13	Mejorar la redacción (10) Ítems que miden lo mismo (1) Clarificar términos (2)

Además, de acuerdo con la Tabla 58, los expertos también incluyeron aportaciones sobre la información ofrecida a los participantes en la cumplimentación de la escala, así como otros aspectos como el título y los datos sociodemográficos.

Tabla 58

Especificaciones sobre los criterios para la evaluación de los datos sociodemográficos, información sobre la cumplimentación del mismo y la escala de medida seleccionada

Especificaciones	N.º expertos	Observaciones (frecuencia)
Título	2	Acortar acrónimo (2)
Datos sociodemográficos	5	Mejor que indiquen la edad y los años de experiencia en números enteros (4) Cambiar y preguntar si pertenece al equipo directivo (3) Añadir: Años de experiencia en el centro actual (1) Años de experiencia en equipos directivos (1) Formación previa en calidad (1)
Información para la cumplimentación		Incluir entre paréntesis, en edad y años de experiencia, en números enteros
Escala de medida		

- *Grado de acuerdo entre jueces expertos*

En relación al grado de acuerdo de los jueces, como se aprecia en la Tabla 59, las medidas de la prueba W de Kendall revelaron que se podía rechazar la hipótesis nula en los diferentes criterios utilizados por los jueces para la valoración de las dimensiones y los ítems con la excepción del criterio suficiencia ($p > 0.5$). Es decir, salvo en el criterio suficiencia, los expertos concordaron significativamente en sus juicios.

Tabla 59

Grado de acuerdo entre jueces expertos en los criterios de la escala con prueba W de Kendall

Dimensión		
Criterio	Valor W de Kendal	Sig.
Pertinencia	.273	.001
Coherencia	.378	.000
Suficiencia	.164	.054
Ítem		
Criterio	Valor W de Kendal	Sig.
Adecuación	.108	.000
Relevancia	.163	.000
Claridad	.081	.000

Atendiendo a los criterios para la valoración de las dimensiones, de acuerdo con los criterios de Cohen (1988, 1992) citados en Sánchez Rodríguez (2014), el coeficiente W de Kendall determinó una asociación significativa y moderadamente baja entre los jueces en el criterio pertinencia (.273) y media en el caso del criterio coherencia (.378).

En el caso de los criterios utilizados para valorar los ítems, el grado de intensidad en la concordancia entre jueces fue bajo en los criterios adecuación (.108), relevancia (.163) y claridad (.081).

Aunque se podía considerar que la escala tenía validez de contenido en relación a que existía acuerdo entre los jueces en los criterios valorados, con la excepción de la suficiencia, esta validez era baja y no satisfacía las expectativas de calidad y rigor científico planteadas. Este hecho se acrecentaba si se tenían en cuenta los diferentes aspectos cualitativos señalados por los expertos en cada uno de los criterios de valoración, así como en los análisis cuantitativos realizados sobre la validez de contenido en los que algunas dimensiones y reactivos no cumplían con los requisitos preestablecidos.

Por tanto, atendiendo a que no se garantizaba una validez de contenido óptima en ninguna de las pruebas efectuadas se optó por realizar una profunda revisión en la escala, para la que se contó con la ayuda de un inspector de educación de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.

7.1.1.2.2. Resultados de los análisis de la segunda versión de la escala

Tras los análisis efectuados en la primera escala se procedió a una profunda revisión de la misma. Atendiendo tanto a los resultados cuantitativos como a las aportaciones cualitativas de los expertos, se eliminaron las dimensiones 8, 9 y 11, así como diversos ítems, se reestructuraron dimensiones e ítems, se modificaron dimensiones e ítems y se añadieron nuevas dimensiones e ítems quedando una segunda versión de la escala conformada por 77 ítems y 11 dimensiones. También se incluyeron las aportaciones que los jueces expertos indicaron en los datos sociodemográficos y en las instrucciones para la cumplimentación.

Una vez se elaboró la segunda versión de la escala se siguió el mismo proceso de envío y recepción que en la primera versión de la escala. En esta ocasión, se recibió la valoración de 11 de los 16 expertos que participaron en la primera ronda de consulta, obteniéndose una mortandad experimental del 31.25% ($n = 5$) con respecto a la ronda anterior y del 38.88% ($n = 7$) en relación a los 18 expertos que se identificaron al inicio del proceso de validación. No obstante, este aspecto es algo habitual en este tipo de estudios que requieren una participación reiterada (Martínez Piñeiro, 2003).

A continuación, se muestran los resultados de los expertos en cada uno de los métodos indicados para la segunda versión de la escala siguiendo el mismo procedimiento que en la primera versión de la escala.

- *Resultados cuantitativos de las dimensiones de la segunda versión de la escala*

La Tabla 60 muestra los estadísticos descriptivos de las valoraciones de los 11 expertos para los criterios pertinencia, coherencia y suficiencia en las 11 dimensiones de las que se componía la segunda versión de la escala. Como se aprecia, los valores de la media fueron superiores a los propuestos (3.6) en todos los casos, con la excepción de la dimensión cuatro (3.45) del criterio coherencia. En este caso se observó una menor dispersión de los datos, con un rango entre respuestas entre 2 y 4, lo que hizo que la desviación estándar no tuviese valores altos y denota un mayor grado de consenso en las respuestas de los expertos.

Tabla 60

Descriptivos de los criterios para la valoración de las dimensiones en la segunda escala

Dim.	Criterios para la evaluación de las dimensiones														
	Pertinencia					Coherencia					Suficiencia				
	\bar{x}	<i>SD</i>	M_e	<i>m</i>	<i>M</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	M_e	<i>m</i>	<i>M</i>	\bar{x}	<i>SD</i>	M_e	<i>m</i>	<i>M</i>
1	4.00	.000	4.00	4	4	3.91	.302	4.00	3	4	3.82	.405	4.00	3	4
2	3.91	.302	4.00	3	4	3.91	.302	4.00	3	4	4.00	.000	4.00	4	4
3	4.00	.000	4.00	4	4	3.64	.674	4.00	2	4	4.00	.000	4.00	4	4
4	4.00	.000	4.00	4	4	3.45	.688	4.00	2	4	3.82	.405	4.00	3	4
5	4.00	.000	4.00	4	4	3.82	.405	4.00	3	4	4.00	.000	4.00	4	4
6	3.91	.302	4.00	3	4	3.82	.603	4.00	2	4	3.91	.302	4.00	3	4
7	3.91	.302	4.00	3	4	3.82	.603	4.00	2	4	3.91	.302	4.00	3	4
8	4.00	.000	4.00	4	4	3.64	.674	4.00	2	4	3.73	.647	4.00	2	4
9	4.00	.000	4.00	4	4	3.64	.505	4.00	3	4	4.00	.000	4.00	4	4
10	4.00	.000	4.00	4	4	3.82	.603	4.00	2	4	4.00	.000	4.00	4	4
11	4.00	.000	4.00	4	4	3.91	.302	4.00	3	4	3.91	.302	4.00	3	4

Nota: Dim.: dimensión, \bar{x} : media, *SD*: desviación estándar, M_e : mediana, *m*: mínimo, *M*: máximo.

La Tabla 61 plasma la información de las 11 dimensiones propuestas en cuanto a su pertinencia, coherencia y suficiencia, juzgadas por los 11 expertos y representadas estadísticamente en los cuartiles 1, 2 y 3 calculados (Q1, Q2 y Q3). Se han situado en el Q1 aquellas dimensiones con valores de 3 o próximos a tres, teniendo once casos en los que el Q1 se correspondía con el valor máximo de 4 en las variables Pertinencia y Suficiencia; y siete en el caso de la variable Coherencia.

Tabla 61

Clasificación de las dimensiones según cuartiles de la segunda escala

Dim.	Pertinencia				Coherencia				Suficiencia			
	Muy bajo	Bajo	Mod.	Alto	Muy bajo	Bajo	Mod.	Alto	Muy bajo	Bajo	Mod.	Alto
1				Q1				Q1				Q1
2				Q1				Q1				Q1
3				Q1			Q1					Q1
4				Q1			Q1					Q1
5				Q1				Q1				Q1
6				Q1				Q1				Q1
7				Q1				Q1				Q1
8				Q1			Q1					Q1
9				Q1			Q1					Q1
10				Q1				Q1				Q1
11				Q1				Q1				Q1

Atendiendo a los valores medios de cada criterio, Figura 39, se obtuvo un mayor grado de acuerdo en las repuestas de los jueces, especialmente en el criterio pertinencia ya que es el que mostró un valor más alto (3.98), seguido del criterio suficiencia (3.92) y por último del criterio coherencia (3.76).

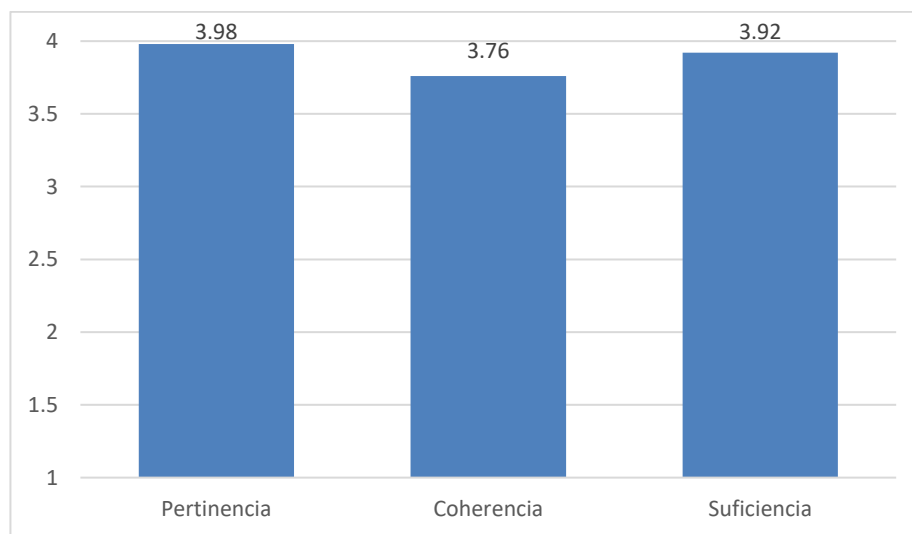


Figura 39. Valores medios de los criterios en las dimensiones de la segunda versión de la escala.

El resultado obtenido en el criterio coherencia, aunque fue adecuado, se tuvo en cuenta para efectuar cambios de acuerdo con las aportaciones realizadas por los expertos.

En la Tabla 62 se muestran los resultados cuantitativos de la validez de contenido, de las repuestas aportadas por los 11 jueces, que se obtuvieron tanto para el coeficiente

de la CVR' como para el coeficiente V de Aiken para cada uno de los criterios de las dimensiones de la segunda versión de la escala.

En base a los resultados que muestra la Tabla 62, se cumplió con el valor propuesto por Davis (1992) de $CVR' \geq 0.80$ en todos los valores de las dimensiones para cada uno de los criterios, por lo que se debían aceptar como válidos.

En relación con los resultados de la V de Aiken, también se cumplió con el valor propuesto ≥ 0.80 por Penfield y Giacobbi (2004) y Bulger y Housner (2007) en todos los valores de los criterios de cada una de las dimensiones, aceptándose como válidos.

Tabla 62

CVR' de las dimensiones de la segunda escala según los criterios valorados por los jueces

Dimensión	Pertinencia		Coherencia		Suficiencia	
	CVR'	V de Aiken	CVR'	V de Aiken	CVR'	V de Aiken
1	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	0.94
2	1.00	0.97	1.00	0.97	1.00	1.00
3	1.00	1.00	0.82	0.88	1.00	1.00
4	1.00	1.00	0.82	0.81	1.00	0.94
5	1.00	1.00	1.00	0.94	1.00	1.00
6	1.00	0.97	0.82	0.94	1.00	0.97
7	1.00	0.97	0.82	0.94	1.00	0.97
8	1.00	1.00	0.82	0.88	0.82	0.91
9	1.00	1.00	1.00	0.88	1.00	1.00
10	1.00	1.00	0.82	0.94	1.00	1.00
11	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	0.97

De acuerdo con los resultados de los CVR' de cada uno de los criterios, se calculó el Índice de Validez de Contenido para cada criterio, como se muestra en la Tabla 63. Según el criterio propuesto por Davis (1992) se deben aceptar todos los valores de los criterios de cada dimensión al tener un valor superior a .80

Tabla 63

CVI' de los criterios valorados por los jueces

	Pertenencia	Coherencia	Suficiencia
CVI'	1.00	0.90	0.98

- *Resultados cualitativos de las dimensiones de la segunda versión de la escala*

Tras el análisis de las aportaciones cualitativas realizadas por los expertos sobre las recomendaciones en los diferentes criterios considerados en relación a las dimensiones, las observaciones de los jueces fueron agrupadas en las categorías que se recogen en la Tabla 64. La mayoría de las observaciones que establecieron los expertos estuvieron

ligadas a la mejora de la redacción de algún aspecto concreto de un reactivo de la dimensión.

Tabla 64

Observaciones realizadas por los expertos en las dimensiones de la segunda escala

Dimensión	N.º de expertos	F total	Observaciones (frecuencia)
1	2	3	Añadir ítem (3)
2	1	1	Clarificar términos (1)
3	2	2	Clarificar términos (1) Aclaración de la puntuación en el criterio (1)
4	3	3	Mejorar la redacción (3)
5	2	2	Mejorar la redacción (2)
6	0	0	
7	1	1	Mejorar la redacción (1)
8	2	2	Mejorar la redacción (2)
9	1	1	Mejorar la redacción (1)
10	1	1	Mejorar la redacción (1)
11	1	1	Mejorar la redacción (1)

Además de las diversas apreciaciones sobre los criterios, algunos expertos aportaron los siguientes comentarios positivos de las dimensiones de la escala:

- “Buena relación entre objetivos y el contenido de la escala”
- “Buen trabajo, bien sintetizado respecto a la anterior escala”
- “La estructuración de las dimensiones me parece correcta”

Resultados cuantitativos de los reactivos de la segunda versión de la escala

En la Tabla 65 se indican los estadísticos descriptivos de las valoraciones de los 11 expertos sobre los criterios adecuación, relevancia y claridad en los 77 reactivos de los que se componía la primera versión de la escala. Como se aprecia, los valores de la media en la valoración de los criterios fueron superiores a los propuestos (3.6) en la agrupación de reactivos de cada una de las 11 dimensiones.

Tabla 65

Valores medios de los criterios agrupados por dimensiones de la segunda escala

Dimensión	Nº ítems	Criterios para la evaluación de los ítems		
		Adecuación	Relevancia	Claridad
Misión, visión y valores/Objetivos estratégicos	1 a 10	3.94	3.88	3.86
Dirección	11 a 19	3.92	3.85	3.88
Gestión del centro	20 a 30	3.81	3.77	3.74
Personal	31 a 36	3.89	3.83	3.78
Resultados	37 a 46	3.81	3.69	3.64

Relación familias	47 a 50	3.95	3.88	3.86
Clima escolar	51 a 55	3.98	3.98	3.89
Satisfacción	56 a 57	3.95	3.95	3.77
Conocimiento y uso del Modelo CAF Educación	58 a 65	3.85	3.81	3.78
Dificultades en el uso del Modelo CAF Educación	66 a 71	3.98	3.95	3.91
Propósitos o motivos para utilizar el Modelo CAF Educación	72 a 77	3.92	3.91	3.83

Teniendo en cuenta la Figura 40, donde se muestra cada uno de los criterios por separado, tres de los reactivos presentaron un valor por debajo de los establecido en el criterio adecuación, reactivo 28 (3.18), reactivo 60 (3.45) y reactivo 76 (3.55).

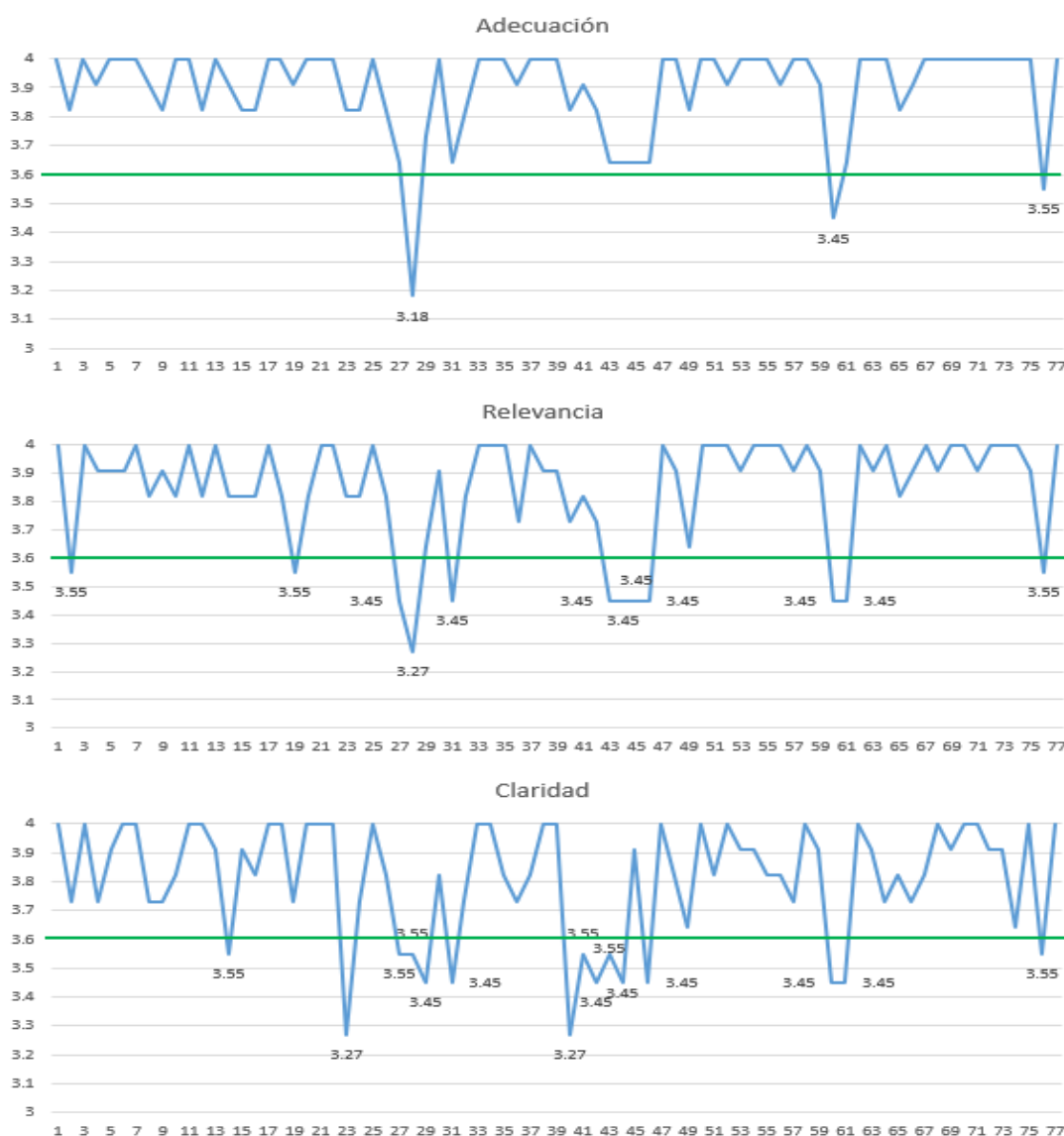


Figura 40. Valores de los reactivos en cada criterio que no cumplen el valor propuesto.

En el caso del criterio relevancia, fueron un total de doce los reactivos que no alcanzaron el valor propuesto de ≥ 3.6 , reactivo 2 (3.55), reactivo 19 (3.55), reactivo 27

(3.45), reactivo 28 (3.27), reactivo 31 (3.45), reactivo 43 (3.45), reactivo 44 (3.45), reactivo 45 (3.45), reactivo 46 (3.45), reactivo 60 (3.45), reactivo 61 (3.45) y reactivo 76 (3.55).

Para el criterio claridad, un total de 15 elementos no cumplieron el valor propuesto siendo estos: reactivo 14 (3.55), reactivo 23 (3.27), reactivo 27 (3.55), reactivo 28 (3.55), reactivo 29 (3.45), reactivo 31 (3.45), reactivo 40 (3.27), reactivo 41 (3.55), reactivo 42 (3.45), reactivo 43 (3.55), reactivo 44 (3.45), reactivo 46 (3.45), reactivo 60 (3.45), reactivo 61 (3.45) y reactivo 76 (3.55).

En la Tabla 66 se recoge la información de los ítems propuestos en la segunda versión de la escala en cuanto a su adecuación, relevancia y claridad, juzgadas por los 11 expertos y representadas estadísticamente en los cuartiles 1, 2 y 3 calculados (Q1, Q2 y Q3). Para su presentación se muestra una tabla como la planteada para los reactivos de la primera versión.

Se han situado en el Q1 aquellos ítems con valores de 3 o próximos a tres, teniendo 76 casos en los que el Q1 se correspondió con el valor máximo de 4 en la variable adecuación; 72 en el caso de la variable relevancia; y, por último, 66 en el caso de la variable claridad.

Tabla 66

Clasificación de los ítems según cuartiles de la segunda escala

Criterio/valoración	Muy bajo	Bajo	Moderado	Alto
Adecuación		Ítem 28		Todos los ítems excepto el 28
Total	0	1	0	76
Relevancia		Ítem 28	Ítems 2, 19, 36 y 49	Todos los ítems excepto los que tienen grado de cumplimiento bajo o moderado
Total	0	1	4	72
Claridad		Ítems 23 y 40	Ítems 14, 19, 24, 29, 36, 41, 42, 49 y 66	Todos los ítems excepto los que tienen grado de cumplimiento bajo o moderado
Total	0	2	9	66

Atendiendo a los valores medios de cada criterio, como se indica en la Figura 41, todos mostraron un valor superior a $\bar{x}= 3.60$, siendo el criterio adecuación el que muestra un valor más alto (3.91), seguido de relevancia (3.86) y claridad (3.81).

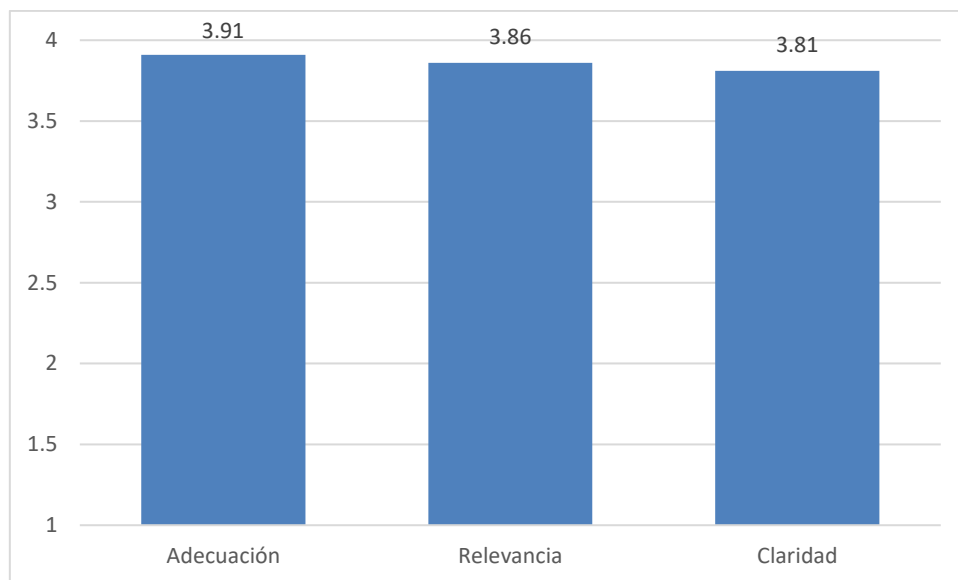


Figura 41. Valores medios de los criterios en los reactivos de la segunda versión de la escala.

En la Tabla 67 se muestran los resultados cuantitativos de la validez de contenido entre los 11 jueces que se obtuvieron tanto para el coeficiente de la CVR' como para el coeficiente V de Aiken para cada uno de los criterios de los 77 reactivos de los que se componía la segunda versión de la escala.

Para el CVR', no se cumplió con el valor propuesto por Davis (1992) ≥ 0.80 , en cuatro de los reactivos del criterio adecuación (ítems 27, 28, 31 y 76 con un valor de 0.64), en el reactivo 76 (0.64) del criterio relevancia y, en el caso del criterio claridad, en cinco reactivos (ítems 14, 23, 28, 40 y 76).

En relación con los resultados de la V de Aiken, no se cumplió con el valor propuesto $\geq .80$ por Penfield y Giacobbi (2004) y Bulger y Housner (2007) en el reactivo 28 (0.73) de los criterios adecuación y relevancia y en los reactivos 23 y 40 (ambos con valor 0.76) en el criterio claridad.

Tabla 67

CVR' de los reactivos de la segunda escala según los criterios valorados por los jueces

Dimensión	Reactivo	Adecuación		Relevancia		Claridad	
		CVR'	V de Aiken	CVR'	V de Aiken	CVR'	V de Aiken
	1	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	2	0.82	0.94	0.82	0.85	0.82	0.91
	3	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

1	4	1.00	0.97	1.00	0.97	0.82	0.91
	5	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	0.97
	6	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	1.00
	7	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	8	1.00	0.97	1.00	0.94	0.82	0.91
	9	1.00	0.94	1.00	0.97	0.82	0.91
	10	1.00	1.00	1.00	0.94	1.00	0.94
2	11	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	12	0.82	0.94	0.82	0.94	1.00	1.00
	13	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.97
	14	1.00	0.97	1.00	0.94	0.64	0.85
	15	1.00	0.94	1.00	0.94	1.00	0.97
	16	0.82	0.94	0.82	0.94	0.82	0.94
	17	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	18	1.00	1.00	1.00	0.94	1.00	1.00
	19	1.00	0.97	1.00	0.85	1.00	0.91
	20	1.00	1.00	1.00	0.94	1.00	1.00
3	21	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	22	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	23	0.82	0.94	0.82	0.94	0.64	0.76
	24	1.00	0.94	1.00	0.94	1.00	0.91
	25	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	26	1.00	0.94	1.00	0.94	1.00	0.94
	27	0.64	0.88	0.82	0.82	0.82	0.85
	28	0.64	0.73	0.82	0.76	0.64	0.85
	29	0.82	0.91	0.82	0.88	0.82	0.82
	30	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	0.94
4	31	0.64	0.88	0.82	0.82	0.82	0.82
	32	1.00	0.94	1.00	0.94	0.82	0.91
	33	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	34	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	35	1.00	1.00	1.00	1.00	0.82	0.94
	36	1.00	0.97	1.00	0.91	1.00	0.91
	37	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.94
5	38	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	1.00
	39	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	1.00
	40	1.00	0.94	0.82	0.91	0.64	0.76
	41	1.00	0.97	0.82	0.94	0.82	0.85
	42	1.00	0.94	0.82	0.91	0.82	0.82
	43	0.82	0.88	0.82	0.82	0.82	0.85
	44	0.82	0.88	0.82	0.82	0.82	0.82
	45	0.82	0.88	0.82	0.82	1.00	0.97
	46	0.82	0.88	0.82	0.82	1.00	0.82
	47	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
6	48	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	0.94
	49	0.82	0.94	0.82	0.88	0.82	0.88
	50	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
7	51	1.00	1.00	1.00	1.00	0.82	0.94
	52	1.00	0.97	1.00	1.00	1.00	1.00
	53	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	0.97
	54	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.97
8	55	1.00	1.00	1.00	1.00	0.82	0.94
	56	1.00	0.97	1.00	1.00	1.00	0.94
	57	1.00	1.00	1.00	0.97	0.82	0.91
	58	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

	59	1.00	0.97	1.00	0.97	1.00	0.97
	60	0.82	0.82	1.00	0.82	0.82	0.82
9	61	0.82	0.88	1.00	0.82	1.00	0.82
	62	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	63	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	0.97
	64	1.00	1.00	1.00	1.00	0.82	0.91
	65	1.00	0.94	1.00	0.94	0.82	0.94
	66	1.00	0.97	1.00	0.97	1.00	0.91
	67	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.94
10	68	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	1.00
	69	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.97
	70	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	71	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	1.00
	72	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.97
	73	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.97
11	74	1.00	1.00	1.00	1.00	0.82	0.88
	75	1.00	1.00	1.00	0.97	1.00	1.00
	76	0.64	0.85	0.64	0.85	0.64	0.85
	77	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

De acuerdo con los resultados de los CVR' de cada uno de los reactivos en cada criterio, se calculó el CVI' para cada criterio de valoración de los reactivos, como se muestra en la Tabla 68.

Al igual que en las dimensiones de la segunda escala, todos los valores de los criterios de los reactivos en cada dimensión tuvieron un valor superior al propuesto por Davis (1992) por lo que debían ser aceptados.

Tabla 68

CVI' de los criterios valorados por los jueces en los reactivos de la segunda escala

Dimensiones	Adecuación CVI'	Relevancia CVI'	Claridad CVI'
1	0.98	0.98	0.93
2	0.96	0.96	0.94
3	0.90	0.93	0.90
4	0.94	0.97	0.91
5	0.93	0.87	0.86
6	0.95	0.95	0.95
7	1.00	1.00	0.93
8	1.00	1.00	0.91
9	0.95	1.00	0.93
10	1.00	1.00	1.00
11	0.94	0.94	0.91

- *Resultados cualitativos de los reactivos de la segunda versión de la escala*

Tras el análisis de las aportaciones cualitativas realizadas por los expertos sobre las recomendaciones en los diferentes criterios considerados en relación a las dimensiones, las observaciones de los jueces fueron agrupadas en las categorías que se recogen en la Tabla 69. Al igual que en las observaciones realizadas sobre las dimensiones, y como

reflejan los resultados en el CVR' y V de Aiken, la mayoría de las apreciaciones iban ligadas a la mejora de la redacción y la clarificación de algún término y, en menor medida, la desagregación de algún ítem en las dimensiones 2, 4 y 5, y la eliminación de algún ítem en las dimensiones 3, 5 y 11. Para la elaboración final de la escala se tuvieron en cuenta estas aportaciones.

Tabla 69

Observaciones realizadas por los expertos en los ítems de la segunda escala

Dimensión	N.º de expertos	f total	Observaciones (frecuencia)
1	5	7	Mejorar la redacción (5) Desagregar ítem (2)
2	5	5	Clarificar términos (1) Mejorar la redacción (4)
3	4	6	Clarificar términos (1) Mejorar la redacción (4) Eliminar ítem (1)
4	5	5	Mejorar la redacción (4) Desagregar ítem (1)
5	7	7	Mejorar la redacción (4) Eliminar ítem (1) Desagregar ítem (2)
6	2	2	Mejorar la redacción (2)
7	5	5	Mejorar la redacción (3) Clarificar términos (2)
8	3	3	Mejorar la redacción (3)
9	5	5	Mejorar la redacción (4) Clarificar términos (1)
10	4	6	Mejorar la redacción (6)
11	4	6	Mejorar la redacción (3) Ítems que miden lo mismo (2) Eliminar ítem (1)

En la Tabla 70 se recogen las observaciones de los expertos sobre los datos sociodemográficos, información para la cumplimentación y la escala de medida empleada.

Tabla 70

Especificaciones sobre los criterios para la evaluación de los datos sociodemográficos, información sobre la cumplimentación del mismo y la escala de medida seleccionada

Especificaciones	N.º de Expertos	Observaciones (frecuencia)
Datos sociodemográficos	3	Preguntar por años de experiencia en equipos directivos (1) Mejor limitar a cuerpo docente al que pertenece (2) Separar los datos personales de los datos del centro (2)
Información para la cumplimentación	1	Indicar las fases de implementación en un listado y que seleccionen (1)
Escala de medida		

Además de las valoraciones sobre los criterios, algunos expertos aportaron los siguientes comentarios positivos de las dimensiones de la escala:

- “Se trata de un instrumento exhaustivo que cubre todos los aspectos vinculados al CAF”
- “Escala muy completa para la tesis. Todo me parece correcto”
- “Buen trabajo, me parece que la escala ha mejorado considerablemente”
- “Es un instrumento adecuado para lo que se pretende con la tesis”

Asimismo, uno de los expertos indicó que, aunque la escala le parecía completa, era muy extensa y esto “podría dificultar la realización por parte de los implicados”.

Además, uno de los expertos realizó la siguiente propuesta que fue tomada en cuenta: “Añadiría al final 11 ítems, uno por cada dimensión, destinados a conocer la satisfacción de los implicados en el modelo con la implantación del Modelo CAF en cada una de las dimensiones”.

- *Grado de acuerdo entre jueces expertos en la segunda versión de la escala*

En el caso de la segunda escala, como se aprecia en la Tabla 71, las medidas de la prueba W de Kendall revelaron que se podía rechazar la hipótesis nula en los diferentes criterios utilizados por los jueces, tanto para la valoración de las dimensiones como de los ítems, al gozar de una concordancia estadísticamente significativa ($p < 0.5$) en relación a los diferentes criterios utilizados para la valoración de la escala.

Tabla 71

Grado de acuerdo entre jueces expertos para escala 2 con prueba W de Kendall

Dimensión		
Criterio	Valor W de Kendal	Sig.
Pertinencia	.587	.000
Coherencia	.547	.000
Suficiencia	.517	.000
Ítem		
Criterio	Valor W de Kendal	Sig.
Adecuación	.569	.000
Relevancia	.678	.000
Claridad	.509	.000

Atendiendo a los criterios para la valoración de las dimensiones, de acuerdo con los criterios de Cohen (1988, 1992) citados en Sánchez Rodríguez (2014), el coeficiente W de Kendall determinó una asociación alta entre los jueces en el caso del criterio pertinencia (.587), coherencia (.547) y suficiencia (.517). En el caso de los criterios

utilizados para valorar los ítems, el grado de intensidad en la concordancia entre jueces también fue alto en los criterios adecuación (.569), relevancia (.678) y claridad (.509).

7.1.1.3. Fase final

Una vez realizados los análisis cuantitativos y cualitativos, se pudo considerar que la segunda versión de la escala sí gozaba de validez de contenido en relación a que existía un grado de acuerdo significativo alto entre los jueces en los diferentes criterios valorados atendiendo a la correspondencia entre lo que medía la prueba y lo que pretendía medir. Este aspecto quedó corroborado en los resultados obtenidos en los diferentes análisis complementarios realizados: descriptivo, CVR' y CVI' y V de Aiken.

No obstante, se modificaron los reactivos que presentaron valores por debajo de lo establecido en cada una de las pruebas atendiendo a las mejoras cualitativas aportadas por los expertos. Por tanto, se eliminó el ítem 76 y se reestructuró y mejoró la redacción de los ítems 8, 9, 10, 13, 14, 16, 19, 23, 27, 28, 30, 31, 41, 42, 43, 44, 46 y 60. Asimismo, se efectuaron los cambios propuestos en el apartado de datos sociodemográficos y en la información para la cumplimentación y se añadió una nueva dimensión destinada a conocer la satisfacción de los implicados en la implantación del Modelo CAF con cada una de las dimensiones, como propuso uno de los expertos.

Tras la elaboración definitiva de la escala, realizada en la plataforma encuestas.um.es, esta se volvió a enviar a los expertos para que considerasen los cambios efectuados, así como los aspectos formales de la misma. Todos los expertos dieron su visto bueno tanto a los cambios como a la estructura y aspectos formales de la escala, no indicando ningún aspecto de mejora a realizar con lo que se dio por finalizada la elaboración de la misma en base a la validez de contenido.

7.1.2. Fiabilidad como consistencia interna de la escala

Una vez elaborada la escala, con garantías de validez de contenido, se procedió a su envío a la muestra definitiva, sin realizar un estudio piloto debido al reducido número de la muestra del estudio. En lo que respecta a la fiabilidad como consistencia interna, como se ha indicado al inicio de este apartado, se pretendía conocer si existía consistencia o estabilidad de las medidas de los ítems respecto a la dimensión (del Rincón et al., 1995; Frías-Navarro, 2020; Oviedo y Campo-Arias, 2005; Prieto y Delgado, 2010; Souza et al., 2017).

La Tabla 72 recoge la información de los valores de consistencia interna calculados para el total de la escala E-CAF, así como para cada una de sus doce subescalas o dimensiones, mediante el procedimiento de Alfa de Cronbach.

Tabla 72

Valores de consistencia interna (Alfa de Cronbach) para la Escala y las doce subescalas o dimensiones

Escala/ Dimensión	<i>n</i>	Valor Alfa de Cronbach	Valoración según George y Mallery (2003)
Escala total	87	.976	Excelente
Dimensión 1	10	.817	Bueno
Dimensión 2	9	.850	Bueno
Dimensión 3	11	.917	Excelente
Dimensión 4	6	.943	Excelente
Dimensión 5	10	.920	Excelente
Dimensión 6	4	.918	Excelente
Dimensión 7	5	.962	Excelente
Dimensión 8	2	.839	Bueno
Dimensión 9	8	.833	Bueno
Dimensión 10	6	.796	Aceptable
Dimensión 11	5	.873	Bueno
Dimensión 12	11	.960	Excelente

De acuerdo con los valores obtenidos, y según el criterio establecido por George y Mallery (2003), la consistencia interna del total de la escala sería excelente con un valor de $\alpha = .976$. En el caso de las subescalas, seis también tendrían un valor excelente: dimensión 3 ($\alpha = .917$), dimensión 4 ($\alpha = .943$), dimensión 5 ($\alpha = .920$), dimensión 6 ($\alpha = .918$), dimensión 7 ($\alpha = .962$) y dimensión 12 ($\alpha = .960$). Cinco subescalas tendrían una consistencia interna buena: dimensión 1 ($\alpha = .817$), dimensión 2 ($\alpha = .850$), dimensión 8 ($\alpha = .839$), dimensión 9 ($\alpha = .833$) y dimensión 11 ($\alpha = .873$). Por último, en el caso de la dimensión 10, su consistencia interna sería aceptable ($\alpha = .796$) aunque con un valor muy próximo a 8.

Con los resultados obtenidos se considera que la escala goza de fiabilidad, entendida esta como consistencia interna. No obstante, se aplicaron tanto la correlación de elementos corregida como el valor de Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido, especialmente en la subescala 10. En la escala total no se produjo una mejora significativa ya que el valor, cuando se eliminaba algún elemento, aumentaba levemente a $\alpha = .978$. En el caso de la subescala 10, no se produjo un aumento del valor de esta cuando se eliminaba algún elemento ni había ningún coeficiente ítem-total con valor inferior a .35 que debiera eliminarse (Cohen-Manion, 1990, en Serrano-Pastor, 2018). En el Anexo D se incluye la versión definitiva de la escala ECAF-D.

7.2. Objetivo 2. Analizar el proceso de implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM

El desarrollo de la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios es un proceso complejo que requiere el análisis de algunos de los diferentes componentes que intervienen en el proceso de implementación y que se han de tener en cuenta. Por ello, para poder dar la mejor respuesta posible a este objetivo, se dividió este en cuatro objetivos específicos que fueron abordados a través de los datos obtenidos en algunas dimensiones de la escala y/o de los datos derivados de las respuestas de los implicados que ponen en marcha el Modelo CAF Educación, en las entrevistas que se realizaron.

7.2.1. Objetivo específico 2.1. Conocer la percepción de los implicados sobre la implantación del Modelo CAF Educación

Para dar respuesta a este objetivo específico, se analizaron las respuestas de los participantes implicados en la implementación del modelo CAF Educación a la segunda pregunta de la entrevista, la cual versaba sobre cómo estaba siendo la implementación del Modelo CAF en su centro.

El análisis e interpretación de la percepción que tienen los implicados participantes en las entrevistas sobre implantación del modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios se hizo a través de las cuatro categorías indicadas en la Tabla 73. De ellas, tres se dividían en diferentes códigos una estaba formada por un solo código.

Tabla 73

Categorías y códigos sobre la percepción de la implementación del modelo CAF Educación

Categoría	Código	Descripción
Según lo esperado	Experiencia previa con ISO	Tener implementada la Norma ISO 9001 ayuda a que la implantación del CAF sea adecuada
	Formaba parte del proceder del centro	El centro indica que seguía un proceso similar a lo que plantea el CAF antes de entrar en la Red de Centros
	Primera fase	El centro se encuentra en la primera fase de inicio del Modelo
	Bien	Se manifiesta que la implementación está yendo según lo que el centro había previsto
Diferente a lo	Costosa	Asociada a la percepción negativa de la implantación

esperado	Sin conocer el Modelo CAF	Manifiestan que iniciaron su andadura con el modelo a pesar de no conocerlo
	Inicio paralelo al modelo CAF	Se inicia cuando se produce el nacimiento de la Red de Centros en el curso 2012/2013
Proceso seguido	Inverso	Consiste en desarrollar el modelo primero por parte de la comisión para que el resto del claustro vea la necesidad
	Incluir a todo el claustro	Se intenta que todo el claustro forme parte del proceso de implantación del modelo CAF
Recursos empleados	Informáticos	Se utiliza algún recurso informático para desarrollar la implantación
	No hacer nada diferente	Se señala al claustro y al consejo escolar que no se hará nada diferente

Una vez efectuada la clasificación temática de los significados de las respuestas en categorías y códigos, se pasa a realizar una relación interpretativa entre ellos para construir un significado común en relación a cómo experimentaron la implementación del modelo, como se aprecia en la red semántica de la Figura 42.

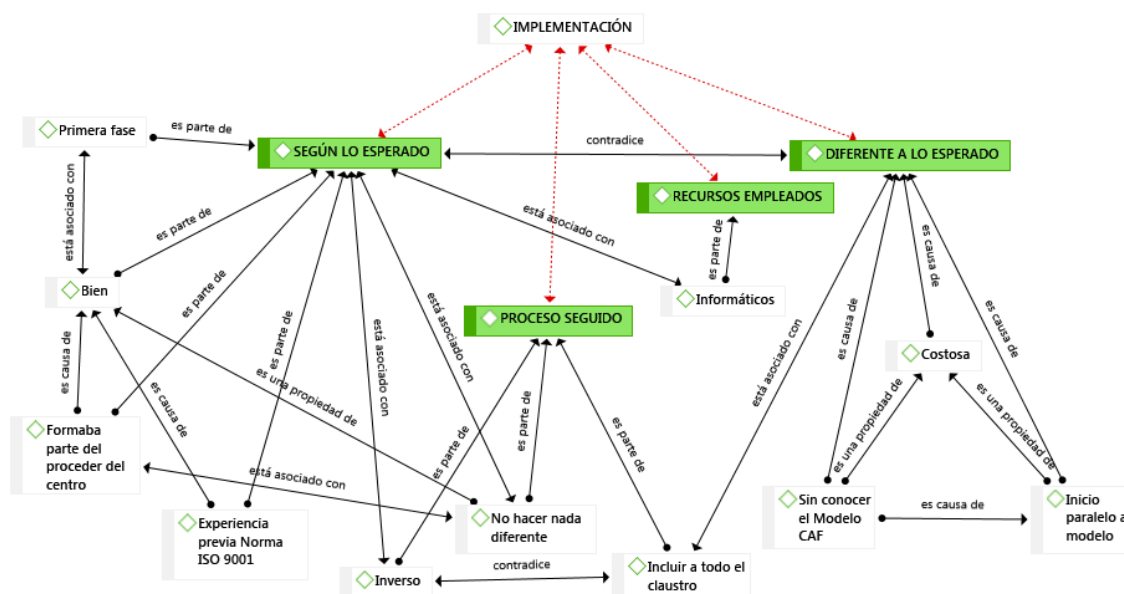


Figura 42. Red semántica de contenido y relaciones sobre la implantación del Modelo CAF Educación.

Los entrevistados, mayormente, consideraron que la implementación del modelo fue **diferente a lo esperado**, señalándola como un proceso **costoso**. De hecho, este aspecto fue reseñado por doce de los dieciocho participantes, los cuales asociaron adjetivos como *costosa, lenta, compleja, muy duro y difícil*, además de indicar que había sido un proceso *con bastantes altibajos o muchos vaivenes*. Asimismo, seis de los informantes manifestaron haber iniciado la andadura en el modelo **sin conocerlo** debido a que comenzaron el proceso al inicio de la creación de la Red de Centros, llevando un

avance **paralelo al del modelo**. Estos aspectos también influyeron en que la implementación no discurriera por unos cauces normales por la dificultad que ello representó para los participantes.

Por el contrario, cinco de los dieciocho entrevistados admitieron que la implantación del modelo se estaba desarrollando **bien, sin problema según lo esperado**. En este sentido, uno de los principales motivos para el buen desarrollo de la implantación fue que los centros contaran con alguna **experiencia previa** en la gestión de la calidad; bien habiendo utilizado algún otro sistema de gestión de la calidad como la Norma ISO 9001 o bien debido a que *el centro ya seguía una metodología de trabajo similar a lo que se plantea desde el modelo CAF*, como ilustra la siguiente afirmación:

E9: cuando oficialmente salió la convocatoria ya lo teníamos todo hecho, solo tuvimos que adaptar algún detalle (...). Entonces nosotros ya lo teníamos de antes de la red de centros.

ENT: Y eso, ¿facilitó la implementación?

E9: Claro, exactamente, la facilitó y fue sencillo.

Además, otro de los aspectos que se asocia a que la implementación vaya bien es el llevar poco tiempo con el modelo, habiendo iniciado la andadura en las últimas convocatorias. Concretamente, este aspecto fue destacado por dos centros que se encuentran en la **primera fase** de las establecidas por la Administración para la implementación del CAF Educación. Esta afirmación está corroborada por cuatro de los centros que tuvieron un inicio paralelo al nacimiento de la Red de Centros, como se ejemplifica en el siguiente comentario:

E8: Nosotros nos hemos equivocado mucho por lo que hemos tardado más en llegar a encontrar el camino, pero ahora es más fácil, hay centros que van casi a fase por año. A nosotros nos resultó más difícil.

El **proceso seguido** es otro de los factores que se asocia a una implantación adecuada o, por el contrario, más costosa. Concretamente, en los casos en los que se siguió un **proceso inverso** o *se siguió trabajando de la misma manera, sin hacer nada diferente* se asocia a una implantación según lo esperado. En el primer caso, el proceso inverso, este fue referido por tres entrevistados como una forma de proceder con el modelo en el que al principio solo la comisión se encargaba de su implantación para, después, hacer ver al claustro que era algo que necesitaran y así ayudaran a implantarlo, lo cual manifestaron que dio un buen resultado. En dos de ellos, este proceso surgió por

el miedo que tenía al rechazo del modelo por parte del claustro. En el segundo caso, está asociado al **proceder que ya se tenía en el centro** y que implantar el modelo no iba a conllevar hacer nada diferente a lo que ya se hacía.

En el polo opuesto se sitúa el proceso de **incluir a todo el claustro** en la implementación ya que fue considerado por tres participantes como *no muy práctico* o *un poco caótico*, lo que se asocia a una implementación contraria a lo esperado.

En cuanto a los **recursos empleados**, seis de los entrevistados manifestaron emplear algún recurso **informático** para el desarrollo de la implementación como una *Site de Google* o *un Drive compartido* que se asocia a que la implementación vaya según lo esperado ya que *facilita mucho las cosas*.

7.2.2. Objetivo específico 2.2. Identificar los motivos que llevan a los centros educativos no universitarios de la CARM a utilizar el modelo CAF Educación

Para dar respuesta a este objetivo específico, se realizó el análisis tanto de los datos procedentes de los ítems de la dimensión 11 de la escala E-CAF (propósitos o motivos para utilizar el CAF Educación) como de las respuestas de los implicados a la primera pregunta de la entrevista, referida a conocer los motivos que llevaron al centro a iniciar la implantación del Modelo CAF Educación.

En la Tabla 74 se muestra el análisis descriptivo de los ítems presentes en la dimensión 11 a través de los principales estadísticos descriptivos, que ofrecen información tanto sobre el comportamiento de las respuestas obtenidas en cada ítem como de los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 74

Estadísticos descriptivos de la dimensión 11

ítem	Media	M_e	SD	Mínimo	Máximo	%MD	%AD	%NN	%AA	%MA
72	4.02	4.0	1.220	1	5	6.5	6.5	13.0	26.1	47.8
73	3.41	4.0	1.408	1	5	15.2	10.9	19.6	26.1	28.3
74	3.50	4.0	1.346	1	5	15.2	4.3	21.7	23.6	26.1
75	3.87	4.0	1.258	1	5	8.7	4.3	19.6	26.1	41.3
76	4.13	4.0	1.087	1	5	4.3	6.5	6.5	37.0	45.7

Nota: M_e : mediana; SD : desviación estándar; MD: muy en desacuerdo; AD: algo en desacuerdo; NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo; AA: algo de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

En relación con los datos de la Tabla 74 y de la Figura 43, se aprecia que la mayoría de encuestados mostró un alto grado de acuerdo general en considerar como motivos

adecuados para utilizar el Modelo CAF Educación el indicado en el ítem 76 ($\bar{x} = 4.41$), el cual señala que el modelo los prepara para la evaluación externa de la Administración Educativa (82.7% de porcentaje acumulado) y el ítem 72 ($\bar{x} = 4.02$) que refiere que la autoevaluación realizada con el CAF lleva a una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje (74% de porcentaje acumulado).

El resto de motivos de mayor a menor consideración fueron el prestigio de obtener la certificación y el sello de excelencia (ítem 75, $\bar{x} = 3.87$), destacado por un 67.4%, mientras que un 13% se mostró contrario a este planteamiento; ver el buen resultado de otros centros (58.8% en ítem 74), con un 19.5% que indicó estar en desacuerdo; y que sea la herramienta propuesta por la Administración para realizar la autoevaluación (54.3% en ítem 73), donde un 26.1% de los encuestados se mostró contrario a este planteamiento.

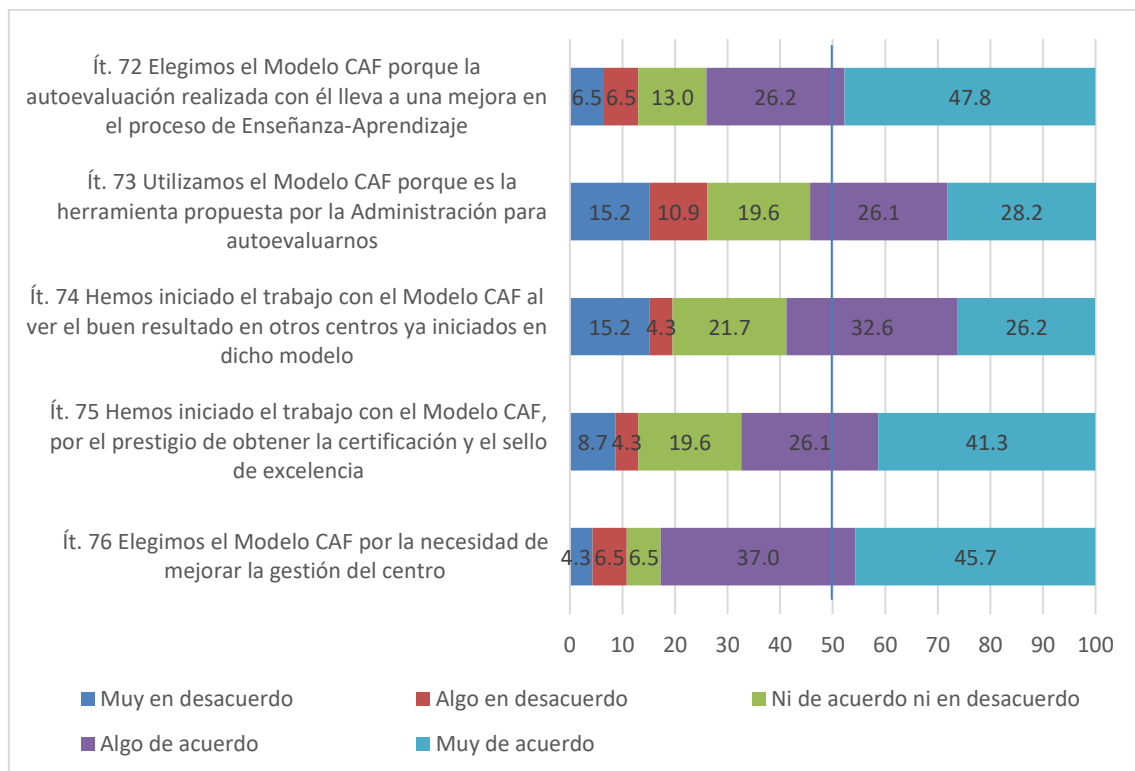


Figura 43. Porcentaje de grado de acuerdo y desacuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 11.

En relación a las diferencias en las respuestas de esta dimensión de los grupos que conforman las diferentes variables sociodemográficas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable dicotómica pertenencia o no al equipo directivo (pertenece ED $\bar{x} = 3.37$ y no pertenece ED $\bar{x} = 4.58$) en el ítem 75 (p -

$valor = .001$), que recogía información sobre el motivo de iniciar el trabajo con el CAF por el prestigio de obtener la certificación y el sello de excelencia.

También se hallaron diferencias significativas en una de las variables politómicas en este ítem 75 ($p\text{-valor} = .011$), concretamente en relación al cuerpo docente al que pertenece, revelando el post-hoc que existían entre los docentes de FP y Enseñanzas Superiores ($\bar{x} = 4.80$) con Infantil y Primaria ($\bar{x} = 3.23$).

Otra de las variables politómicas en las que se observaron diferencias significativas fue en los años de experiencia en equipos directivos en el ítem 76 ($p\text{-valor} = .010$) referido a la necesidad de mejorar la gestión del centro, revelando el post-hoc una diferencia estadísticamente significativa ($p\text{-valor} = .002$) entre los grupos de 21-25 años de experiencia ($\bar{x} = 2.25$) con los de 0 y 5 años de experiencia ($\bar{x} = 4.52$). Además, en este ítem 76 también arrojó diferencias significativas ($p\text{-valor} = .040$) en la variable politómica fase de implementación en la que se encuentra el centro, aunque los resultados que mostró el post-hoc no indicaron significatividad entre ninguno de los grupos.

En lo que respecta a las respuestas de las entrevistas, los motivos esgrimidos para iniciar la andadura en el modelo CAF que fueron señalados por los entrevistados, se interpretaron y analizaron de acuerdo con las cuatro categorías recogidas en la Tabla 75, donde la categoría motivos intrínsecos se dividen en siete códigos relacionados con motivaciones que parten de los propios centros para iniciar la andadura con el CAF Educación, la de motivos extrínsecos en cuatro códigos que resumen las motivaciones externas que llevan a los centros a implantar el Modelo, Equipo directivo se compone de dos códigos relacionados con la iniciativa y el comienzo como equipo directivo y, por último, la categoría Sin motivo que no tiene asociado ningún código.

Tabla 75

Categorías y códigos sobre los motivos que llevan a los centros a la implantación del modelo CAF Educación

Categoría	Código	Descripción
Intrínsecos	Mejora de la gestión	Decisión de utilizar el modelo CAF educación para la mejora de la gestión del centro
	Mejora del servicio	El motivo de utilizar el CAF es la mejora de los servicios que ofrece el centro
	En base a una necesidad	Se decide utilizar el modelo para paliar necesidades detectadas previamente

	Para autoevaluarse	El centro considera que inició el modelo con el propósito de que sirviera para la autoevaluación
	Lograr transparencia	El motivo de utilizar el CAF es lograr la transparencia en los procesos del centro
	Ya trabajaba así	El centro ya utilizaba un planteamiento similar al del modelo CAF previamente
	Trabajo previo con ISO	Se utiliza, previamente, como sistema de gestión de calidad la norma ISO 9001
Extrínsecos	Indicación de la Administración	La Administración es la que pide al centro que se una a la Red de Centros
	Ver funcionamiento de otros centros	Ver el buen funcionamiento de otros centros anima a participar
	Prestigio	Iniciar el Modelo para conseguir una reputación o destacar respecto al resto de centros de la localidad
	Imagen del centro	El centro considera que utilizar el modelo le va a llevar a mejorar su imagen
Equipo directivo	Iniciativa	La idea de participar surge del equipo directivo
	Comienzo	El equipo directivo decide participar cuando inicia su andadura
Sin motivo		No se tiene un motivo definido

Una vez efectuada la clasificación temática de los significados de las respuestas en categorías y códigos, se pasa a realizar una relación interpretativa entre ellos para construir un significado común de los motivos que señalaron que llevaron a los centros a iniciar la implantación del modelo CAF Educación, como se aprecia en la red semántica de la Figura 44.

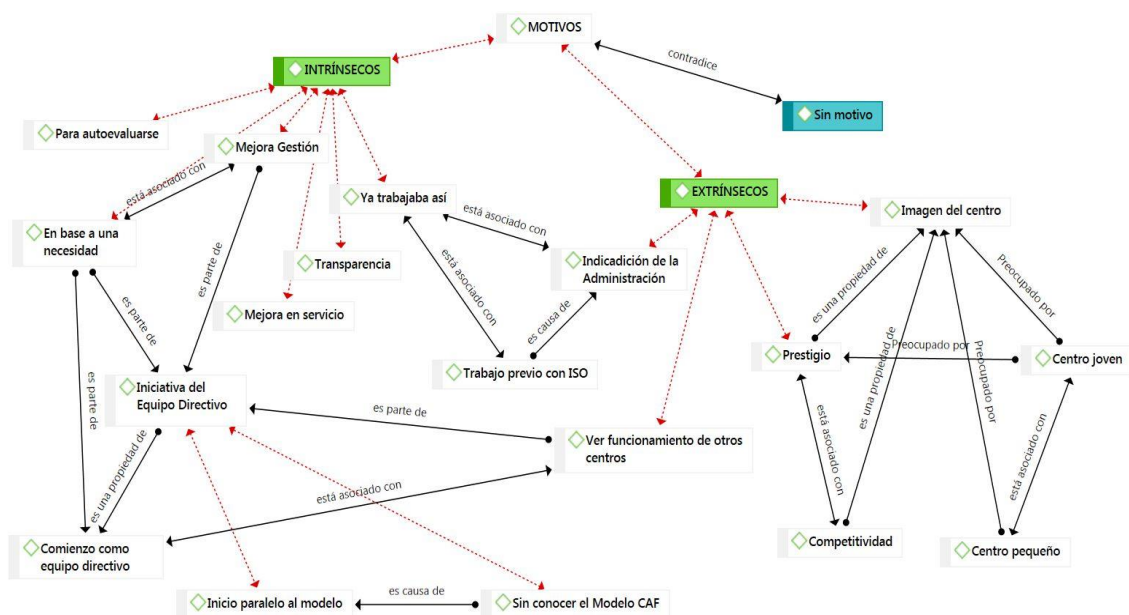


Figura 44. Red semántica de contenido y relaciones sobre los motivos que llevaron a la implantación del Modelo CAF Educación.

La categoría de **motivos intrínsecos** agrupa los códigos más señalados por los participantes. Concretamente, el principal motivo fue la **mejora de la gestión** siendo comentado por diez de los dieciocho informantes ya que consideraban que el modelo CAF les *serviría para ayudar a gestionar el centro*, a los que se suman tres entrevistados que indicaron que tenían *necesidades* en gestión que mejorarían con la implantación del CAF Educación. En todos los casos, fue el **equipo directivo** el **promotor de iniciar** el modelo, coincidiendo en tres ocasiones el **comienzo como equipo directivo** con la idea de iniciar el CAF para la mejora de la gestión. Otro de los motivos, como es la **transparencia**, también está asociado a la gestión, en este caso solo fue reseñado por uno de los participantes.

El segundo motivo más alegado por los entrevistados fue el de **realizar la autoevaluación** con la idea de poder *conocer los puntos fuertes y débiles y poder iniciar acciones de mejora* a través del ciclo PDCA que plantea el Modelo y que dos de los participantes consideraron como *interesante*. Además, también se señala como motivo de iniciar el modelo CAF la **mejora en el servicio**, para ayudar al *desarrollo efectivo de las enseñanzas o dar a conocer la oferta del servicio y mejorarla*. Sin embargo, este aspecto no cuenta con un respaldo tan marcado como el de la gestión, ni está claramente asociado a otros motivos, incluso se señala en alguna ocasión que lo que más gusta del modelo es que *está más dirigido a la gestión y la organización que a los resultados de la práctica docente* (E7).

Los últimos motivos intrínsecos que se señalan son que el centro **ya tenía esa forma de trabajar**, por lo que el modelo ayudaría a complementar ese proceder de la organización, y el **trabajo previo con la Norma ISO**. Ambos casos enlazan con el **motivo extrínseco** que supone iniciar el Modelo CAF por **indicación de la Administración**, como queda recogido en las siguientes citas:

E5: Nosotros estábamos certificados en ISO 9001 y desde la Consejería nos dijeron que nos metiéramos, que era importante que participáramos. Entonces, como buenos alumnos nos metimos.

ENT: No salió de vosotros entonces, sino que fue la Administración la que os animó a participar.

E5: Tal cual, así fue. No tengo nada que añadir a eso. Nos metimos por indicación de la Consejería. Fue algo extrínseco a nosotros total.

E9: Fue el personal de la Consejería el que, al saber lo que estábamos haciendo, nos animó a meternos en calidad.

Otro de los **motivos extrínsecos** fue el ver el **funcionamiento** que la aplicación del Modelo CAF había producido en **otros centros**. En este sentido, el **inicio como equipo directivo** se asocia a este código ya que, en tres ocasiones, se manifiesta que *ver lo que estaban consiguiendo otros centros animó a participar*, trasladando luego el equipo directivo la iniciativa de participar a su centro, contando *al claustro y al consejo que nos íbamos a meter en un proyecto de calidad* (E1).

Los otros dos **motivos extrínsecos** que se indicaron por parte de cuatro de los entrevistados fueron los códigos **prestigio** e **imagen del centro**, los cuales están conectados y, además, están asociados a los tipos de centro joven y pequeño, mostrando una preocupación por sus características en comparación con otros centros de la localidad, destacando que iniciaron la andadura en el modelo por esos motivos y, como se recoge en el siguiente registro, de lo que puede subyacer la idea de competitividad entre centros educativos y llevar a una forma equivocada de la aplicación del modelo CAF Educación.

E3: Ten en cuenta que somos un centro pequeño, yo creo que fue por intentar destacar un poco con respecto al resto.

E4: El centro es el último que se había creado en la localidad y está forjándose una reputación, una imagen y yo creo que eso también motivó a meterse en el CAF.

No obstante, en una ocasión también se asoció la imagen del centro con la propia percepción que se tenía de centro joven que, por sus características, *contaba con una mala fama en la localidad* la cual querían mejorar y para la que pensaron, en un inicio, que servía el modelo CAF.

Por último, dos participantes también señalaron que no recordaban que *hubiera un motivo claro* en la decisión de iniciar la implantación del CAF Educación en sus centros.

7.2.3. Objetivo específico 2.3. Detectar las dificultades señaladas por los responsables de implantar el modelo CAF Educación en los centros educativos

Para dar respuesta a este objetivo específico, se procedió al análisis tanto de los datos procedentes de los ítems de la dimensión 10 de la escala E-CAF (Dificultades en el uso del Modelo CAF Educación), como de las respuestas de los implicados a la tercera pregunta de la entrevista, que versaba sobre las principales dificultades encontradas en la implantación en el centro.

En la Tabla 76 se muestra el análisis descriptivo de los ítems presentes en la dimensión 10, dificultades en el uso del modelo CAF Educación, a través de los principales estadísticos descriptivos, que ofrecen información tanto sobre el comportamiento de las respuestas obtenidas en cada ítem como de los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 76

Estadísticos descriptivos de la dimensión 10

ítem	Media	M_e	SD	Mínimo	Máximo	%MD	%AD	%NN	%AA	%MA
66	3.46	3.5	1.312	1	5	10.9	10.9	28.3	21.7	28.3
67	3.96	4.0	1.053	1	5	2.2	6.5	23.9	28.3	39.1
68	4.02	5.0	1.183	1	5	2.2	8.7	28.3	6.5	54.3
69	4.24	5.0	1.058	1	5	4.3	--	19.6	19.6	56.5
70	3.65	4.0	1.037	1	5	2.2	10.9	30.4	32.6	23.9
71	3.52	4.0	1.502	1	5	15.2	15.2	8.7	23.9	37.0

Nota: M_e : mediana; SD : desviación estándar; MD: muy en desacuerdo; AD: algo en desacuerdo; NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo; AA: algo de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

Atendiendo a los datos de la Tabla 76 y de la Figura 45, se aprecia que un 76.1% de los encuestados se mostró de acuerdo en señalar que las sesiones del horario destinadas a las tareas de implantación del modelo CAF son insuficientes (ítem 69, $\bar{x} = 4.24$), seguido de un 67.4% que opinaron que su uso implica un vocabulario que no es cercano y comprensible (ítem 67). Además, un 60.9% mostró acuerdo en considerar que la inestabilidad de la plantilla docente dificulta la implantación (ítem 71), mientras que un 30.4% consideró no estar de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, un 60.8% consideraron que el reconocimiento de la Administración al esfuerzo que se destina a la implantación del modelo CAF no es el deseado (ítem 68).

En lo que respecta a las resistencias por parte de algunos miembros de la comunidad educativa a la implantación del CAF (ítem 70), el porcentaje acumulado de respuestas que mostraron acuerdo con esta afirmación fue de 56.5%, mientras que un porcentaje acumulado de un 13.1% mostró no estar de acuerdo. Por último, un 49.9% de los participantes se mostró de acuerdo en considerar que la autoevaluación del CAF es difícil de aplicar por su falta de adecuación a la realidad educativa (ítem 66), por un 21.8% que opinó no estar de acuerdo con ese planteamiento.

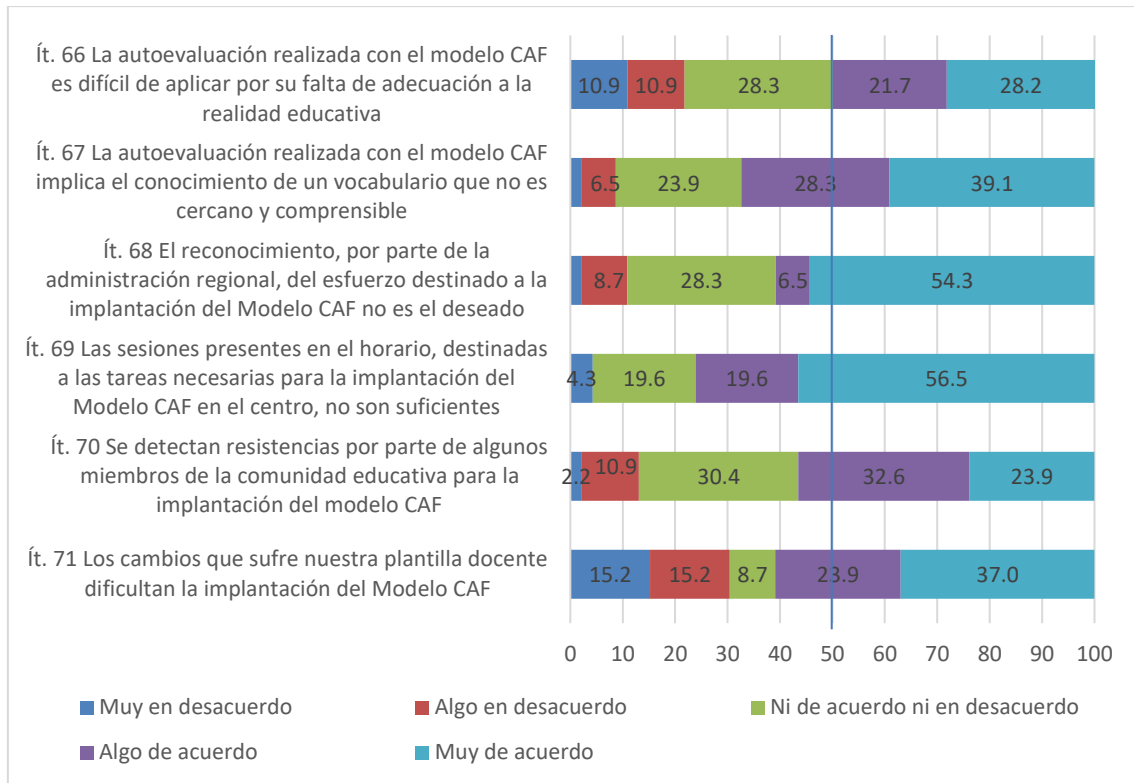


Figura 45. Porcentaje de grado de acuerdo y desacuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 10.

En lo concerniente a las diferencias en las respuestas de la dimensión 10, entre los diferentes grupos que conforman las variables sociodemográficas dicotómicas y politómicas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable dicotómica formación en calidad (formación $\bar{x} = 4.40$, no formación $\bar{x} = 2.50$) en el ítem 69 ($p\text{-valor} = .028$), que recogía información sobre la insuficiencia de sesiones presentes en el horario para las tareas que requiere la implantación del modelo CAF en los centros.

También se hallaron diferencias significativas en una de las variables politómicas en este ítem 69 ($p\text{-valor} = .014$). Concretamente, en relación a la fase de implementación, revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa ($p\text{-valor} = .004$) entre las fases Gestión por Procesos ($\bar{x} = 2.67$) y Autoevaluación y Memoria CAF Educación ($\bar{x} = 4.24$). Además, en esta variable politómica también se revelaron diferencias significativas ($p\text{-valor} = .019$), entre las fases Gestión por Procesos ($\bar{x} = 2.33$) y Autoevaluación y Memoria CAF Educación ($\bar{x} = 4.02$) en el ítem 68 ($p\text{-valor} = .005$), en el que se considera que el reconocimiento de la Administración al esfuerzo realizado por los centros en la implementación no es el deseado.

En cuanto a las respuestas en las entrevistas de los implicados sobre las dificultades en la implantación del Modelo CAF, su análisis e interpretación se realizó a través de tres categorías principales: Propias del Modelo, Propias del centro y Ajenas al centro y sus profesionales (Tabla 77). Estas categorías surgieron de una combinación de temáticas emergentes del texto y lo indicado en la teoría por algunos autores (Guirao, 2012; Laorden, 2004; Ruiz, 1998; Santos Guerra, 1993).

Tabla 77

Categorías y códigos sobre las dificultades en la implantación del modelo CAF Educación

Categoría	Código	Descripción
Propias del Modelo	Complejidad de la estructura	El modelo contiene una estructura difícil y poco atractiva
	Vocabulario y terminología	Existen numerosos términos que cuesta entender
	Proceso largo y difícil	Es un proceso que no acaba nunca y que no es fácil de hacer
	Carga extra	Requiere una carga de trabajo extra importante
	Traducciones y cambios	El modelo es europeo y requiere ser traducido y evoluciona
Propias del centro	No ven utilidad	Los docentes no consideran que aporte nada a su práctica diaria
	Cambios comisión calidad	La comisión de calidad es inestable y sufre cambios que impiden un asentamiento
	Falta de implicación	El personal del centro que no pertenece a la comisión no se implica
	Resistencia del profesorado	Ven la implantación más como una amenaza que como una ayuda
	Acciones del equipo directivo	Cuando se producen cambios o dejación por parte del equipo directivo
Ajenas al centro y sus profesionales	Falta apoyo de la Administración	Los centros manifiestan poca valoración y falta de apoyo de la Administración
	Falta de tiempo	El tiempo que se propone desde la administración para implantar el modelo es insuficiente
	Falta de recursos	No se dispone de los recursos adecuados para desarrollar la implantación
	Formación insuficiente	La información recibida no es suficiente para el adecuado desarrollo del Modelo
	Formación inadecuada	Los asesores cambian con frecuencia y la información que transmiten es contradictoria
	Falta de referentes	No se cuenta con un modelo de referencia para guiar la implantación
	Inestabilidad de la plantilla	Falta de estabilidad en la plantilla de docentes del centro
	Cambios legislativos	Cambios en las leyes de educación que dificultan el proceso
	Falta de remuneración económica	No se tiene en cuenta el trabajo extra realizado con una remuneración económica
	Pandemia	Referencias a que la pandemia ha dificultado el

Una vez efectuada la clasificación temática de los significados de las respuestas en categorías y códigos, se pasa a realizar una relación interpretativa entre ellos para construir el significado común de las dificultades que señalaron los implicados en la implantación del modelo CAF Educación, como se aprecia en la red semántica de la Figura 46.

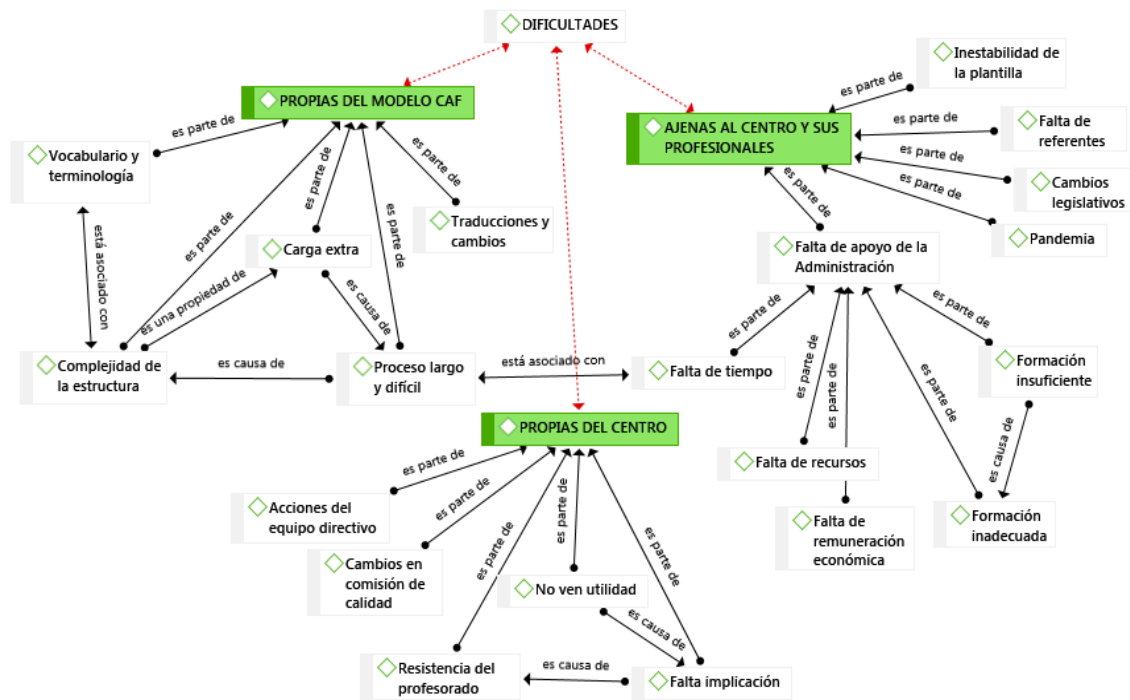


Figura 46. Red semántica de contenido y relaciones sobre las dificultades en la implantación y desarrollo del Modelo CAF Educación.

La categoría que engloba a las **dificultades que son Propias del Modelo**, recoge los códigos asociados a los aspectos inherentes al modelo que dificultaron su implantación. De ellos, el más indicado fue el **vocabulario y la terminología** que presenta ya que siete de los dieciocho entrevistados consideraron que el modelo incluye unos *términos que cuesta comprender, un lenguaje que es muy farragoso y un vocabulario que es difícil de entender o que te suena un poco a chino*, lo que hizo que, en ocasiones, se sintieran perdidos. Esta dificultad estuvo asociada a la **complejidad que tiene la estructura** del propio modelo, *en ocasiones demasiado rígida*, la cual es una propiedad que supone una **carga extra de trabajo que requiere mucho esfuerzo** debido a que la aplicación del modelo supone seguir un **proceso largo y difícil**. Las siguientes citas ilustran las concepciones de las dificultades que fueron señaladas por los participantes:

E1: Pues que lleva muchos apartados, del subapartado del subapartado*2. Lo veo complejo. (*2 = pausa de 2 segundos. Descripción en **Tabla X**, Capítulo 6).

E6: Una vez que te metes te vas dando cuenta del volumen y del sitio donde te estás metiendo. Es tremendo, tremendo. Está todo interconectado, pero para entender esa conexión*4 En fin, es difícil.

E4: El vocabulario, las nomenclaturas, te sientes un poco perdido.

E13: Muchas veces, nos vemos un poco perdidos a la hora de entender lo que se nos está preguntando y lo que se nos está pidiendo. Tiene un vocabulario muy técnico.

E8b: Requiere muchísimo trabajo, muchas cosas que adelantar porque, como lo tienes que proceder todo, requiere mucho #E8 preparación de encuestas, seguimiento, mediciones#. Y hasta que estés realmente organizado, requiere mucho esfuerzo.

La última de las dificultades que destacaron los entrevistados fueron las **traducciones y los cambios que sufre el modelo**. Esto es debido a que el modelo forma parte de la Red Europea de Administraciones Públicas (EUPAN) y tiene que ser traducido al español. Esta traducción no es la idónea para dos de los participantes, los cuales también señalaron que el modelo sufre *demasiados cambios de versiones* que dificultan el proceder porque ya están habituados a trabajar con la versión anterior.

En lo que respecta a las **dificultades propias del centro**, estas se centraron principalmente en *el profesorado* ya que los entrevistados consideraron *que la mayoría del claustro no veía utilidad al Modelo CAF* principalmente porque *lo sienten como algo que está alejado de su práctica educativa*, lo que les lleva a **no implicarse en la implementación** y, *en algunas ocasiones*, a **oponer resistencia**. Todo ello a pesar de que, como señalan cuatro implicados, desde el centro se hacen esfuerzos por hacer ver la utilidad de la aplicación del Modelo CAF y porque se integren en su funcionamiento, como se aprecia en el siguiente registro:

E2: La principal dificultad yo creo que es que el conjunto de la comunidad educativa vea la utilidad del modelo.

E3: No percibo yo un interés por su parte y, además, todos los años se invita o se da la opción a que la gente se incorpore a la comisión y nadie se incorpora. Ahí tienes la respuesta.

E9: En un sistema de calidad ya tenemos que rendir cuentas y eso pues yo sé que algunos compañeros pues lo van llevando mal

E10: Es difícil el encontrarte con personas que no crean en el modelo, que están en su zona de confort y no quieren salir de ahí.

También, aunque en menor medida, se indicaron como **dificultades Propias del centro** los **cambios del equipo directivo** y los **cambios en la comisión de calidad**. Estas dificultades las refirieron tres de los entrevistados y en ellas se pone de manifiesto que los cambios sufridos por el equipo directivo dificultaron la implementación porque, *aunque crean en el modelo CAF y este siga adelante, tienen una forma de verlo diferente que ocasiona cambiar y reajustar muchas cosas que ya se tenían avanzadas o centrarte en otros aspectos*. De una manera similar afectan los cambios en la comisión de calidad, generalmente porque *no se crea una comisión estable que permita avanzar con el modelo*.

En cuanto a la categoría de **dificultades Ajenas al centro y sus profesionales**, la mayoría de los entrevistados señalaron la **falta de apoyo de la Administración** como la parte primordial de estas dificultades, principalmente, a través de la **falta de tiempo** y de la falta de **formación**, la cual consideraron **insuficiente e inadecuada**. Por tanto, se demandó por parte de doce de los dieciocho participantes un *mayor apoyo de la Administración* ya que consideraban que este es indispensable para el buen funcionamiento del Modelo CAF en los centros y que últimamente *se sentían un poco abandonados*. En este sentido, creen necesario un aumento del tiempo ya que las horas actuales destinadas a la liberación de los responsables de calidad para ocuparse del CAF Educación son insuficientes. Del mismo modo, también opinaron que, últimamente, la formación se está dejando de lado por parte de la Administración y que es importante seguir con ella. En relación con la formación recibida, ocho de los entrevistados consideraron que no había sido suficiente para poder trabajar adecuadamente el modelo y que en muchos casos era *contradictoria la información que se recibía en los cursos del CPR con la que te daba el asesor* además de señalar que *hubo muchos cambios de asesores y cada uno decía una cosa distinta*, lo cual dificultaba la implantación del Modelo CAF Educación en esos centros. Otras acciones que, en menor medida, fueron demandadas por algunos de los participantes a la Administración fueron la **falta de recursos** con los que poder realizar una mejor implementación del modelo y que no hubiera una **remuneración económica al esfuerzo y las horas extra** que estaban realizando para poder implementarlo.

E8: Y la implantación no es fácil, no es fácil porque tampoco nos lo ponen fácil desde la Administración porque no tenemos horas, no hay reconocimiento.

E10: La mayor dificultad es la falta de tiempo. Vamos a ver, este es el primer año en el que al coordinador le han dado dos horas y las demás personas de la comisión no tienen nada. Entonces, falta tiempo para reuniones, hacer encuestas y lo que implica.

E13: Yo creo que faltan horas, si lo puedes hacer constar, faltan horas. Mira, yo tengo dos horas a la semana para hacer esto. ¿Tú te crees que con dos horas a la semana que me quitan de mi jornada laboral, con dos horas semanales, da tiempo a algo?

E14: Al principio todo eran apoyos por parte de la administración, sobre todo, desde el CPR, el centro de profesores y recursos, pero luego nada.

E11: Al principio, desde la Consejería de Educación, se apostó en el lanzamiento de este tema. Sin embargo, con el paso de los cursos, el acompañamiento a los centros ha ido derivando de tal forma que los asesores asignados han ido cambiando

E12: Incluso formadores que decían cosas distintas: teníamos un asesor en el centro que nos decía unas cosas y el formador del CPR nos decía totalmente lo contrario.

También se señalaron como aspectos que forman parte de las **dificultades Ajenas al centro**: la **inestabilidad de la plantilla**, que conlleva *ir explicando a los nuevos compañeros en qué consiste el modelo*; la **falta de referentes**, que no te permite *ver cómo lo han hecho otros que te puedan servir como guía*; los **cambios legislativos**, debido a que *muchos procesos y subprocesos van ligados a las leyes y se tienen que modificar*; y todo lo que ha ocasionado la *pandemia*, paralizando la aplicación del modelo en muchos casos, dejando la autoevaluación a medio o *no pudiendo implementar los procesos y las mejoras que ya habían sido establecidas*.

7.2.4. Objetivo específico 2.4. Conocer la satisfacción de los implicados respecto al Modelo CAF Educación y su implantación

Para dar respuesta a este objetivo específico, se procedió al análisis de los datos procedentes de los ítems de las dimensiones 8 (Satisfacción) y 12 (Satisfacción general sobre la implantación del Modelo CAF Educación en cada una de las dimensiones valoradas de la escala ECAF-D), así como de las respuestas de los implicados en la entrevista a las cuestiones cuarta y quinta. En la cuarta pregunta se les consultaba por su satisfacción con la implantación del Modelo CAF y en la quinta sobre si todos los docentes del centro estaban satisfechos.

Como se aprecia en la Tabla 78 y la Figura 47, la mayor parte de los entrevistados (87.1% de porcentaje acumulado) se mostró satisfecho con la implantación del modelo CAF en su centro (ítem 56, $\bar{x} = 4.37$), por el 8.6% que no lo estuvo. Por otro lado, el

60.9% consideró estar de acuerdo en que los docentes del centro aceptan con agrado el Modelo CAF (ítem 57, $\bar{x} = 3.63$), mientras que un 10.9% se mostró en desacuerdo y un 28.2% indiferente. No encontrándose diferencias significativas en las respuestas de los grupos de las variables dicotómicas y politómicas en la dimensión 8.

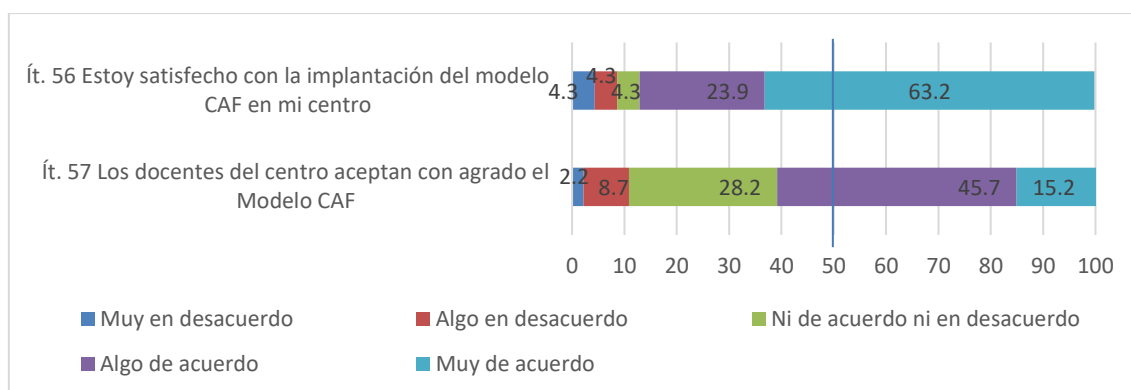


Figura 47. Porcentaje de grado de acuerdo y desacuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 8.

Tabla 78

Estadísticos descriptivos de la dimensión 8

ítem	Media	M_e	SD	Mínimo	Máximo	%MD	%AD	%NN	%AA	%MA
56	4.37	5.0	1.062	1	5	4.3	4.3	4.3	23.9	63.0
57	3.63	4.0	.928	1	5	2.2	8.7	28.3	45.7	15.2

Nota: M_e : mediana; SD : desviación estándar; MD: muy en desacuerdo; AD: algo en desacuerdo; NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo; AA: algo de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

En lo que respecta a la satisfacción general de los implicados en cada una de las dimensiones de la escala ECAF-D, en la Tabla 79 se muestra el análisis descriptivo de los ítems que la componen a través de los principales estadísticos descriptivos, ofreciendo información sobre el comportamiento de las respuestas obtenidas en cada ítem, así como de los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 79

Estadísticos descriptivos de la dimensión Satisfacción

ítem	Media	M_e	SD	Mínimo	Máximo	%MD	%AD	%NN	%AA	%MA
S1	4.59	5.0	.805	1	5	2.2	--	6.5	19.6	71.7
S2	4.43	5.0	.779	1	5	2.2	--	4.3	39.1	54.3
S3	4.39	5.0	.977	1	5	4.3	--	8.7	26.1	60.9
S4	4.39	5.0	.977	1	5	4.3	--	8.7	26.1	60.9
S5	4.11	4.0	.948	1	5	2.2	2.2	19.6	34.8	41.3
S6	4.04	4.0	.942	1	5	2.2	2.2	21.7	37.0	37.0
S7	3.74	4.0	1.084	1	5	4.3	4.3	34.8	26.1	30.4

S8	3.87	4.0	1.024	1	5	4.3	4.3	19.6	43.5	28.3
S9	3.61	4.0	1.145	1	5	6.5	6.5	32.6	28.3	26.1
S10	3.70	4.0	1.133	1	5	6.5	4.3	30.4	30.4	28.3
S11	4.24	5.0	1.058	1	5	4.3	2.2	13.0	26.1	54.3

Nota: *Me*: mediana; *SD*: desviación estándar; MD: muy en desacuerdo; AD: algo en desacuerdo; NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo; AA: algo de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

El análisis de esta dimensión (Tabla 79 y Figura 48) reflejó un alto grado de acuerdo general con la satisfacción de cada una de las dimensiones de la escala, destacando la satisfacción con las actuaciones de la dirección y el liderazgo ejercido en el centro (93.4% acumulado en S2) con un valor de la media de 4.43; la satisfacción con la misión, visión y valores que fomenta el modelo CAF Educación (91.3% acumulado en S1) y un valor medio de 4.59.

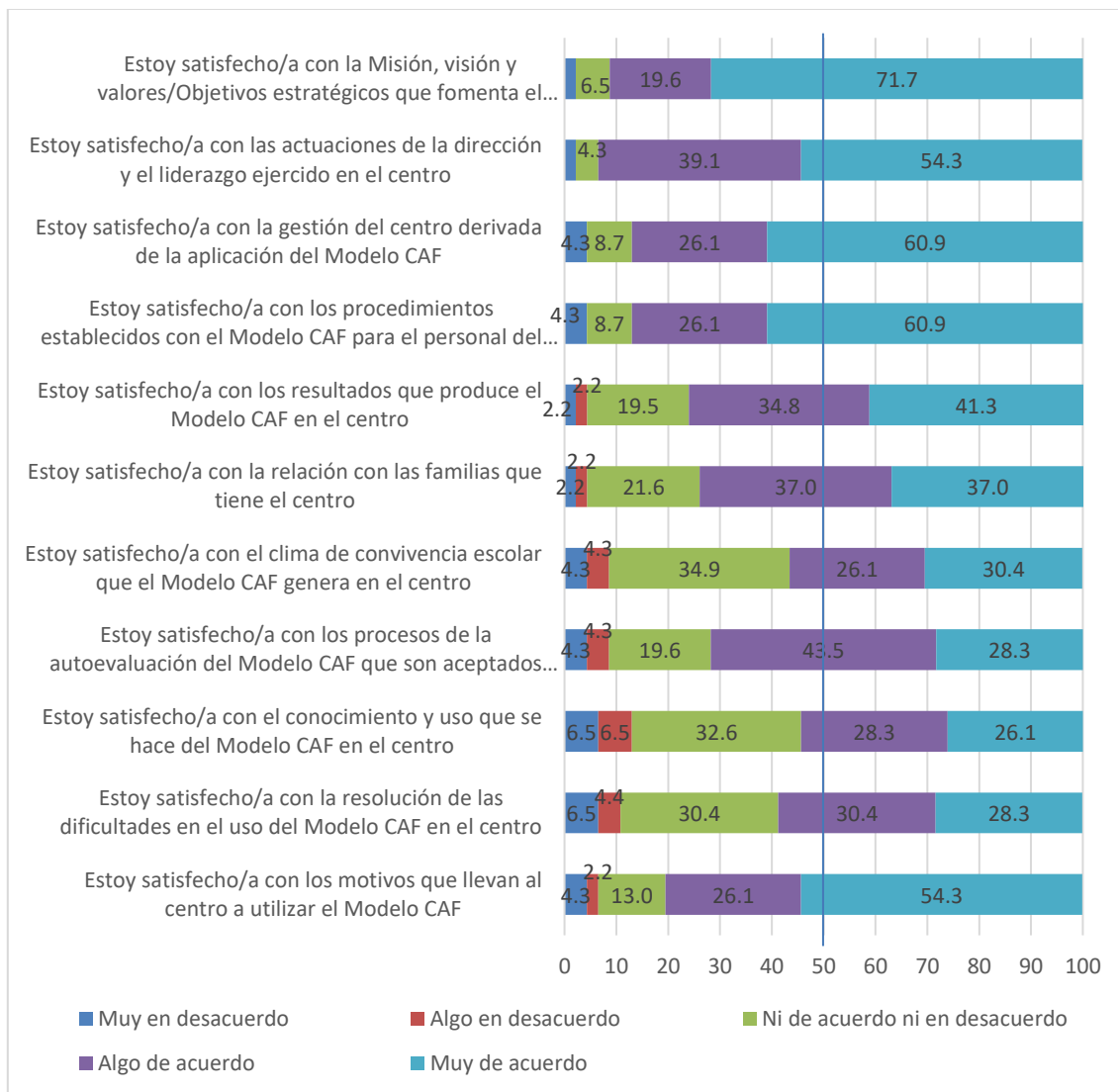


Figura 48. Porcentaje de grado de acuerdo y desacuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 12.

Un 87% de los encuestados se mostraron satisfechos con la gestión del centro derivada de la aplicación del Modelo CAF (S3) y con los procedimientos establecidos para el personal del centro (S4), ambos con un valor medio de 4.39. Además, un 80.4% indicó estar satisfecho con los motivos que habían llevado al centro a utilizar el modelo CAF Educación (S11, $\bar{x} = 4.24$), un 76.1% con los resultados producidos por el Modelo en el centro (S5, $\bar{x} = 4.11$), un 74.0% con la relación con las familias que tiene el centro (S6, $\bar{x} = 4.04$) y un 71.8% con los procesos de la autoevaluación que propone el CAF que son aceptados en el centro (S8, $\bar{x} = 3.87$).

Los aspectos que reflejaron una menor satisfacción fueron el conocimiento y uso que se hace del CAF Educación en el centro (54.4% acumulado en S9) y un valor medio de 3.61, el clima de convivencia escolar que general el CAF en el centro (56.5% acumulado en S7) y un valor medio de 3.74, y la resolución de las dificultades respecto al uso del modelo CAF en el centro (58.7% acumulado en S10) y un valor medio de 3.70.

En lo que respecta a las diferencias en las respuestas de la dimensión 12, entre los diferentes grupos que conforman las variables sociodemográficas dicotómicas y politómicas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable dicotómica formación en calidad (formación $\bar{x} = 4.69$, no formación $\bar{x} = 3.50$) en el ítem S6 (p -valor = .037), que recogía información la satisfacción respecto a la relación que mantiene el centro con las familias.

En lo que respecta a las diferencias en las respuestas de los grupos de las variables politómicas, se encontraron diferencias significativas en relación al cuerpo docente en los ítems S5 (p -valor = .043) y S6 (p -valor = .017), revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa (p -valor = .005) entre los docentes de FP y enseñanzas superiores ($\bar{x} = 3.00$) con Infantil y Primaria ($\bar{x} = 4.54$) en el caso de S6, no reflejando significatividad el post-hoc entre ninguno de los grupos en el caso de S5.

Además, también se hallaron diferencias significativas en S6 en la variable politómica edad (p -valor = .019), entre los grupos de edad de 51-55 años ($\bar{x} = 3.63$) y los de 36 y 40 años ($\bar{x} = 5.00$).

En la variable politómica fase de implementación se hallaron diferencias significativas en S1 (p -valor = .027) y S3 (p -valor = .025). No obstante, los resultados del post-hoc no mostraron significatividad entre ninguno de los grupos.

En cuanto a las respuestas de los implicados en las entrevistas acerca de la satisfacción con la implantación y desarrollo del modelo CAF Educación en su centro, estas se analizaron e interpretaron con las categorías satisfecho, no satisfecho y parcialmente satisfecho (Tabla 80).

Tabla 80

Categorías sobre la satisfacción de los implicados con la implantación del modelo CAF Educación

Categoría	Descripción
Satisfecho	Muestran un grado de satisfacción positivo con la implantación del modelo CAF en su centro
No satisfecho	Muestran un grado de satisfacción negativo con la implantación del modelo CAF en su centro
Parcialmente	El grado de satisfacción no es negativo, pero tampoco llega a ser positivo

Para establecer la relación interpretativa entre las categorías y construir el significado común de la satisfacción con la implantación y el desarrollo del modelo CAF Educación, se tuvo presente tanto la clasificación temática de los significados de las respuestas de los implicados con su satisfacción (Tabla 79) como la que estos consideraron que tenían los docentes del centro (Tabla 80), como se aprecia en la red semántica de la Figura 49.

Doce de los dieciocho entrevistados manifestaron sentirse **satisfechos** con la implantación del Modelo CAF en su centro debido, principalmente, a las mejoras y los cambios que este ha producido para bien en los centros. De los doce, tres señalaron que ahora sí estaban satisfechos, una vez que *habían hecho lo más complicado* y uno indicó que había sido su mayor acierto como director del centro.

E15: ahora estamos más contentos que nunca porque ya estamos viendo la luz (ríe).

E9: llevo muchísimos años como y tengo muy claro que ha sido el mayor acierto que he tenido

Asociada a la categoría **Satisfecho** se encuentra la categoría **Parcialmente** satisfecho, que fue referida por tres de los participantes. En estos casos, la satisfacción se asociaba a las mejoras que el centro había experimentado, especialmente en la gestión, pero no era plena debido a que *no todos están implicados* para dos de los participantes y *había cosas del modelo que no terminaban de convencer* para uno de los entrevistados.

E16: me falta todavía que el resto de claustro esté implicado y lograr que esto vaya más rodado. Satisfecho, pero no del todo.

Contraria a la categoría satisfecho se encuentra la categoría **No satisfecho**, la cual señalaron tres de los informantes. En dos de los casos se debía a que el modelo les *generaba problemas y no cumplió con sus expectativas*. En el otro caso, uno de los entrevistados manifestó que no estaba satisfecho con la implantación del modelo y que hacía un *reparto de culpas para el centro y para la Administración*. Es reseñable que esta categoría de no satisfecho fuera referenciada por los centros en los que previamente se había implantado la Norma ISO 9001.



Figura 49. Red semántica de contenido y relaciones sobre la satisfacción con la implantación y desarrollo del Modelo CAF Educación.

En lo que respecta a la satisfacción que los implicados consideraron que tenían los docentes con la implementación del Modelo CAF Educación en su centro (Tabla 81), se establecieron las categorías La gran mayoría sí, La gran mayoría no, Indiferentes y Ni satisfechos ni hay rechazo.

Tabla 81

Categorías sobre la satisfacción de los docentes con la implantación del modelo CAF Educación

Categoría	Descripción
La gran mayoría sí	La mayoría de los docentes del centro se muestran satisfechos con la implantación del Modelo CAF
La gran mayoría no	La mayoría de los docentes del centro no se muestran

	satisfechos con la implantación del Modelo CAF
Indiferentes	El grado de satisfacción que muestran los docentes no es negativo ni positivo
Ni les gusta ni hay rechazo	Manifiestan su desacuerdo con la utilización del modelo CAF, pero no se oponen

Para diez de los 18 entrevistados, **la gran mayoría** de los docentes de su centro **están satisfechos** con la implantación del modelo, incluso dos señalaron que esto era así *de acuerdo con las encuestas de satisfacción que se pasaban a los docentes del centro*. Este aspecto fue señalado junto a una serie de argumentos, entre los que se destacan que están satisfechos los docentes que *son definitivos en el centro y los que saben un poco de qué va el modelo*. Además, se señaló que algunos están contentos *porque el modelo lo llevamos otros o ellos realmente no tienen que hacer nada*. Este último argumento se relaciona también con las categorías **Indiferentes** y **Ni les gusta ni hay rechazo**.

E7: Los que son docentes definitivos ya en el centro sí que están contentos.

E6: Están satisfechos porque lo llevamos, pero no hay mucho seguimiento. Nuestra pena es que no hay mucha implicación.

E13: Bueno, yo creo que satisfechos, los que lo conozcan, sí que estarán satisfechos, pero*2 es que no se si satisfechos sería la palabra, más bien comprometidos, involucrados y aquí te digo que no, no todos los docentes están involucrados como deberían

Por el contrario, que la **gran mayoría** de los docentes **no están satisfechos** fue indicado por seis de los entrevistados, argumentando que estos *no conocen el modelo, tienen una concepción errónea de él o son reacios a todo lo que sea cumplimentar documentación y que se les valore*.

E3: No, todos los docentes no.

ENT: ¿A qué crees que es debido?

E3: Pues como te he comentado al inicio, yo creo que es por desconocimiento real del programa.

7.3. Objetivo 3. Conocer los cambios que produce la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM

Los cambios que la aplicación o implantación de un SGC produce en los centros educativos son variados, a tenor de lo señalado en el Capítulo 4. En este sentido, la respuesta al objetivo tres se presenta a través de dos objetivos específicos centrados en las principales mejoras que ha generado la aplicación del modelo CAF Educación en los centros educativos, así como los cambios que estos han observado en los resultados, producidos por la aplicación de dicho modelo.

7.3.1. Objetivo específico 3.1. Conocer las principales mejoras que la aplicación del Modelo CAF Educación genera en los centros educativos

Para dar respuesta a este objetivo específico, se procedió al análisis de los datos procedentes de los ítems de las dimensiones 2 (Dirección), 3 (Gestión del centro), 4 (Personal), 6 (Relación con las familias) y 7 (Clima escolar) de la escala ECAF-D, así como de las respuestas de los implicados en la entrevista a las cuestiones sexta y séptima, que versaron sobre las mejoras que había producido el Modelo y la valoración que se hacía de ellas.

En lo que respecta a las mejoras producidas en la dimensión 2. Dirección, en la Tabla 82 se indica el análisis descriptivo de los ítems que la componen a través de los principales estadísticos descriptivos, ofreciendo información sobre el comportamiento de las respuestas obtenidas en cada ítem, así como de los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 82

Estadísticos descriptivos de la dimensión 2

ítem	Media	M_e	SD	Mínimo	Máximo	%MD	%AD	%NN	%AA	%MA
11	4.59	5.0	.717	2	5	--	2.2	6.5	21.7	69.6
12	4.54	5.0	.657	2	5	--	2.2	2.2	34.8	60.9
13	4.59	5.0	.777	2	5	--	2.2	10.9	13.0	73.9
14	4.22	4.0	.758	3	5	--	--	19.6	39.1	41.3
15	4.22	4.0	.593	3	5	--	--	8.7	60.9	30.4
16	4.46	5.0	.721	2	5	--	2.2	6.5	34.8	56.5
17	4.70	5.0	.591	3	5	--	--	6.5	17.4	76.1
18	4.61	5.0	.537	3	5	--	--	2.2	34.8	63.0
19	4.87	5.0	.341	4	5	--	--	--	13.0	87.0

Nota: M_e : mediana; SD : desviación estándar; MD: muy en desacuerdo; AD: algo en desacuerdo; NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo; AA: algo de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

En relación con los datos de la Tabla 82 y de la Figura 50, se aprecia que la mayoría de encuestados mostró un alto grado de acuerdo general en considerar que el Modelo CAF Educación produjo mejoras en la dirección, con un valor medio de las respuestas superior a 4.

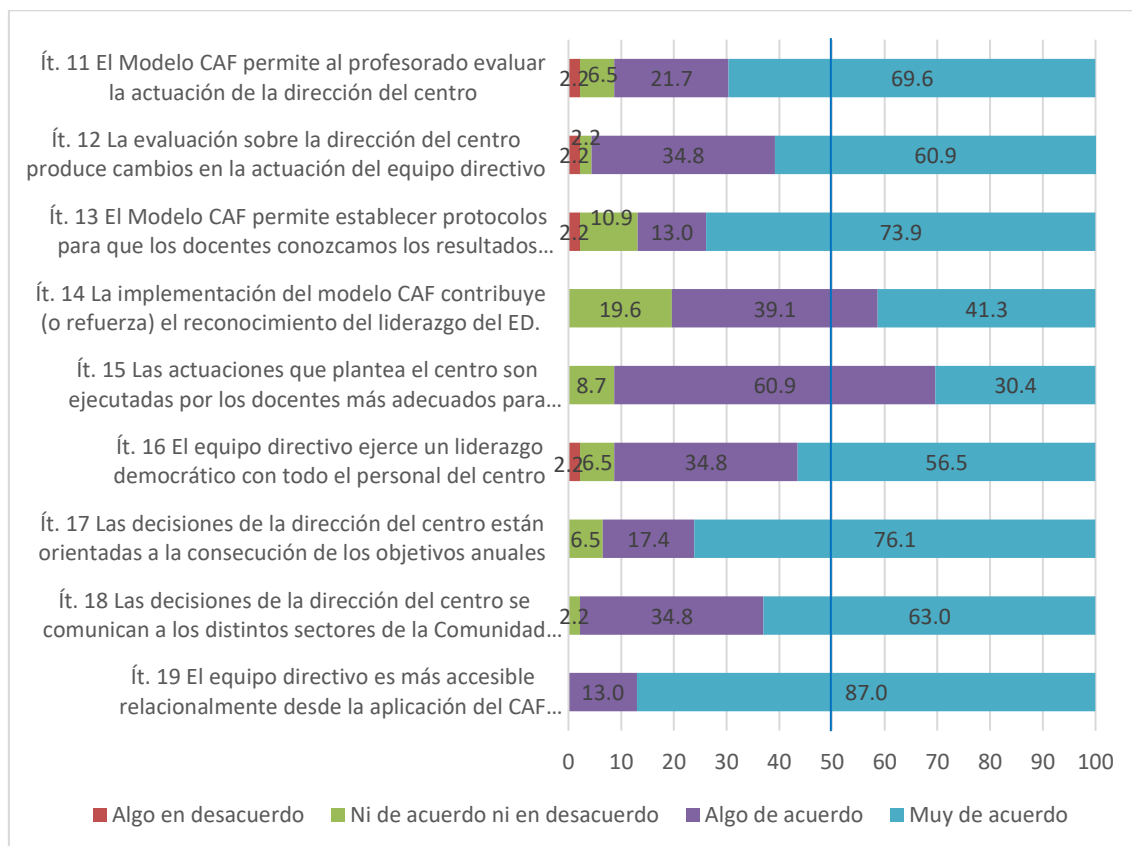


Figura 50. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 2.

Las que más destacaron fueron que el equipo directivo es más accesible relacionalmente desde la aplicación del modelo CAF Educación (100% acumulado en ítem 19) y un valor $\bar{x} = 4.87$; que las decisiones de la dirección son comunicadas a la comunidad educativa de manera clara (97.8% acumulado en ítem 18) y un valor $\bar{x} = 4.61$; que la evaluación del equipo directivo produce cambios en su actuación (95.7% acumulado en ítem 12) y un valor $\bar{x} = 4.54$; que las decisiones del equipo se orientan a la consecución de los objetivos anuales (93.5% acumulado en ítem 17) y un valor $\bar{x} = 4.70$; que el Modelo CAF ha permitido al profesorado evaluar la actuación de la dirección del centro (91.3% acumulado en ítem 11) y un valor $\bar{x} = 4.59$; que el equipo directivo ejerce un liderazgo democrático con el personal del centro (91.3% acumulado en ítem 16) con un valor de $\bar{x} = 4.46$; que las actuaciones que plantea la dirección son ejecutadas por los docentes más adecuados para ellas (91.3% acumulado en ítem 15) y

un valor $\bar{x} = 4.22$; que el CAF ha permitido establecer protocolos para que los docentes conozcan los resultados de la evaluación de la dirección (86.9% acumulado en ítem 13) y un valor $\bar{x} = 4.59$; y que la implantación del CAF contribuye al reconocimiento del liderazgo del equipo directivo (80.4% acumulado en ítem 14) y un valor $\bar{x} = 4.22$.

En relación a las diferencias en las respuestas de esta dimensión de los grupos que conforman las diferentes variables sociodemográficas, se encontraron diferencias significativas en relación a la variable dicotómica pertenencia o no al equipo directivo (pertenece ED $\bar{x} = 4.96$ y no pertenece ED $\bar{x} = 4.21$) en el ítem 19 (p -valor = .001) sobre que el equipo directivo es más accesible relacionalmente tras la aplicación del Modelo CAF Educación.

En lo que respecta a las variables politómicas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el cuerpo docente en los ítems 14 (p -valor = .001) y 15 (p -valor = .012). En el caso del ítem 14, el post-hoc reveló diferencias significativas (p -valor = .001) entre los docentes de FP y enseñanzas superiores ($\bar{x} = 3.40$) con Infantil y Primaria ($\bar{x} = 4.77$) y también (p -valor = .008) entre los docentes de Secundaria ($\bar{x} = 4.11$) con Infantil y Primaria ($\bar{x} = 4.77$). En el caso del ítem 15 (p -valor = .004) entre los docentes de FP y enseñanzas superiores ($\bar{x} = 3.60$) con Infantil y Primaria ($\bar{x} = 4.54$).

Además, también se hallaron diferencias en el ítem 11 en la variable politómica años en el centro actual (p -valor = .023) y en el ítem 18 en la variable politómica fase de implementación (p -valor = .050). No obstante, los resultados del post-hoc no mostraron significatividad entre ninguno de los grupos de dichas variables.

En lo que concierne a las mejoras producidas en la dimensión 3. Gestión del centro, la Tabla 83 muestra el análisis descriptivo de los ítems que la componen a través de los principales estadísticos descriptivos, ofreciendo información sobre el comportamiento de las respuestas obtenidas en cada ítem, así como de los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 83

Estadísticos descriptivos de la dimensión 3

ítem	Media	M_e	SD	Mínimo	Máximo	%MD	%AD	%NN	%AA	%MA
20	4.24	5.0	.993	1	5	2.2	4.3	13.0	28.3	52.2
21	4.37	5.0	.903	1	5	2.2	--	15.2	23.9	58.7

22	4.28	5.0	.981	1	5	2.2	4.3	10.9	28.3	54.3
23	4.41	5.0	.832	2	5	--	4.3	8.7	28.3	58.7
24	4.22	4.0	.885	1	5	2.2	2.2	10.9	43.5	41.3
25	4.11	4.5	1.159	1	5	4.3	8.7	8.7	28.3	50.0
26	4.52	5.0	.888	1	5	2.2	2.2	6.5	19.6	69.6
27	4.48	5.0	.781	1	5	2.2	--	4.3	34.8	58.7
28	3.63	4.0	1.306	1	5	13.0	2.2	23.9	30.4	30.4
29	4.39	5.0	.954	1	5	2.2	4.3	6.5	26.1	60.9
30	4.37	5.0	.878	1	5	2.2	2.2	6.5	34.8	54.3

Nota: M_e : mediana; SD : desviación estándar; MD: muy en desacuerdo; AD: algo en desacuerdo; NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo; AA: algo de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

Atendiendo a la Tabla 83, la mayoría de los encuestados mostró un grado de acuerdo en considerar las mejoras que el CAF había producido en la gestión del centro, ya que todos los ítems de la dimensión cuentan con un valor medio superior a 4, con la excepción del ítem 28 ($\bar{x} = 3.63$) en el que, siguiendo la Figura 51, un 60.8% acumulado consideró que la última autoevaluación realizada con el CAF permitió modificar diversos planes y normas con los que cuenta el centro, mostrándose un 15.2% en desacuerdo y un 23.9% indiferente.

Entre los ítems con mayor grado de acuerdo se encuentran que la PGA ha consolidado las buenas prácticas del centro producto de la evaluación de la práctica docente (93.5% acumulado en ítem 27), con un valor medio de 4.48; que la PGA concreta las líneas pedagógicas establecidas en el PEC (89.2% acumulado en ítem 26), con un valor medio de 4.52; que los recursos priorizados en la PGA son adecuados para la consecución de los objetivos estratégicos (89.1% acumulado en ítem 30), y un valor medio de 4.37; que el proceso de calidad seguido con el modelo CAF mejora la gestión del centro (87% acumulado en ítem 29) con un valor medio de 4.39; que el PEC establece los objetivos a largo plazo de manera concreta (87% acumulado en ítem 23) y un valor medio de 4.41; que el PEC marca las líneas pedagógicas que se aplican en las aulas por la mayoría del profesorado (84.8% acumulado en ítem 24) con un valor medio de 4.22; que a la hora de modificar el PEC se tienen en cuenta las evaluaciones realizadas en el claustro y en consejo escolar (82.6% acumulado en ítem 21) y un valor medio de 4.37; que a la hora de modificar el PEC se tienen en cuenta los resultados académicos obtenidos (82.6% acumulado en ítem 22) y un valor medio de 4.28; que el CAF permite al centro contar con un procedimiento para la elaboración del PEC (8.5% acumulado en ítem 20) con un valor medio de 4.24; y que el modelo CAF permite al centro tener un procedimiento por escrito para la elaboración de la PGA (78.3% acumulado en ítem 25) y un valor medio de 4.11.

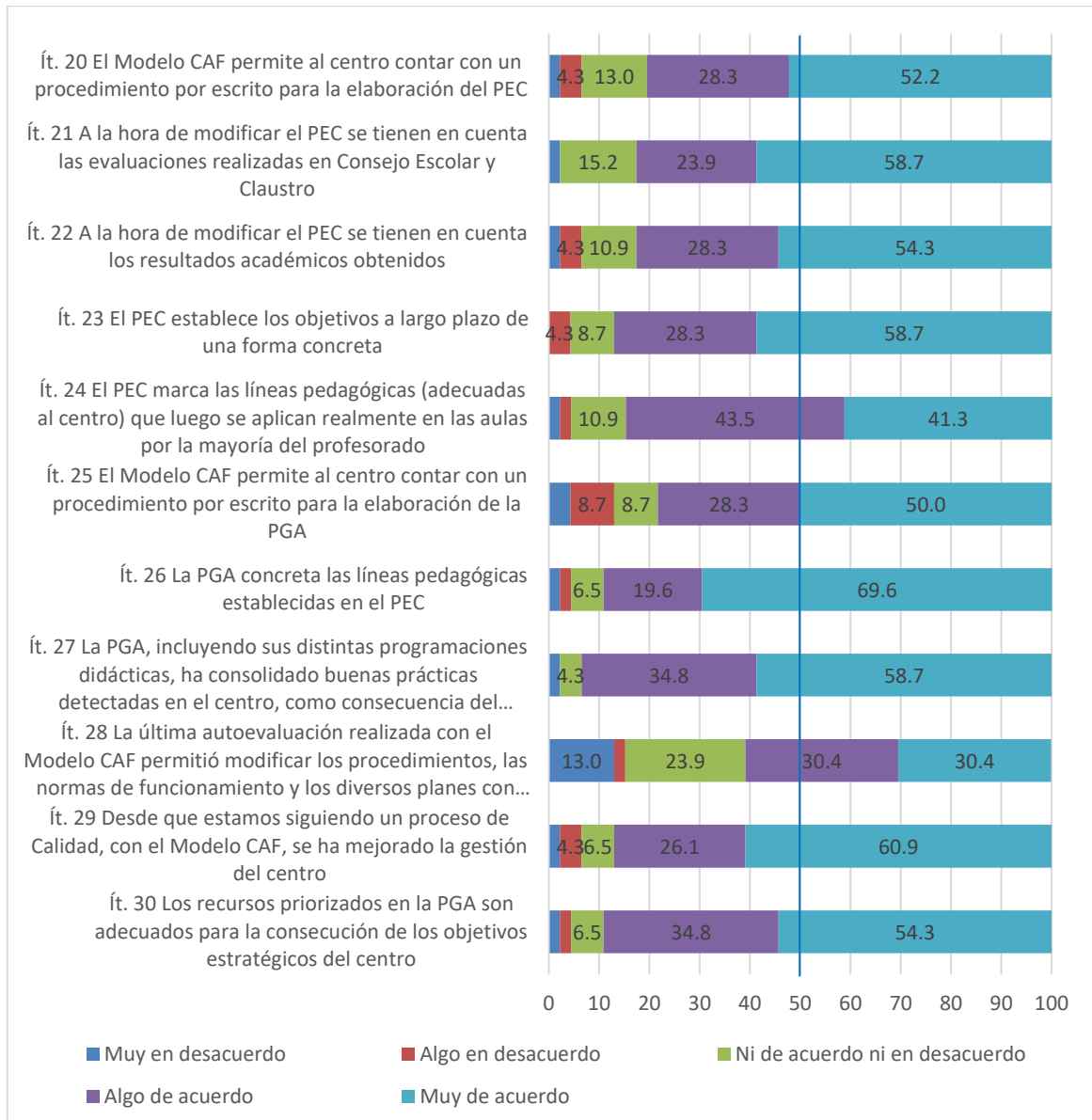


Figura 51. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 3.

En relación a las diferencias en las respuestas de la dimensión 3, entre los diferentes grupos que conforman las variables sociodemográficas dicotómicas y politómicas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable dicotómica experiencia previa en calidad en el ítem 24 (p -valor = .048), (experiencia previa \bar{x} = 4.64, no experiencia previa \bar{x} = 4.06) sobre que el PEC marca las líneas pedagógicas que luego se aplican en las aulas por la mayoría del profesorado. Y en la variable dicotómica sexo en los ítems 26 (p -valor = .001), (mujer \bar{x} = 4.73, hombre \bar{x} = 4.12) sobre que la PGA concreta las líneas pedagógicas establecidas en el PEC, y 27 (p -valor = .032), sobre que la PGA ha consolidado las buenas prácticas detectadas en el centro (mujer \bar{x} = 4.60, hombre \bar{x} = 4.25).

En lo que respecta a las diferencias en las respuestas de los grupos de las variables politómicas, se encontraron diferencias significativas en relación a la fase de implementación en el ítem 20, el modelo CAF permite al centro contar con un procedimiento para la elaboración del PEC (p -valor = .016), revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa (p -valor = .003) entre Autoevaluación y Memoria CAF Educación (\bar{x} = 3.80) y Planificación y Carta de Servicios (\bar{x} = 4.68).

Además, también se hallaron diferencias en el ítem 27 en la variable politómica años en el centro actual (p -valor = .027) y en el ítem 25 en la variable politómica fase de implementación (p -valor = .047). No obstante, los resultados del post-hoc no mostraron significatividad entre ninguno de los grupos de dichas variables.

En cuanto a las mejoras producidas en la dimensión 4. Personal, en la Tabla 84 se recoge el análisis descriptivo de los ítems que la componen a través de los principales estadísticos descriptivos, ofreciendo información sobre el comportamiento de las respuestas obtenidas en cada ítem, así como de los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 84

Estadísticos descriptivos de la dimensión 4

ítem	Media	M_e	SD	Mínimo	Máximo	%MD	%AD	%NN	%AA	%MA
31	4.07	4.0	1.083	1	5	2.2	6.5	21.7	21.7	47.8
32	4.59	5.0	.979	1	5	4.3	2.2	2.2	13.0	78.3
33	3.83	4.0	1.141	1	5	6.5	2.2	28.3	28.3	34.8
34	4.00	4.0	1.174	1	5	6.5	2.2	21.7	23.9	45.7
35	3.67	4.0	1.117	1	5	6.5	4.3	30.4	32.6	26.1
36	3.35	3.5	1.197	1	5	8.7	15.2	26.1	32.6	17.4

Nota: M_e : mediana; SD : desviación estándar; MD: muy en desacuerdo; AD: algo en desacuerdo; NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo; AA: algo de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

De acuerdo con la Tabla 84 y la Figura 52, los implicados mostraron un alto grado de acuerdo en considerar que el modelo CAF facilita que existan modelos claros de actas accesibles para las reuniones del profesorado (91.3% acumulado en ítem 32) con un valor medio de 4.59. Un 69.6% se mostró de acuerdo en considerar que el CAF había mejorado la coordinación entre docentes (ítem 34, \bar{x} = 4.00), mientras que un 21.7% se mostró indiferente y un 8.7% en desacuerdo.

En relación a que el CAF ayuda a la planificación y desarrollo eficaz de reuniones (ítem 31, $\bar{x} = 4.07$) un 69.5% se mostró de acuerdo, mientras que un 21.7% no indicó acuerdo ni desacuerdo y un 8.8% se manifestó en desacuerdo. Un 63.1% indicó estar de acuerdo con que los docentes son conocedores que están en un proceso de mejora con el CAF y lo apoyan (ítem 33, $\bar{x} = 3.83$), por un 28.3% que mostró falta de acuerdo o desacuerdo y un 8.6% que se manifestó en desacuerdo. En cuanto a que los procedimientos establecidos con el CAF permiten que los docentes vean reflejadas sus expectativas de desarrollo laboral (ítem 35, $\bar{x} = 3.67$), un 58.7 se mostró de acuerdo, un 30.4% no manifestó acuerdo ni desacuerdo y un 10.9% indicó no estar de acuerdo.

Por último, se apreció una división de opiniones en el ítem 36 ($\bar{x} = 3.35$) ya que un 50% consideró estar de acuerdo con que los docentes aplican de manera activa el CAF, mientras que el 26.1% no mostró grado de acuerdo o desacuerdo y el 23.9% se manifestó en desacuerdo.

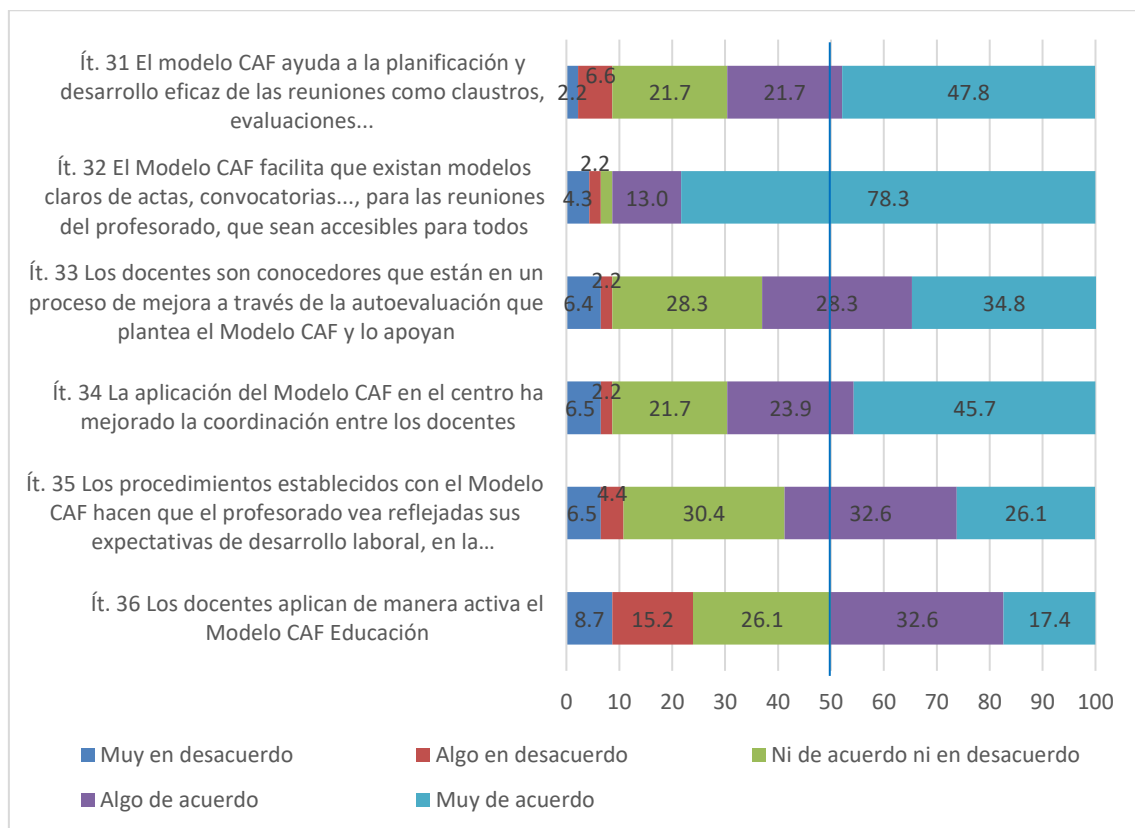


Figura 52. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 4.

En lo que respecta a las diferencias en las respuestas de la dimensión 4, entre los diferentes grupos que conforman las variables sociodemográficas dicotómicas y politómicas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación a la

variable dicotómica experiencia previa en calidad en los ítems 31 (p -valor = .003), (experiencia previa \bar{x} = 3.18, no experiencia previa \bar{x} = 4.34) sobre que el CAF ayuda a la planificación y desarrollo eficaz de reuniones, y 32 (p -valor = .003), sobre que CAF facilita que existan modelos accesibles y claros de actas y convocatorias (experiencia previa \bar{x} = 3.91, no experiencia previa \bar{x} = 4.80).

En relación a las diferencias en las respuestas de los grupos de las variables politómicas, se encontraron diferencias significativas en relación al cuerpo docente en los ítems 31 (p -valor = .043) y 34 (p -valor = .011), revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa (p -valor = .018) en el ítem 31 entre los docentes de FP y enseñanzas superiores (\bar{x} = 3.40) con Infantil y Primaria (\bar{x} = 4.54). En el ítem 34, la diferencia significativa (p -valor = .004) se produjo entre los docentes de Secundaria (\bar{x} = 3.45) con Infantil y Primaria (\bar{x} = 4.77).

En cuanto a las mejoras producidas en la dimensión 6. Relación con las familias, la Tabla 85 señala el análisis descriptivo de los ítems que la componen a través de los principales estadísticos descriptivos, ofreciendo información sobre el comportamiento de las respuestas obtenidas en cada ítem, así como de los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 85

Estadísticos descriptivos de la dimensión 6

ítem	Media	M_e	SD	Mínimo	Máximo	%MD	%AD	%NN	%AA	%MA
47	4.39	5.0	1.000	1	5	2.2	4.3	10.9	17.4	65.2
48	4.48	5.0	1.070	1	5	6.5	--	4.3	17.4	71.7
49	4.41	5.0	.979	1	5	4.3	--	8.7	23.9	63.0
50	3.54	3.0	1.130	1	5	8.7	--	43.5	23.9	23.9

Nota: M_e : mediana; SD : desviación estándar; MD: muy en desacuerdo; AD: algo en desacuerdo; NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo; AA: algo de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

De acuerdo con la Tabla 85 y la Figura 53, para los encuestados el modelo CAF facilita un espacio a las familias para elevar sus quejas y sugerencias (89.1% acumulado en ítem 48) y un valor medio de 4.48; las sugerencias de las familias se tienen en cuenta para la mejora de procedimientos de las diferentes actuaciones del centro (86.9% acumulado en ítem 49) con un valor medio de 4.41; y el CAF permite tener un procedimiento para recoger los acuerdos en las reuniones con las familias (82.6% acumulado en ítem 47) y un valor de 4.39).

Por otro lado, el grado de acuerdo fue menor en considerar que el CAF había mejorado el grado de implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 50, $\bar{x} = 3.54$), apreciándose una división de opiniones ya que un 47.8% se mostró de acuerdo, un 43.5% no manifestó grado de acuerdo ni desacuerdo y un 8.7% se mostró muy en desacuerdo.

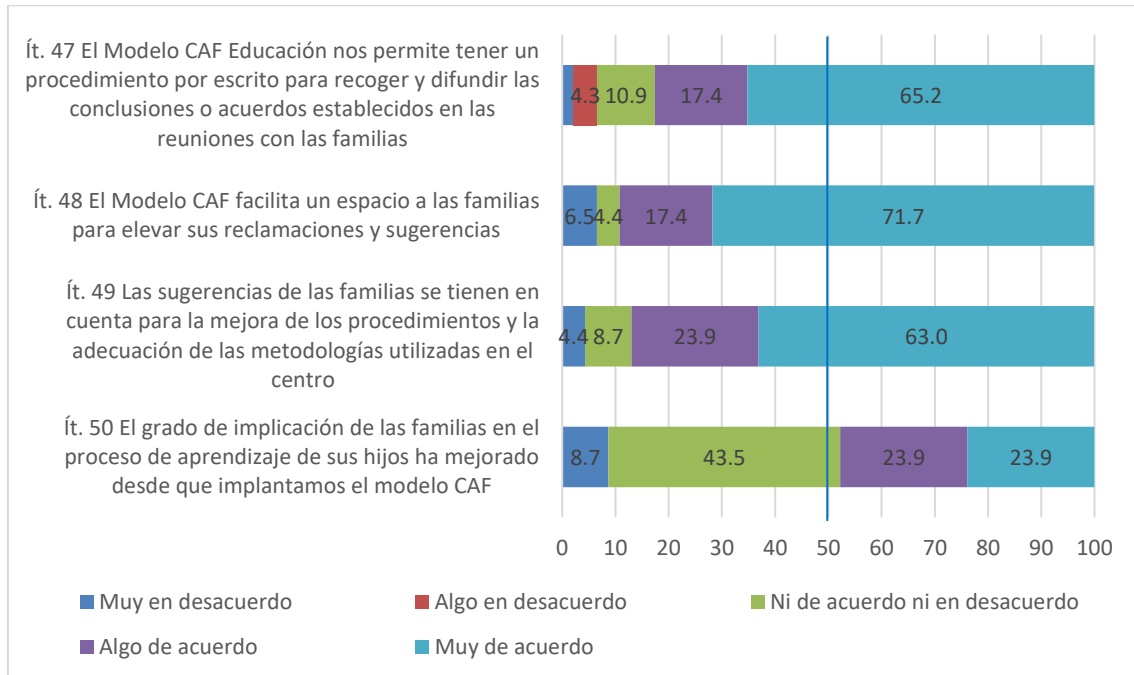


Figura 53. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 6.

En lo que respecta a las diferencias en las respuestas de la dimensión 6, entre los diferentes grupos que conforman las variables sociodemográficas dicotómicas y politómicas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable dicotómica experiencia previa en calidad en el ítem 47 (p -valor = .003), sobre que el CAF permite tener un procedimiento para recoger y difundir los acuerdos en las reuniones con las familias (experiencia previa $\bar{x} = 3.73$, no experiencia previa $\bar{x} = 4.60$).

En relación a las diferencias en las respuestas de los grupos de las variables politómicas, se encontraron diferencias significativas en relación al cuerpo docente en los ítems 47 (p -valor = .020), 48 (p -valor = .008) y 49 (p -valor = .033), revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa (p -valor = .005) en el ítem 47 entre los docentes de Secundaria ($\bar{x} = 4.43$) con Infantil y Primaria ($\bar{x} = 4.77$). En el ítem 48, la diferencia significativa (p -valor = .002) se produjo entre los docentes de Secundaria ($\bar{x} = 4.46$) con Infantil y Primaria ($\bar{x} = 4.92$). Y en el ítem 49, se produjeron diferencias significativas, ambas con un p -valor = .014, entre los docentes

FP y enseñanzas superiores ($\bar{x} = 3.20$) con Secundaria ($\bar{x} = 4.50$) y entre los docentes de Secundaria ($\bar{x} = 4.50$) con Infantil y Primaria ($\bar{x} = 4.69$).

Además, también se hallaron diferencias significativas en la fase de implementación en el ítem 47 ($p\text{-valor} = .019$), revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa ($p\text{-valor} = .003$) entre Autoevaluación y Memoria CAF Educación ($\bar{x} = 2.95$) y Planificación y Carta de Servicios ($\bar{x} = 4.00$).

En lo concerniente a las mejoras producidas en la dimensión 7. Clima escolar, en la Tabla 86 se muestra el análisis descriptivo de los ítems que la componen a través de los principales estadísticos descriptivos, ofreciendo información sobre el comportamiento de las respuestas obtenidas en cada ítem, así como de los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 86

Estadísticos descriptivos de la dimensión 7

ítem	Media	M_e	SD	Mínimo	Máximo	%MD	%AD	%NN	%AA	%MA
51	3.48	3.0	.983	1	5	2.2	8.7	47.8	21.7	19.6
52	3.48	3.0	.960	1	5	4.3	4.3	54.7	30.4	15.2
53	3.63	3.5	.997	1	5	2.2	6.5	41.3	26.1	23.9
54	3.35	3.0	1.059	1	5	8.7	4.3	43.5	30.4	13.0
55	3.52	3.5	1.070	1	5	6.5	4.3	39.1	30.4	19.6

Nota: M_e : mediana; SD : desviación estándar; MD: muy en desacuerdo; AD: algo en desacuerdo; NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo; AA: algo de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

En cuanto a las mejoras que el CAF produce en el clima del centro, de acuerdo con la Tabla 86 y la Figura 54, para la mitad de los encuestados mejoró las relaciones entre familias de los estudiantes y los docentes (ítem 53, $\bar{x} = 3.63$) mientras que un 41.3% no mostró acuerdo ni desacuerdo y un 8.7% se manifestó en desacuerdo con esta afirmación. En lo relativo a la mejora del clima de convivencia en el aula (ítem 55, $\bar{x} = 3.52$) la mitad de los implicados consideró estar de acuerdo, un 39.1% no manifestó acuerdo o desacuerdo y un 10.9% se mostró en desacuerdo.

Hubo una división de opiniones en los ítems 51 ($\bar{x} = 3.48$), 52 ($\bar{x} = 3.48$) y 54 ($\bar{x} = 3.35$). En el ítem 51, referido a que el CAF mejora las relaciones entre los docentes del centro, un 41.3% se mostró de acuerdo, mientras que un 47.8% no manifestó grado de acuerdo o desacuerdo y un 10.9% en desacuerdo. Con el ítem 52, que indicaba que el CAF mejora las relaciones entre el profesorado y los estudiantes, un 45.7% se mostró de acuerdo, un 45.7% consideró no tener grado de acuerdo o desacuerdo y un 8.6% se

manifestó en desacuerdo. Por último, en el ítem 54, que indicaba que el CAF mejora las relaciones entre los estudiantes del centro, un 43.4% se manifestó de acuerdo, un 43.5% se mostró indiferente y un 13.1% consideró estar en desacuerdo.

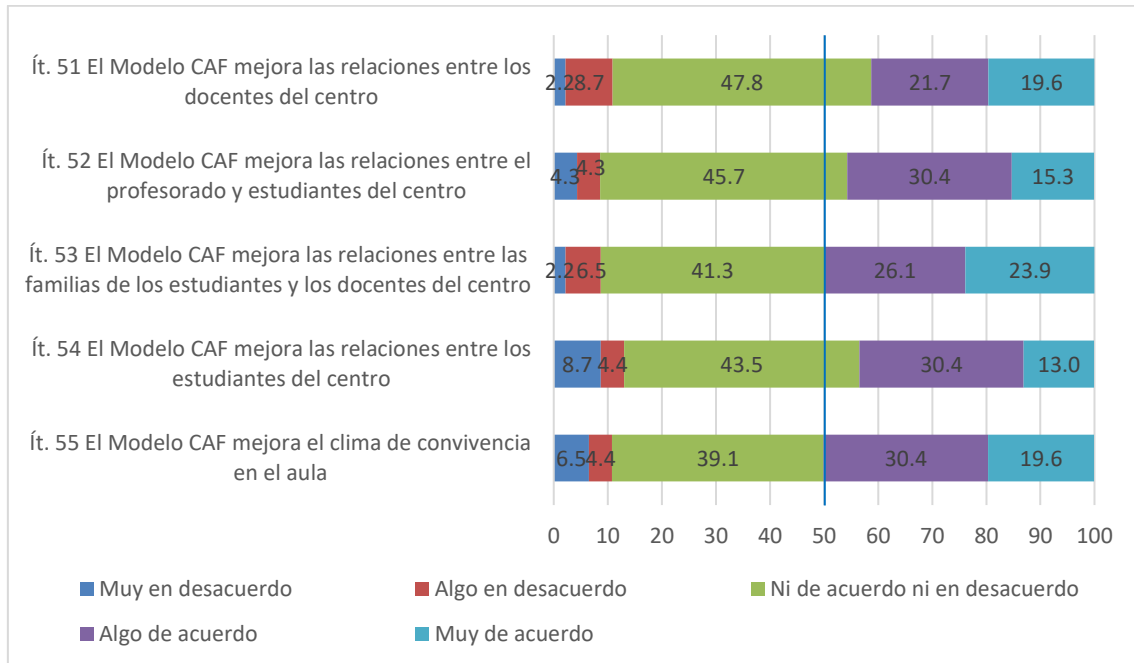


Figura 54. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 7.

En lo que concierne a las diferencias en las respuestas de la dimensión 7, entre los diferentes grupos que conforman las variables sociodemográficas dicotómicas y politómicas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable dicotómica pertenencia al equipo directivo en el ítem 51 (p -valor = .048), (pertenencia ED \bar{x} = 3.70, no pertenencia ED \bar{x} = 3.16) sobre que el modelo CAF mejora las relaciones de los docentes del centro. Y en la variable dicotómica experiencia previa en calidad en el ítem 53 (p -valor = .043), sobre que el CAF mejora las relaciones entre las familias de los estudiantes y los docentes (experiencia previa \bar{x} = 3.09, no experiencia previa \bar{x} = 3.80).

En lo que respecta a las diferencias en las respuestas de los grupos de las variables politómicas, se encontraron diferencias significativas en relación al cuerpo docente en el ítem 54 (p -valor = .022), revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa (p -valor = .011) entre los docentes de Secundaria (\bar{x} = 3.14) con Infantil y Primaria (\bar{x} = 3.92).

También se detectaron diferencias significativas en la variable politómica edad en el ítem 53 (p -valor = .033), en el que el post-hoc reveló diferencias significativas (p -valor

= .004) entre los grupos de edad de 56-60 años ($\bar{x} = 3.36$) y los de 36 y 40 años ($\bar{x} = 4.83$); y (p -valor = .003) entre los grupos de edad de 51-55 años ($\bar{x} = 3.44$) y los de 36 y 40 años ($\bar{x} = 4.83$).

En relación con la fase de implementación, se encontraron diferencias significativas en el ítem 52, sobre que el CAF mejora de las relaciones entre profesores y estudiantes (p -valor = .020), revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa (p -valor = .002) entre Autoevaluación y Memoria CAF Educación ($\bar{x} = 3.00$) y Planificación y Carta de Servicios ($\bar{x} = 3.91$); en el ítem 54, el CAF mejora las relaciones entre los estudiantes del centro (p -valor = .020), revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa (p -valor = .002) entre Autoevaluación y Memoria CAF Educación ($\bar{x} = 2.85$) y Planificación y Carta de Servicios ($\bar{x} = 3.77$); y en el ítem 55, el CAF mejora el clima de convivencia del aula (p -valor = .003), revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa (p -valor = .000) entre Autoevaluación y Memoria CAF Educación ($\bar{x} = 2.90$) y Planificación y Carta de Servicios ($\bar{x} = 4.09$). Además, también se hallaron diferencias en los ítems 51 (p -valor = .044), 52 (p -valor = .048) y 53 (p -valor = .037) en la variable politómica cuerpo docente. No obstante, los resultados del post-hoc no mostraron significatividad entre ninguno de los grupos de dichas variables.

En cuanto a las respuestas de las entrevistas, para el análisis e interpretación de las mejoras que los implicados consideran que la aplicación del Modelo CAF había producido en los centros educativos, se siguieron nueve categorías, como se muestra en la Tabla 87. De estas categorías, siete se dividían en más de un código y dos estaban formadas por un solo código.

Tabla 87

Categorías y códigos sobre las mejoras que produce en los centros a la implantación del modelo CAF Educación

Categoría	Código	Descripción
Gestión interna	Documentos protocolizados	Que los documentos estén preestablecidos, sean claros y los mismos para todos
	Organización de documentos	de Documentos ordenados y fácilmente localizables
	Planificación a medio y largo plazo	Ayuda al equipo directivo a planificar y establecer objetivos a medio y largo plazo
	Transparencia	Permite que los procesos y la gestión del centro goce de transparencia
	Eficiencia	Se reduce el tiempo destinado a la

		cumplimentación de documentos (burocracia) con pocos recursos
Personal	Atención de demandas	Permite atender las peticiones realizadas por el personal del centro en las encuestas
	Comunicación	Logra que se produzca una mejor y más efectiva comunicación entre los docentes y entre estos y el equipo directivo
	Trabajo en equipo	Hace que se creen grupos de trabajo con un interés común
Proceso educativo	Práctica docente	Los docentes son valorados por los principales grupos de interés y revierte en un planteamiento de mejora de sus prácticas
	Reflexiones	La valoración de los grupos de interés permite reflexionar y compartir experiencias de mejora
Externas	Colaboración con otras entidades	Permite establecer contactos y alianzas con otras entidades del entorno
Resultados académicos	Internos	Mejora los resultados académicos relacionados con titulados y reducción del abandono escolar
	Externos	Mejora los resultados medidos en las pruebas externas que se realizan sobre los estudiantes del centro y EBAU
Familias	Conocer su opinión	Se cuenta con la opinión de las familias con encuestas para valorar las distintas actuaciones del centro
	Buzón de quejas y sugerencias	Se da la oportunidad a las familias de elevar sus quejas y sugerencias
	Cita previa en Secretaría	Se permite a las familias pedir cita previa en secretaría y ahorrar tiempo
Práctica autoevaluación	Análisis DAFO	Permite que se conozcan los puntos débiles y fuertes del centro
	Mediciones internas	Se realiza una medición y un análisis de todo lo que acontece en el centro
	Propuestas de mejora	Permite planificar la mejora de aquellos aspectos considerados deficitarios
No mejora	En relación a la Norma ISO 9001	No produce una mejora en el centro mientras que el seguimiento de la Norma ISO 9001 sí
	Sistema de calidad	La mejora no radica en la utilización o no del CAF sino en seguir un proceso de mejora a través de un sistema de calidad predefinido
Valoración	Positiva	Realizan una valoración positiva de las mejoras

Una vez efectuada la clasificación temática de los significados de las respuestas en categorías y códigos, se pasa a realizar una relación interpretativa entre ellos para construir un significado común de las mejoras que para los implicados produce en los centros la implantación y el desarrollo del modelo CAF Educación, como se aprecia en la red semántica de la Figura 55.

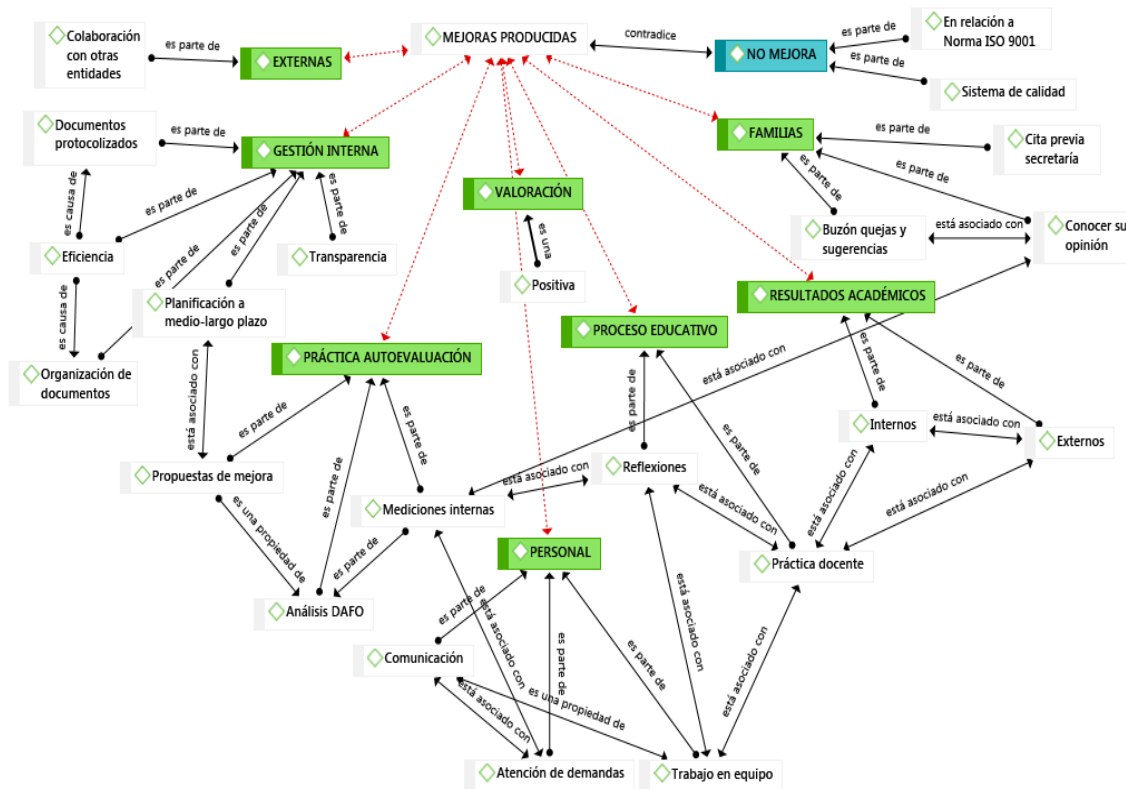


Figura 55. Red semántica de contenido y relaciones sobre las mejoras que produce la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos.

La categoría **Gestión interna** fue señalada por quince de los dieciocho participantes como la principal mejora que había producido la aplicación del modelo CAF en los centros. Esta categoría se dividió en cinco códigos con el objeto de facilitar su análisis e interpretación, destacando los temas más comunes que fueron señalados por los entrevistados, siendo estos por orden decreciente la organización de documentos, la protocolización de documentos, la planificación a medio-largo plazo, la eficiencia y, por último, la transparencia.

En lo que respecta a la **organización de documentos**, los participantes dieron especial protagonismo a que el centro ha conseguido un orden en los documentos de manera que *cualquiera puede acceder a ellos ya que ahora está todo mucho más organizado y claro y se tiene un lugar en el que se almacenan todas las actas, tipos de informe, memorias, etc.* En relación a los **documentos**, el modelo CAF les ha servido para **protocolizarlos** de manera que *sean los mismos para todos los trabajadores del centro y estos sepan cómo tienen que cumplimentarlos, ya sea una reunión, una salida o una incidencia de una guardia.*

E12: Ahora mismo, si hay una demanda de un informe de un alumno, todos los profesores tienen que utilizar el mismo modelo y todos tienen que responder a las

mismas preguntas. En ese sentido pues hay más organización. Está todo más controlado y si falla algo que sea de protocolo o de organización lo ves enseguida.

Estos dos códigos, **organización de documentos** y **documentos protocolizados**, están asociados a la **eficiencia** en el trabajo interno ya que, según indicaron cuatro entrevistados, en el centro se consiguió establecer un proceso que permitía realizar el mismo trabajo que hacían antes en mucho menos tiempo y con los mismos o menos recursos ya que se han *sistematizado* y *simplificado*.

La **planificación a medio-largo plazo** es otro de los aspectos que pusieron de relieve cuatro de los participantes, señalando que el modelo CAF había ayudado en esta tarea, sobre todo, al equipo directivo en relación a dar sentido a documentos que antes se *hacían por inercia como el Proyecto Educativo o la Planificación General*, como se pone de manifiesto en la siguiente cita:

E8: Cuando ya pasas a la fase de planificación, que ya vas viendo la relación del PEC, de la PGA, con el entorno, con la relación con la misión y demás, es cuando empiezas a ver las mejoras que puede producir el modelo.

El último de los códigos asociados a la categoría mejora como una parte de la gestión fue la **transparencia**, aspecto que fue señalado por dos participantes y que está asociado a la organización de los documentos y su accesibilidad.

La **práctica de la autoevaluación** que propone el modelo CAF Educación es otra mejora que señalaron siete de los entrevistados y que estaba compuesta por los códigos **análisis DAFO**, **mediciones internas** y **propuestas de mejora**. En este sentido, existe una interconexión entre estos códigos ya que el **análisis DAFO** que propone el modelo señala unos aspectos que son susceptibles de mejora y de los que hay que realizar **mediciones internas** para, una vez establecida la mejora, valorar su grado de cumplimiento. Por tanto, la realización de **propuestas de mejora** está asociada con la **planificación a medio-largo plazo** ya que estas propuestas deben ser planificadas con el fin de lograr conseguir las.

Otra de las mejoras que produce la aplicación del modelo CAF revierte sobre el **personal**, debido a que la realización de encuestas les permite expresarse e indicar sus **demandas**. Además, los otros aspectos que se señalaron, en relación con la mejora del personal, se encuentran asociados de manera directamente proporcional ya que el aumento de la **comunicación** entre docentes favorece el **trabajo en equipo** y para trabajar en equipo es indispensable que haya una buena **comunicación**.

E4: el profesorado siente que se atienden sus demandas y sus necesidades cuando se hacen encuestas

E2: El hecho de que un compañero se preocupe por tu trabajo y te pregunte cómo van las cosas, cómo salen y, además, te ayude a aportar soluciones, que no venga solamente con una finalidad de control o fiscalizadora, sino que se sienta junto a ti, y te ayuda a analizar.

Estas mejoras en los docentes, junto con las mediciones internas realizadas con las encuestas, son las que se asocian con los códigos de la categoría que tiene que ver con la **mejora del proceso educativo** como son: **reflexiones** y **práctica docente** que, a su vez, enlaza con la mejora de los **resultados académicos**, tanto **internos** como **externos**, como se pone de manifiesto en las siguientes citas:

E1: El que los alumnos nos valoren en las encuestas ha hecho que muchos profesores reflexionemos y cambiemos cosas de nuestra práctica docente.

E9: Hay una mejora clara de que lo que hacemos vale para algo y repercute en nuestra práctica y, luego, en los resultados académicos, tanto los internos como los externos, unos y otros han mejorado.

Otra de las mejoras que señalaron los participantes fue en relación a las **familias**, las cuales, desde que se utiliza el Modelo CAF Educación, cuentan con un **buzón de quejas y sugerencias**, lo que hace que se permita **conocer su opinión** y dar respuesta a sus demandas, además de por las encuestas, y pueden **pedir cita en secretaria**, tal y como se refleja en el siguiente segmento de la entrevista 7:

E7: Un padre que tiene que perder del trabajo porque tiene que ir pues sabe que va a ir a esa hora y que va a ser atendido.

La última de las mejoras señaladas tiene que ver con la categoría de las mejoras que el CAF produce en los centros de manera **externa**, como es la **colaboración con otras entidades** o asociaciones del entorno, de manera que se cumple uno de los objetivos que tiene el Modelo CAF, como es el de facilitar el benchlearning, puesto de manifiesto en el siguiente registro:

E14: Y ahí vamos, entre unos y otros aprendiendo y haciendo de guía, ayudándonos.

ENT: y así se cumple con uno de los objetivos del modelo, como es el benchlearning.

E14: Sí, eso es. Y ahora más porque está todo más avanzado.

En contraposición a la mejora establecida por el modelo, y que fue considerada por quince entrevistados, tres de los participantes consideraron que el CAF **no produjo ninguna mejora** en sus centros, sino que esta estaba asociada a la Norma ISO 9001 y a seguir previamente un sistema de calidad.

E5b: Si hablas con centros que no tuvieran antes un sistema de gestión de la calidad pues, indudablemente, alguna mejoría habrán notado, pero para los que ya teníamos experiencia previa con la Norma ISO desde luego que no.

E9: Es una pregunta que es complicada de responder porque el modelo CAF, como tal, no ha introducido ninguna mejora.

No obstante, todas las **valoraciones** que hicieron los participantes sobre las mejoras fueron **positivas**, llegando a superar las expectativas que se habían planteado en cuatro de los casos y teniendo en cuenta los casos que se encontraban en la primera fase de implementación que, aunque muestran una valoración positiva, señalan que son pocos los aspectos trabajados hasta la fecha por lo que la valoración queda restringida a esos aspectos.

7.3.2. Objetivo específico 3.2. Identificar los resultados que el modelo CAF educación produce en los centros educativos

Para dar respuesta a este objetivo específico, se procedió al análisis de los datos procedentes de los ítems de la dimensión 5 (Resultados). En relación a los resultados que la aplicación del CAF Educación ha producido en los centros educativos, en la Tabla 88 se muestra el análisis descriptivo de los ítems que la componen a través de los principales estadísticos descriptivos, ofreciendo información sobre el comportamiento de las respuestas obtenidas en cada ítem, así como de los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 88

Estadísticos descriptivos de la dimensión 5

ítem	Media	M_e	SD	Mínimo	Máximo	%MD	%AD	%NN	%AA	%MA
37	3.87	4.0	1.118	1	5	2.2	8.7	28.3	27.1	39.1
38	3.50	4.0	.983	1	5	4.3	8.7	32.6	41.3	13.0
39	3.04	3.0	1.032	1	5	6.5	19.6	47.8	15.2	10.9
40	3.48	3.0	1.005	1	5	2.2	13.0	37.0	34.4	17.4
41	3.67	4.0	.990	1	5	4.3	4.3	30.4	41.3	19.6
42	3.83	4.0	.996	1	5	2.2	4.3	32.6	30.4	30.4
43	4.48	5.0	.937	1	5	2.2	4.3	4.3	21.7	67.4
44	4.48	5.0	.937	1	5	2.2	4.3	4.3	21.7	67.4

45	3.43	3.0	1.148	1	5	8.7	6.5	37.0	28.3	19.6
46	3.89	4.0	1.016	1	5	2.2	2.2	37.0	21.7	37.0

Nota: M_e : mediana; SD : desviación estándar; MD: muy en desacuerdo; AD: algo en desacuerdo; NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo; AA: algo de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

En cuanto a los resultados que el CAF produce en los centros, de acuerdo con la Tabla 88 y la Figura 56, para la mayoría de los implicados la evaluación realizada con el modelo permitió valorar cuáles eran sus fortalezas (89.1% acumulado en ítem 43) y sus debilidades (89.1% acumulado en ítem 44), ambos ítems con un valor medio de 4.48.

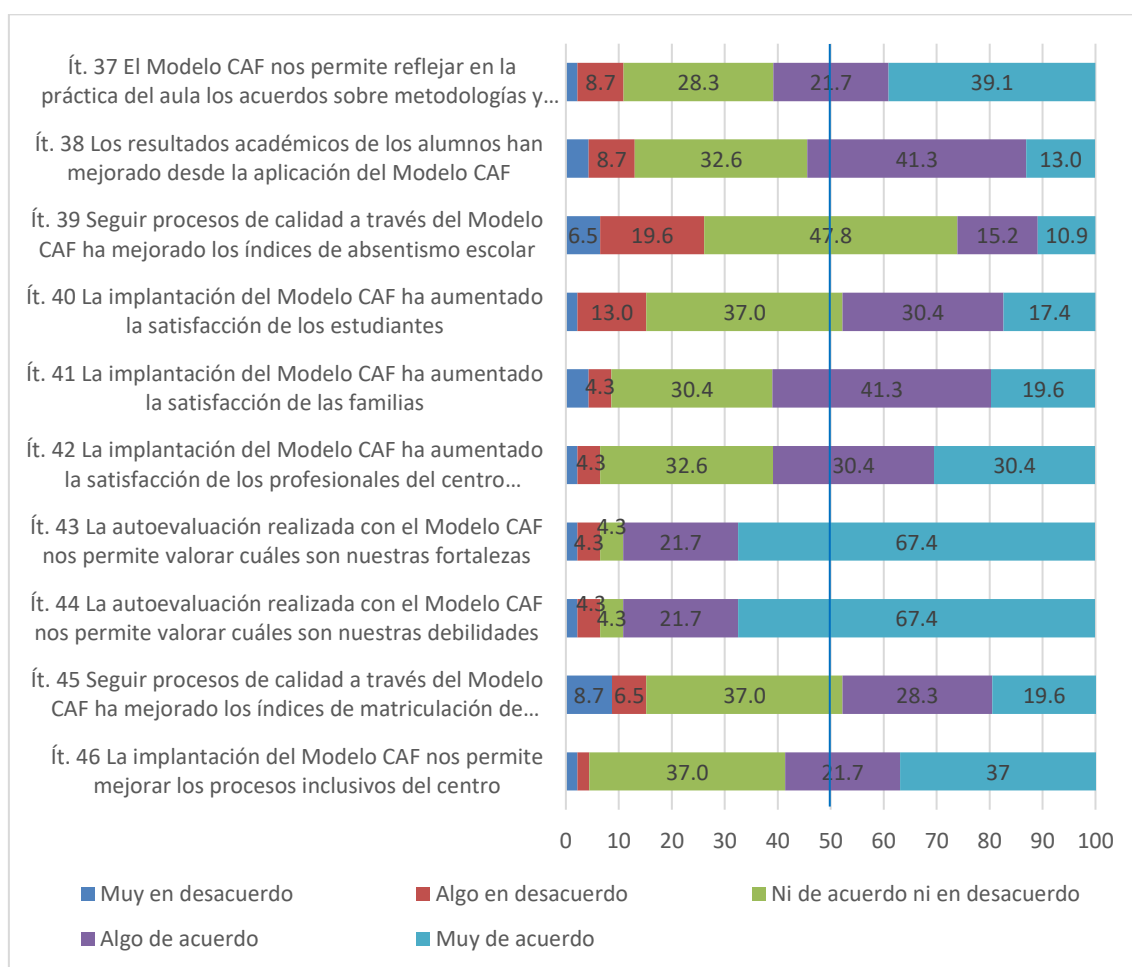


Figura 56. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 5.

Sobre que la implantación del CAF ha aumentado la satisfacción de las familias (ítem 41, $\bar{x} = 3.67$), un 60.9% de los implicados se mostró de acuerdo, mientras que un 30.4% no indicó tener grado de acuerdo o desacuerdo y un 8.7% se manifestó en desacuerdo. En cuanto que el CAF permite reflejar en la práctica del aula los acuerdos sobre metodologías y evaluación de las programaciones y la autoevaluación (ítem 37, $\bar{x} = 3.87$), un 60.8% de los implicados consideró estar de acuerdo, un 28.3% no manifestó acuerdo o desacuerdo y un 10.9% se mostró en desacuerdo.

Un 60.8% manifestó acuerdo en considerar que la implantación del CAF ha aumentado la satisfacción de los profesionales del centro (ítem 42, $\bar{x} = 3.83$), mientras que un 32.6% no mostró acuerdo ni desacuerdo y un 6.6% indicó no estar de acuerdo. Sobre que la implantación del CAF permitió mejorar los procesos inclusivos del centro (ítem 46, $\bar{x} = 3.89$), un 58.7% de los implicados se mostró de acuerdo, mientras que un 37.0% no indicó tener grado de acuerdo o desacuerdo y un 4.3% se manifestó en desacuerdo. En cuanto a la mejora de los resultados de los estudiantes desde la aplicación del CAF Educación (ítem 38, $\bar{x} = 3.50$), un 54.3% de los implicados consideró estar de acuerdo, un 32.6% no manifestó acuerdo o desacuerdo y un 13.1% se mostró en desacuerdo.

Hubo una división de opiniones en los ítems 39 ($\bar{x} = 3.04$), 40 ($\bar{x} = 3.48$) y 45 ($\bar{x} = 3.43$). Esta división fue más marcada en el ítem 39, referido a que seguir procesos de calidad con el CAF ha mejorado los índices de absentismo escolar, ya que un 26.1% se mostró de acuerdo y el mismo porcentaje acumulado se obtuvo en desacuerdo, mientras que un 47.8% no manifestó grado de acuerdo o desacuerdo. Con el ítem 40, que indicaba que la implantación del CAF ha aumentado la satisfacción de los estudiantes, un 47.8% se mostró de acuerdo, un 37.0% consideró no tener grado de acuerdo o desacuerdo y un 15.2% se manifestó en desacuerdo. Por último, en el ítem 45, que indicaba seguir procesos de calidad con el CAF ha mejorado los índices de matriculación de estudiantes, un 47.9% se manifestó de acuerdo, un 37.0% se mostró indiferente y un 15.1% consideró estar en desacuerdo.

En lo que respecta a las diferencias en las respuestas de la dimensión 5, entre los diferentes grupos que conforman las variables sociodemográficas dicotómicas y politómicas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable dicotómica experiencia previa en calidad en los ítems 42 (p -valor = .026), (experiencia previa $\bar{x} = 3.27$, no experiencia previa $\bar{x} = 4.00$) sobre que CAF ha aumentado la satisfacción de los docentes del centro, y 45 (p -valor = .002), sobre que el modelo CAF Educación ha mejorado los índices de matriculación de los estudiantes (experiencia previa $\bar{x} = 2.64$, no experiencia previa $\bar{x} = 3.69$).

En lo que respecta a las diferencias en las respuestas de los grupos de las variables politómicas, se encontraron diferencias significativas en relación con el cuerpo docente en el ítem 37 (p -valor = .029), sobre que el modelo CAF permite reflejar en la práctica del aula los acuerdos recogidos en la autoevaluación sobre metodologías y evaluación,

revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa (p -valor = .008) entre los docentes de Secundaria ($\bar{x} = 3.61$) con Infantil y Primaria ($\bar{x} = 4.54$); y en el ítem 41 (p -valor = .027), sobre que el CAF ha aumentado la satisfacción de las familias, revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa (p -valor = .010) entre los docentes de FP y enseñanzas superiores ($\bar{x} = 2.80$) con Infantil y Primaria ($\bar{x} = 4.15$).

Además, también se hallaron diferencias en el ítem 42 en la variable politómica cuerpo docente (p -valor = .043) y en el ítem 37 en la variable politómica fase de implementación (p -valor = .031). No obstante, los resultados del post-hoc no mostraron significatividad entre ningún grupo de dichas variables.

7.4. Objetivo 4. Analizar el conocimiento que se tiene del Modelo CAF Educación y el uso que se hace de él en los centros educativos no universitarios de la CARM

Para dar respuesta a este objetivo, se procedió al análisis tanto de los datos procedentes de los ítems de la dimensión 9 de la escala E-CAF (Conocimiento y uso del modelo CAF Educación), como de las respuestas que los implicados manifestaron en algunas de las preguntas de la entrevista.

En la Tabla 89 se muestra el análisis descriptivo de los ítems presentes en la dimensión 9 a través de los principales estadísticos descriptivos, que ofrecen información tanto sobre el comportamiento de las respuestas obtenidas en cada ítem como de los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 89

Estadísticos descriptivos de la dimensión 9

ítem	Media	M_e	SD	Mínimo	Máximo	%MD	%AD	%NN	%AA	%MA
58	4.57	5.0	.620	3	5	--	--	6.5	30.4	63.0
59	4.22	4.0	.786	2	5	--	2.2	15.2	41.3	41.3
60	4.11	4.0	.875	2	5	--	2.2	26.1	30.4	41.3
61	4.39	5.0	.906	1	5	2.2	2.2	8.7	28.3	58.7
62	4.61	5.0	.682	2	5	--	2.2	4.3	23.9	69.6
63	4.46	5.0	.721	2	5	--	2.2	6.5	34.8	56.5
64	2.91	3.0	1.279	1	5	17.4	19.6	30.4	19.6	13.0
65	3.37	4.0	1.481	1	5	17.4	13.0	15.2	23.9	30.4

Nota: M_e : mediana; SD : desviación estándar; MD: muy en desacuerdo; AD: algo en desacuerdo; NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo; AA: algo de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

En relación con los datos de la Tabla 89 y de la Figura 57, se aprecia que la mayoría de encuestados mostró un alto grado de acuerdo en considerar que el modelo CAF facilita la transparencia de los procesos que se desarrollan en el centro (93.5% acumulado en ítem 62), con un valor medio de 4.61; les permite familiarizarse con los procesos de evaluación de la calidad (93.4% acumulado en ítem 58), con un valor medio de 4.57; y reflexionar acerca de las necesidades que tiene el centro (91.3% acumulado en ítem 63), con un valor medio de 4.46.

Además, consideraron que ha permitido implantar la cultura de calidad en el centro (87.0% acumulado en ítem 61), con un valor medio de 4.39; ha brindado más herramientas para desarrollar el trabajo en equipo de forma coordinada y responsable (82.6% acumulado en ítem 59), con un valor medio de 4.22; y les facilita la formación

permanente del profesorado (71.7% acumulado en ítem 60), con un valor medio de 4.11.

Por el contrario, se apreció una división de opiniones en el ítem 64 ($\bar{x} = 2.91$) referido a si todos los miembros de la comunidad educativa conocen con suficiente profundidad el modelo CAF Educación ya que un 37.0% se mostró en desacuerdo con esta afirmación, un 32.6% se mostró de acuerdo y un 30.4% manifestó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Por último, en relación a combinar el modelo CAF junto con otras herramientas o modelos de autoevaluación (ítem 65, $\bar{x} = 3.37$), un 54.3% se mostró de acuerdo mientras que un 30.4% se mostró en desacuerdo.

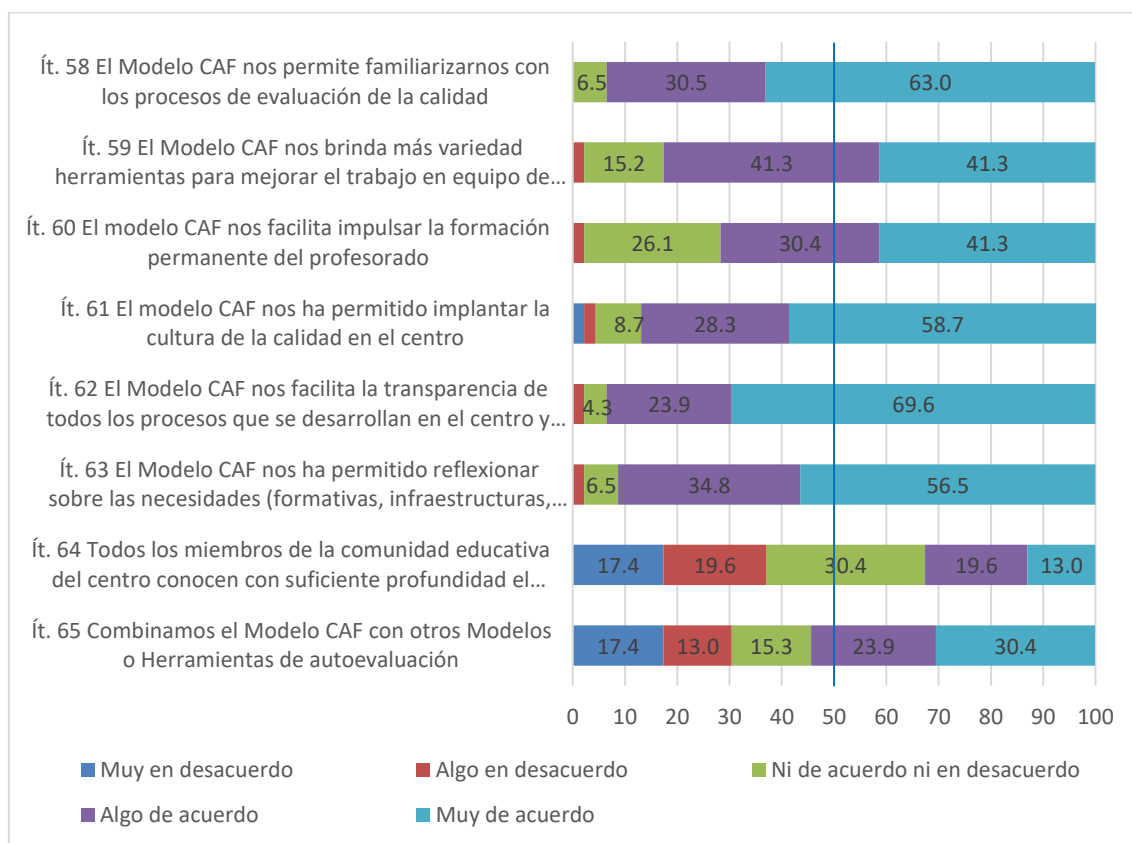


Figura 57. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 9.

En cuanto a las diferencias en las respuestas de la dimensión 9, entre los diferentes grupos que conforman las variables sociodemográficas dicotómicas y politómicas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable dicotómica sexo en los ítems 58 ($p\text{-valor} = .009$), (mujer $\bar{x} = 4.73$, hombre $\bar{x} = 4.25$) sobre que el CAF permite familiarizarse con procesos de evaluación de la calidad, y 63 ($p\text{-valor} =$

.035), (mujer $\bar{x} = 4.63$, hombre $\bar{x} = 4.13$) sobre que ha permitido reflexionar sobre las necesidades del centro.

En lo que respecta a las respuestas de las entrevistas, las categorías para el análisis e interpretación del conocimiento y uso que, según los implicados, se tiene en el centro sobre el Modelo CAF Educación fueron: Conocimiento del Modelo, Uso del Modelo, Sello de Calidad y Problemas con el Modelo. Como se muestra en la Tabla 90, todas ellas se subdividían en dos códigos, excepto la última que lo hacía en tres.

Tabla 90

Categorías y códigos sobre el conocimiento y uso que se hace del modelo CAF Educación en los centros

Categoría	Código	Descripción
Conocimiento del Modelo	Todos lo conocen	Los implicados manifiestan que todo el claustro del centro tiene conocimiento sobre el modelo
	No todos lo conocen	Los implicados manifiestan que todo el claustro del centro no tiene conocimiento sobre el modelo
Uso del Modelo	Solo la comisión	El uso que se hace del Modelo en el centro solo es por parte de la comisión de calidad
	Todo el claustro	Todo el claustro tiene cabida y participa en el uso que se hace del CAF en el centro
Sello de calidad	Idea de conseguir el sello	Se manifiesta un uso del modelo CAF Educación con un interés en la certificación
	No da importancia	No se da importancia al uso del modelo CAF Educación para tener un sello de calidad
Problemas con el Modelo	Abandono	El centro ha decidido no seguir con el Modelo CAF o dejarlo de lado
	Intención de abandonar	Los implicados manifiestan que han pensado en abandonar o que lo harían si no reciben más apoyo
	Superación de problemas	Los manifestantes consideran que, a pesar de haber tenido problemas, continúan con el modelo CAF

Una vez efectuada la clasificación temática de los significados de las respuestas en categorías y códigos, se pasa a realizar una relación interpretativa entre ellos para construir un significado explicativo en relación al conocimiento y uso que los implicados consideran que se tiene del modelo CAF Educación en los centros

educativos que forman parte de la Red de Centros de Excelencia Educativa, como se aprecia en la red semántica de la Figura 58.

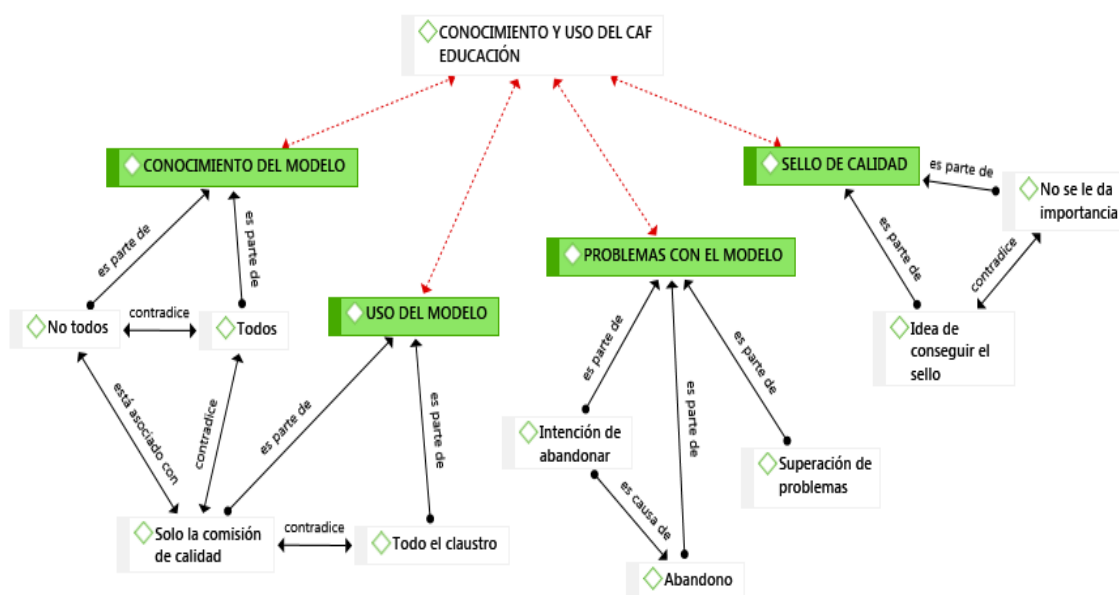


Figura 58. Red semántica de contenido y relaciones sobre el conocimiento y uso del Modelo CAF Educación en los centros educativos de la Red de Centros de Excelencia.

De acuerdo con la percepción de los participantes, en el centro, **no todos los profesionales conocen** el modelo CAF Educación ni se hacen *una idea de lo que es ni de lo que conlleva*. Este aspecto fue reseñado por dieciséis de los dieciocho entrevistados, lo que pone de manifiesto la asociación que tiene que el **uso** que se hace **del Modelo** recaiga exclusivamente en la **comisión de calidad** de los centros, aduciendo los participantes como causa principal la *falta de implicación de la mayoría de los docentes que componen el claustro*, como ilustran los siguientes comentarios:

E6: Nuestra pena es que no hay mucha implicación.

E3: Desde la comisión hacemos el esfuerzo por llevarlo al resto.

E15: realmente, todo el peso recae y esto funciona a través de la comisión de calidad

E2: Todo el peso recae sobre la comisión de calidad porque la mayoría del profesorado no conoce este sistema y, al no conocerlo, pues no se implican

Esta falta de implicación, que hace que toda la carga del trabajo recaiga sobre la comisión de calidad hace que surjan ciertos **problemas** con el Modelo que llevaron a que los participantes consideraran la **opción de abandonar** el CAF Educación e incluso dos de ellos manifestaron haberlo dejado de lado. Por otro lado, también es importante reconocer que seis de los participantes manifestaron un cambio en su pensamiento

destacando que, aunque *alguna vez habían pensado en dejarlo, una vez que vas viendo los resultados* hace que la opinión cambie y se **superen los problemas**. Con lo cual también depende mucho de la capacidad de resiliencia generada y el interés que tenga la comisión y, en especial el equipo directivo por sacarlo adelante.

En relación al **sello de calidad**, la sensación que se apreció en las respuestas de los participantes es que, mayoritariamente, **no dieron importancia a conseguir el sello**, pero también manifestaron cierta *ilusión* por conseguirlo e indicaron que están *trabajando para realizar la autoevaluación y poder lograrlo*. Todo ello se resume en una consideración de que el sello siempre está ahí pero no es la motivación que impera entre los participantes, como se aprecia en las siguientes citas:

E10: Que al final podemos certificar, bien. Que no, pues tampoco pasa nada.

E1: como nuestro interés no es tener la certificación, sino que los procesos sean útiles pues como que me da un poco igual tener la certificación, para que los compañeros también vean que no íbamos por decir “ahora tiene un sello de calidad el centro”, que también nos hace ilusión.

E4: No veo esa necesidad de que el centro educativo tenga una certificación en calidad.

7.5. Objetivo 5. Conocer qué valoración del Modelo CAF Educación hacen los responsables de implantarlo en los centros educativos no universitarios de la CARM

La valoración del modelo CAF Educación que hacen los implicados en su implantación lleva a indagar sobre las ventajas e inconvenientes que presenta la aplicación del Modelo en los centros educativos, así como su adecuación para ser utilizado en el ámbito educativo. Por tanto, la respuesta al objetivo cinco se presenta a través de los siguientes dos objetivos específicos.

7.5.1. Objetivo específico 5.1. Conocer la valoración que los implicados tienen sobre las ventajas e inconvenientes de la aplicación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios

Para dar respuesta a este objetivo específico, se analizaron las respuestas de los participantes, implicados en el uso del Modelo CAF Educación, a la octava pregunta de la entrevista, relacionada con las ventajas e inconvenientes que consideran que tiene el modelo.

Para analizar e interpretar las ventajas que los implicados realizaron en la valoración del modelo CAF Educación, como se señala en la Tabla 91, se siguieron las siguientes cuatro categorías: Orientación a la mejora, Para el centro, En comparación con la Norma ISO y Acciones de la Administración, esta última compuesta por un solo código.

Tabla 91

Categorías y códigos sobre las ventajas que los implicados consideran que tiene la utilización del modelo CAF Educación

Categoría	Código	Descripción
Orientación a la mejora	Estructura que guía la mejora	Cuenta con unos criterios y subcriterios que orientan la mejora
	Planteamiento de cómo eres y hacia dónde quieres ir	Permite al centro conocerse mejor, indicando el punto en el que se encuentra y marcarse el camino a seguir para mejorar en los aspectos que considere a través de indicadores clave
	Planes de mejora	Cuenta con una forma de proceder que permite priorizar y establecer las áreas de mejora tras la autoevaluación
	Valoración de los grupos de interés	Permite conocer la opinión de los grupos de interés a través de encuestas
	Favorece la organización del centro	Los centros asocian al modelo una mejora en la gestión y organización del centro

Para el centro	Eficacia	Ahorra tiempo en la cumplimentación de documentos
	No depende del ED	Es algo compartido que si se asume en el centro puede seguir, aunque el equipo directivo cambie
	Análisis diagnóstico	Permite que el centro se auto diagnostique y establezca las áreas de mejora
En comparación con Norma ISO	Más flexible	Es un modelo menos encorsetado que la Norma ISO y que te permite ir más por libre
	Permite aprender de otros	Ayuda a identificar y aprender de las buenas prácticas desarrolladas por otros centros
Acciones de la Consejería	Elaboración de Cartas de Servicios	Permite que los centros publiquen sus cartas de servicios con los objetivos que se proponen

Una vez efectuada la clasificación temática de los significados de las respuestas en categorías y códigos, se pasa a realizar una relación interpretativa entre ellos para construir un significado común en relación a cuáles consideraron que son las ventajas que tiene el uso del modelo CAF Educación en los centros educativos, como se aprecia en la red semántica de la Figura 59.

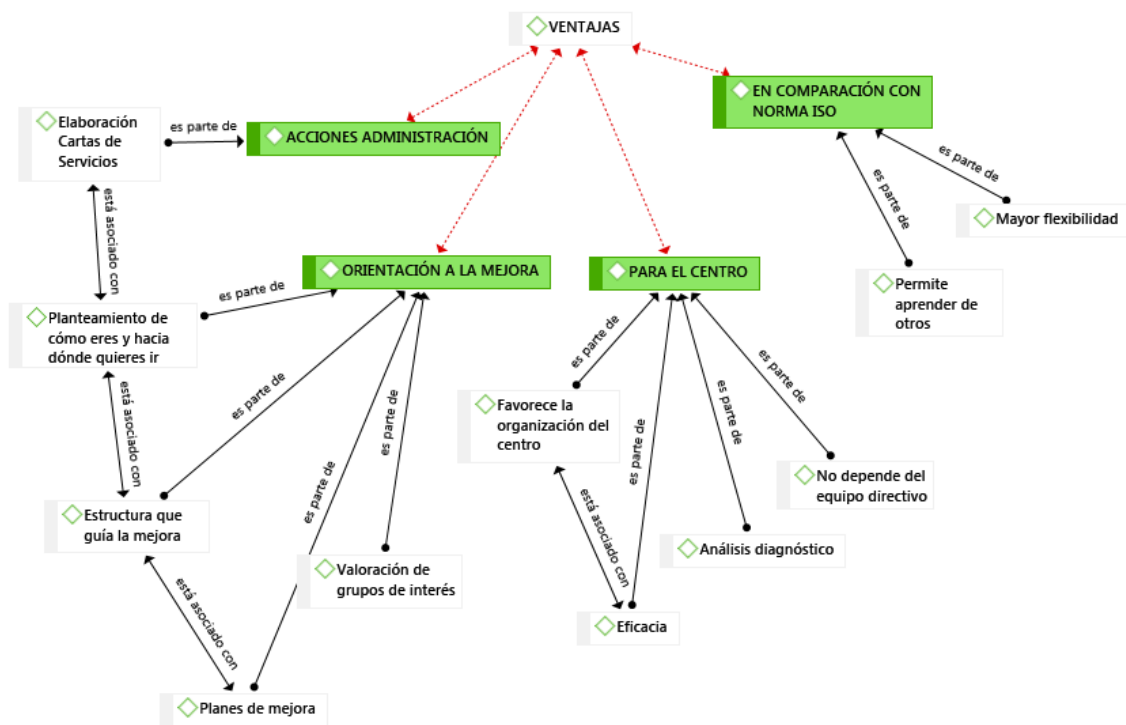


Figura 59. Red semántica de contenido y relaciones sobre las ventajas del uso del Modelo CAF Educación en los centros educativos.

La primera ventaja está asociada a la **orientación a la mejora** que tiene el Modelo CAF, según señalaron diez de los participantes, debido a que cuenta con una **estructura clara que guía la mejora** a través de 9 criterios y 28 subcriterios; cuyo seguimiento

permite cumplir con lo que el modelo establece para que los centros puedan iniciar el proceso de autoevaluación y mejora. Además, este aspecto está relacionado con el planteamiento de unos **planes** que permiten focalizar las áreas susceptibles **de mejora**, priorizarlas y seguir un proceso ordenado para conseguir mejorarlas a la vez que te permite **plantearse cómo eres y hacia dónde quieres ir**, con el planteamiento de la misión, visión y valores y, sobre todo, su concreción en objetivos estratégicos e indicadores clave de las áreas de mejora. Estos aspectos se recogen en las siguientes citas de las entrevistas:

E9: En la de cómo te organizas que te pide que planifiques, que evalúes, que mejores; y en la de resultados, que lo que te pide es plantéate objetivos y consíguelos y que las tendencias sean buenas, yo todo lo veo bien.

E15: es muy claro, sabes que tienes que trabajar esto y esto, liderazgo, etc. Y te guía muy bien con los nueve criterios que vienen al principio, que es muy útil.

E8: Y este momento de plantearse cómo eres y hacia dónde quieres ir nunca lo habríamos hecho de no ser por el CAF. El modelo te ayuda a eso, el modelo es una guía que te va dando los pasos para llegar a eso.

También indicaron como ventaja orientada a la mejora la **valoración** que del centro hacen los diferentes **grupos de interés**, ya que induce a tener presentes otros puntos de vista que hacen que el centro pueda incorporar acciones de mejora destinadas a la satisfacción de necesidades de dichos grupos.

Por otro lado, asociada a la reflexión en torno a cómo es el centro y hacia dónde quiere ir se encuentra una de las **acciones que la Administración** puso en marcha como fue la publicación en el Boletín Oficial de la Región de Murcia de las **Cartas de Servicios** de los centros educativos presentes en la Red de Centros de Excelencia Educativa. Aunque la elaboración de estas cartas surge del propio Modelo CAF ya que es una de las acciones que propone.

Otra de las ventajas indicadas por los participantes fue referida a lo positivo que aporta al **centro**, concretamente a su funcionamiento. Como se ha visto en las mejoras, el uso del modelo CAF Educación favorece la **organización del centro**, lo que dota a la gestión interna de cierta **eficacia**. Además, permite realizar un **análisis diagnóstico**, con algunas herramientas como el análisis DAFO, con lo que poder autoevaluarse. Siendo un modelo que puede ser utilizado **independientemente de quién esté en el equipo directivo**, incluso favorece un liderazgo compartido, una vez que se tiene interiorizado por el centro, como se pone de manifiesto en la siguiente cita:

E6: La ventaja es que al ser un modelo que es objetivo, entiéndase esto como que no dependería su uso del equipo directivo que esté en ese momento. Siempre y cuando crean en esto.

Por último, en lo que respecta a las ventajas en **comparación** con otros sistemas de gestión de la calidad como la **Norma ISO 9001** se señaló que el Modelo CAF cuenta con un objetivo como es el *benchlearning*, ya indicado en las mejoras, que te permite **aprender de las buenas prácticas de otros centros** educativos, además de ser más **flexible** y que no *obligaba a cambiar nada en relación con lo que el centro ya venía haciendo*:

E9: Los requerimientos del CAF eran mucho más flexibles que los de la ISO y que el CAF no nos obligaba a hacer nada raro en lo que no creyéramos.

Además de las ventajas señaladas, el modelo CAF también presenta unos inconvenientes en su aplicación que fueron indicados por los implicados (Tabla 92). Concretamente, de su análisis surgieron dos categorías: Asociados al Modelo y Asociados al proceder de la Administración, con cuatro y tres códigos, respectivamente, que ayudaron a su interpretación.

Tabla 92

Categorías y códigos sobre los inconvenientes que los implicados consideran que tiene la utilización del modelo CAF Educación

Categoría	Código	Descripción
Asociados al Modelo	Tarea inacabada	No tiene un mínimo de procesos o procedimientos básicos que cumplir
	Adaptación complicada	Se considera que existen ciertos términos que no están adaptados a la educación
	Trabajo por procesos	En educación no se suele gestionar ni trabajar por procesos, lo cual resulta complicado
	Sistema de autoevaluación	El sistema que propone el modelo es percibido como complicado y lento
Asociados al proceder de la Administración	Falta apoyo y asesoramiento	Crean que la Administración debería apoyar más a los centros en el proceso y proporcionar una mejor formación
	Certificación	Ha sufrido cambios y no ven de recibo que se realice desde la inspección educativa. Considerando que no tiene un buen reconocimiento
	Falta de requisitos/criterios	Los centros no tienen claros de antemano los requisitos/criterios que deben cumplir en la autoevaluación

Una vez efectuada la clasificación temática de los significados de las respuestas en categorías y códigos, se pasa a realizar una relación interpretativa entre ellos para construir un significado explicativo en relación a cuáles consideraron que son los inconvenientes que tiene el uso del modelo CAF Educación en los centros educativos, como se aprecia en la red semántica de la Figura 60.

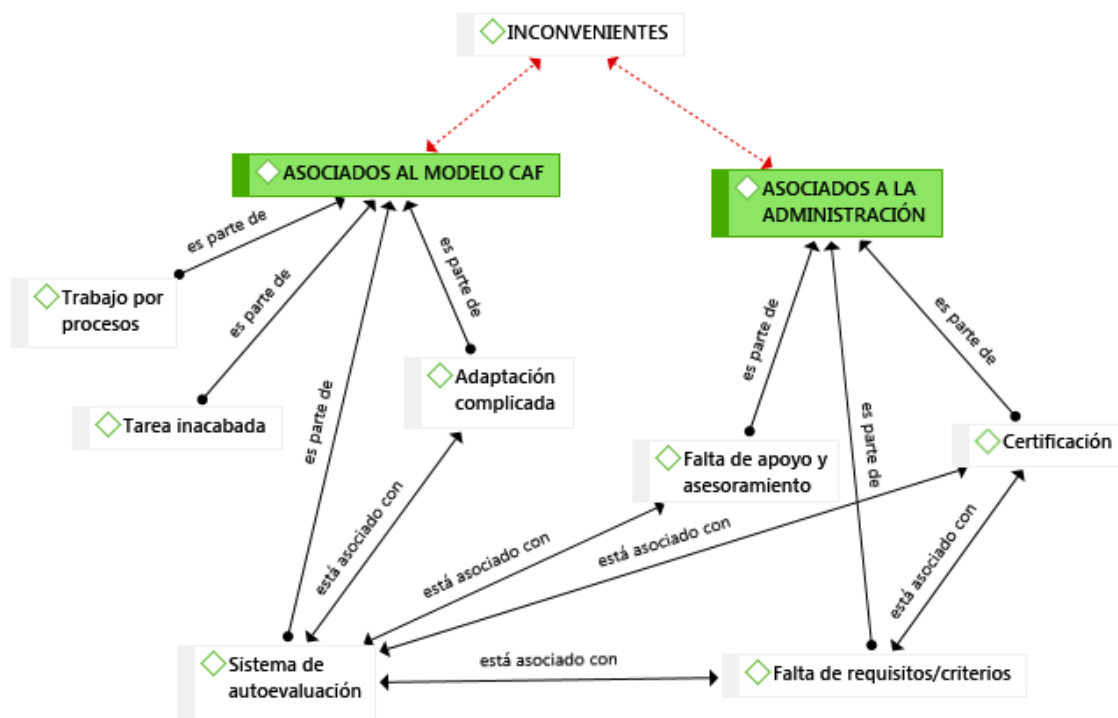


Figura 60. Red semántica de contenido y relaciones sobre los inconvenientes del uso del Modelo CAF Educación en los centros educativos.

En lo que respecta a la categoría de **inconvenientes Asociados al Modelo**, siete de los participantes coincidieron en señalar que la aplicación del CAF Educación es una **tarea inacabada**, ya que está basado en la mejora continua, con lo cual se inicia un proceso que *no acaba nunca* y que es visto como una desventaja, llegando a indicar que es un proceso que se *eterniza* y *que supone una gran carga de trabajo* como se pone de manifiesto en las siguientes afirmaciones:

E3: Y una gran desventaja es que esto es una tarea inacabada siempre. Sabemos que no va a acabar nunca, se va a alargar hasta que haya gente que se quiera ocupar del CAF.

E5: es que es una carga de trabajo tan grande que, para lo que aporta, no merece la pena. Por lo que se incumple el primer principio de un sistema de gestión de calidad que es que el resultado sea proporcional al esfuerzo realizado. En nuestro caso, CAF no lo era.

Por otro lado, también se identifica en las entrevistas de los participantes que el modelo no cuenta con una **adaptación** real al ámbito educativo, principalmente del criterio 4. Alianzas y recursos, que junto con el **trabajo por procesos** que plantea y al que no se está habituado a realizar desde la educación, suponen una gran desventaja que está relacionada con el **sistema de autoevaluación** propuesto por el modelo, definido como complejo y lento por seis de los participantes.

E2: Gestionar por procesos en el ámbito educativo no es lo mismo que en otro ámbito. Los procesos aquí a veces no están tan claros, a veces son difusos, a veces son procesos que están muy entrelazados unos con otros y entonces es difícil definir los límites, las fronteras.

E13: En ocasiones, se nos pregunta sobre ciertos conceptos de alianzas con no sé qué de entidades financieras y te deja un poco perdido. Perdemos mucho tiempo estamos con la autoevaluación y perdemos mucho tiempo debatiendo qué puede querer decir eso y eso es un inconveniente.

E5: Para nosotros la gran desventaja es que para lo que esperamos de un sistema de gestión de calidad, el sistema de evaluación que propone el CAF es muy complicado y es muy lento. Es más trabajoso y lento, encima es complejo en cuanto a la interpretación.

Además, desde la categoría de **inconvenientes Asociados a la Administración**, la **falta de apoyo y asesoramiento** de esta hacia los centros también está asociada con el sistema de autoevaluación ya que los entrevistados consideraron que es un gran inconveniente iniciar el proceso para autoevaluarse *sin tener el adecuado apoyo y consultoría por parte de la Administración* y que además esta no tenga predefinidos de antemano los **requisitos y/o criterios** que los centros deben cumplir. En este sentido, consideraron que la Administración *ha realizado muchos cambios*, tanto en los criterios como en quién certifica, recayendo en la inspección de educación con lo que algunos no se muestran conformes y creen que *es una desventaja*. Todo ello hace que la **certificación** no sea bien considerada por algunos entrevistados en relación con la que pueden aportar otros sistemas de gestión de la calidad. Este aspecto, es reseñado sobre todo por los centros que no son de titularidad pública ya que el CAF es un modelo diseñado para administraciones públicas. Estos cambios que ha sufrido la Consejería en su proceder han sido fruto de la disolución de AEVAL, encargada en un primer momento de certificar.

E9: No es de recibo que estemos con una Red de centros, que están dando pasos, y que no tengan claros cuáles son los criterios que tienen que cumplir para autoevaluarse. Y eso es una cosa interna. Ese es para mí el principal inconveniente, que la inspección es muy lenta a la hora de responder.

E11: Por el momento, para centros concertados, no supone un aliciente el reconocimiento a través de un “sello” sin validez fuera de la Región.

7.5.2. Objetivo específico 5.2. Conocer la valoración de los implicados sobre la adecuación en el campo educativo del Modelo CAF Educación

Para dar respuesta a este objetivo específico, se analizaron las respuestas de los participantes, implicados en el uso del Modelo CAF Educación, a la novena pregunta de la entrevista, la cual versaba sobre la adecuación del modelo para ser utilizado en el ámbito educativo.

En lo que respecta a la consideración de los implicados sobre la adecuación del modelo CAF Educación para su utilización en el ámbito educativo se analizó e interpretó con las categorías Se adecua, No se adecua, Parcialmente y Cambio de opinión (Tabla 93).

Tabla 93

Categorías sobre la consideración que tienen los implicados en relación a la adecuación del modelo CAF Educación para su utilización en el ámbito educativo

Categoría	Descripción
Se adecua	Se considera que el modelo es adecuado para ser utilizado en la educación
No se adecua	Se considera que el modelo no es adecuado para ser utilizado en la educación
Parcialmente	Aunque consideran que es adecuado, creen necesario que se realice algún ajuste más ya que la adecuación no es plena
Cambio de opinión	Consideraban que no era adecuado, pero tras su uso la opinión cambia

Una vez efectuada la clasificación temática de los significados de las respuestas en las cuatro categorías temáticas establecidas, se pasa a realizar una relación interpretativa entre ellos para construir un significado explicativo en relación a la consideración que los implicados tienen sobre la adecuación del modelo CAF Educación para ser utilizado en los centros educativos.

La mayoría de participantes consideró que el modelo **se adecua parcialmente** para su utilización en el ámbito educativo. Concretamente, este hecho fue señalado por la mitad de los participantes, los cuales esgrimieron que el modelo se puede utilizar en la educación, pero para que la *adecuación sea total todavía es necesario realizar una serie de ajustes* al modelo. Estos ajustes están relacionados con algunos términos que no les terminan de convencer como *usuarios* o *clientes* para referirse al alumnado y las familias o cuestiones planteadas en los subcriterios del criterio 4. Alianzas y recursos, que están *alejados del ámbito educativo, dificultan la evaluación y son la muestra de que el Modelo carece de una adaptación real*. Además, algunos participantes señalaron que el modelo **es adecuado** para ser utilizado en el ámbito educativo, pero *solo para los procesos relacionados con la gestión interna* o advirtiendo de que *se necesita mucha formación y paciencia*.

También se dio el caso de que tres de los manifestantes indicaron que, en un principio pensaban que el modelo no se adecuaba al ámbito educativo, pero luego **cambiaron de opinión**, indicando que sí se adecua. Este hecho está definido por dos aspectos: el primero, fruto de la experiencia de trabajo con el modelo que *te hace conocerlo y cambiar la opinión*; y, un segundo aspecto, determinado por la última modificación que sufrió el modelo y que hace que *ahora esté más adaptado que la versión anterior*, lo que hace más adecuado su uso en el ámbito educativo.

Cinco de los participantes indicaron que el modelo **se adecua** al ámbito educativo, siendo tan válido para ser utilizado *como cualquier otro* incluso señalando que el CAF es más adecuado que otros. También se pone el matiz de que es un *modelo diseñado para las empresas educativas*, lo que da un marcado carácter de uso para la gestión en centros concertados. En el registro de la entrevista 9 se pone de manifiesto el *uso idiota* que se hace de la ideología para atacar estos sistemas cuando lo que se pretende es la mejora y nadie debería ser contrario a eso.

E6: Lo que no vería bien serían los otros, pero el modelo CAF educación sí que lo veo bastante bien adaptado. A lo mejor los otros se quedan como más lejanos. Y de este pues hombre, muchas veces, nos cuesta eso de llamar usuarios a tus alumnos (ríe). Pero bueno, que si adaptas ese tipo de cosas sí que está bastante bien.

E9: Hago una crítica a ese uso idiota de la ideología para criticar a un sistema de calidad. A esa persona yo le diría si tuviera que llevar a un hijo a un centro educativo o a un centro sanitario, sea público o privado, querría que esa organización tuviera un sistema de calidad, seguro. Entonces, ¿por qué no la vas a aplicar tú a lo tuyo? ¿Por qué

no vas a querer que tus alumnos consigan mejores resultados y no vas a hacer lo posible porque los tengan?

Que sea adecuado para la educación entra en contradicción con los dos participantes que señalaron que el Modelo **no se adecua** al ámbito educativo debido a que consideraban que tiene una excesiva *carga de trabajo* que sumada a lo que ya conlleva realizar el proceso educativo hace que sea *insoportable para cualquier organización* o que el *CAF Educación no está diseñado para dar respuesta a las necesidades educativas*, como se aprecia en la cita de la entrevista 7 en la red semántica de la Figura 61.

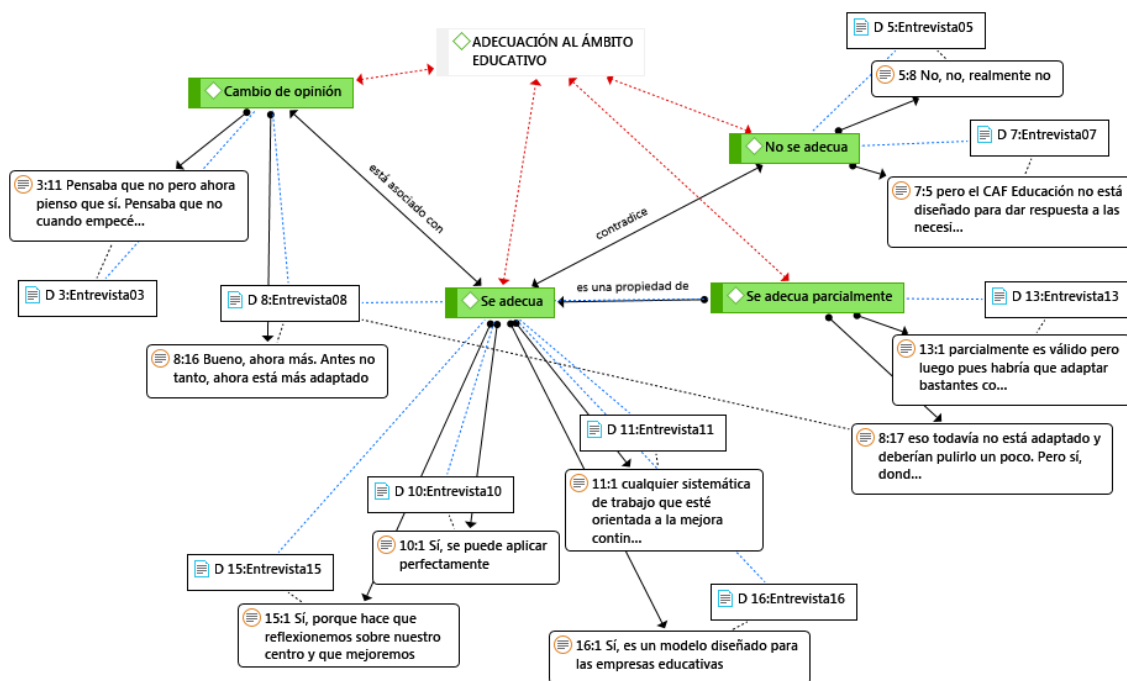


Figura 61. Red semántica de contenido y relaciones sobre la adecuación del uso del Modelo CAF Educación en los centros educativos.

7.6. Objetivo 6. Analizar la contribución del Modelo CAF Educación a la definición de la misión, visión y valores en los centros educativos no universitarios de la CARM

Para dar respuesta a este objetivo, se procedió al análisis tanto de los datos procedentes de los ítems de la dimensión 1 de la escala E-CAF (Misión, Visión y Valores/Objetivos estratégicos), como de las respuestas que los implicados manifestaron en la décima pregunta de la entrevista sobre la contribución del modelo a la clarificación de la misión, visión y valores.

En la Tabla 94 se muestra el análisis descriptivo de los ítems presentes en la dimensión 1 a través de los principales estadísticos descriptivos, que ofrecen información tanto sobre el comportamiento de las respuestas obtenidas en cada ítem como de los porcentajes obtenidos en cada uno de los niveles de respuesta de las cuestiones planteadas.

Tabla 94

Estadísticos descriptivos de la dimensión 1

ítem	Media	M_e	SD	Mínimo	Máximo	%MD	%AD	%NN	%AA	%MA
1	4.89	5.0	.315	4	5	--	--	--	10.9	89.1
2	4.78	5.0	.417	4	5	--	--	--	21.7	78.3
3	4.72	5.0	.584	3	5	--	--	6.5	15.2	78.3
4	4.57	5.0	.688	3	5	--	--	10.9	21.7	67.4
5	4.24	5.0	1.015	1	5	2.2	6.5	8.7	30.4	52.2
6	4.37	5.0	.997	1	5	4.3	--	10.9	23.9	60.9
7	4.65	5.0	.795	1	5	2.2	--	6.5	13.0	78.3
8	4.39	5.0	1.043	1	5	2.2	6.5	8.7	15.2	67.4
9	4.46	5.0	.887	1	5	2.2	2.2	6.5	26.1	63.0
10	4.26	5.0	.976	1	5	2.2	2.2	17.4	23.9	54.3

Nota: M_e : mediana; SD : desviación estándar; MD: muy en desacuerdo; AD: algo en desacuerdo; NN: ni de acuerdo ni en desacuerdo; AA: algo de acuerdo; MA: muy de acuerdo.

En relación con los datos de la Tabla 94 y de la Figura 62, se aprecia que la mayoría de encuestados mostró un alto grado de acuerdo general en considerar que el modelo CAF contribuye a la definición de la misión, visión y valores y objetivos estratégicos para el centro, siendo todos los valores medios superiores a 4.

Todos los encuestados (100%) manifestaron conocer los objetivos generales del centro (ítem 1, $\bar{x} = 4.89$) y que los objetivos generales se adecuan a la idiosincrasia propia del centro (ítem 2, $\bar{x} = 4.78$).

También se encontró un alto grado de acuerdo en considerar que conocen los objetivos anuales que se fijan para cada curso (93.5% acumulado en ítem 3), con un

valor medio de 4.72; que el modelo CAF contribuye a la definición de la misión, visión y los valores del centro (91.3% acumulado en ítem 7), con un valor medio de 4.65; que los objetivos anuales son medibles (89.1% acumulado en ítem 4), y un valor medio de 4.57; que el centro revisa la reformulación de los objetivos estratégicos cada año (89.1% acumulado en ítem 9), con un valor medio de 4.46; que alguno de los objetivos busca satisfacer las demandas de las familias (84.8% acumulado en ítem 6), y un valor medio de 4.37; que los objetivos estratégicos están vinculados a la misión, visión y valores (82.6% acumulado en ítem 8), con un valor medio de 4.39; que alguno de los objetivos busca satisfacer las expectativas del profesorado (82.6% acumulado en ítem 5), y un valor medio de 4.24; y que la misión, visión y valores establecida en el centro fomenta la participación de la comunidad educativa (78.2% acumulado en ítem 10), y un valor medio de 4.26.

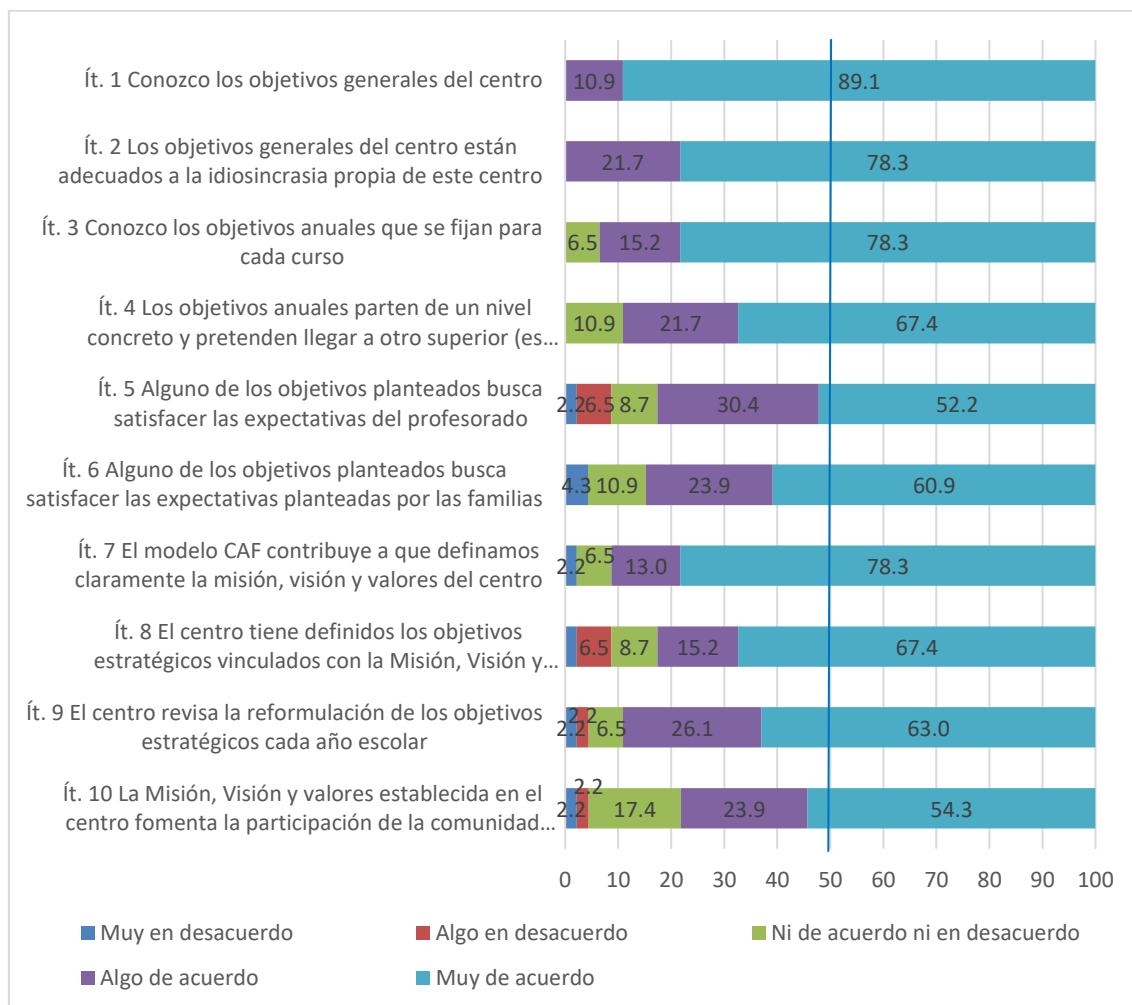


Figura 62. Porcentaje de grado de acuerdo y desacuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 1.

En lo que respecta a las diferencias en las respuestas de la dimensión 1, entre los diferentes grupos que conforman las variables sociodemográficas dicotómicas y politómicas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable dicotómica pertenencia o no al equipo directivo en el ítem 8 (p -valor = .003), (pertenece ED \bar{x} = 4.74, no pertenece ED \bar{x} = 3.89) sobre que los objetivos estratégicos están vinculados a la misión, visión y valores. Y en la variable dicotómica sexo en los ítems 1 (p -valor = .026), (mujer \bar{x} = 4.97, hombre \bar{x} = 4.75), sobre conocer los objetivos generales del centro, y 2 (p -valor = .009), (mujer \bar{x} = 4.90, hombre \bar{x} = 4.56), sobre la consideración de que los objetivos generales están adecuados a la idiosincrasia del centro.

En lo que respecta a las diferencias en las respuestas de los grupos de las variables politómicas, se encontraron diferencias significativas en relación al cuerpo docente en el ítem 3 (p -valor = .012) sobre el conocimiento de los objetivos anuales fijados para cada curso, revelando el post-hoc que existía una diferencia estadísticamente significativa (p -valor = .003) entre los docentes de FP y enseñanzas superiores (\bar{x} = 4.00) con Infantil y Primaria (\bar{x} = 5.00).

Además, también se hallaron diferencias en el ítem 9 en la variable politómica años en el centro actual (p -valor = .016); en el ítem 8 en la variable politómica años de experiencia en equipos directivos (p -valor = .006); y en el ítem 2 en la variable politómica fase de implementación (p -valor = .027). No obstante, los resultados del post-hoc no mostraron significatividad entre ninguno de los grupos de dichas variables.

En las valoraciones de las entrevistas, como se indica en la Tabla 95, las consideraciones de los implicados sobre la contribución del modelo CAF Educación a la definición de la misión, visión y valores se analizaron e interpretaron con las categorías contribuye y no contribuye.

Tabla 95

Categorías sobre la contribución del modelo CAF Educación a la definición de la misión, visión y valores

Categoría	Descripción
Contribuye	Los centros consideran que el modelo CAF les ayuda a definir y establecer la misión, la visión y los valores
No contribuye	Los centros consideran que el modelo CAF no es necesario para definir y establecer la misión, la visión y los valores

Una vez efectuada la clasificación temática de los significados de las respuestas en categorías se pasa a realizar una relación interpretativa entre ellos para construir el significado común de las dificultades que señalaron los implicados en la implantación del modelo CAF Educación, como se aprecia en la red semántica de la Figura 63.

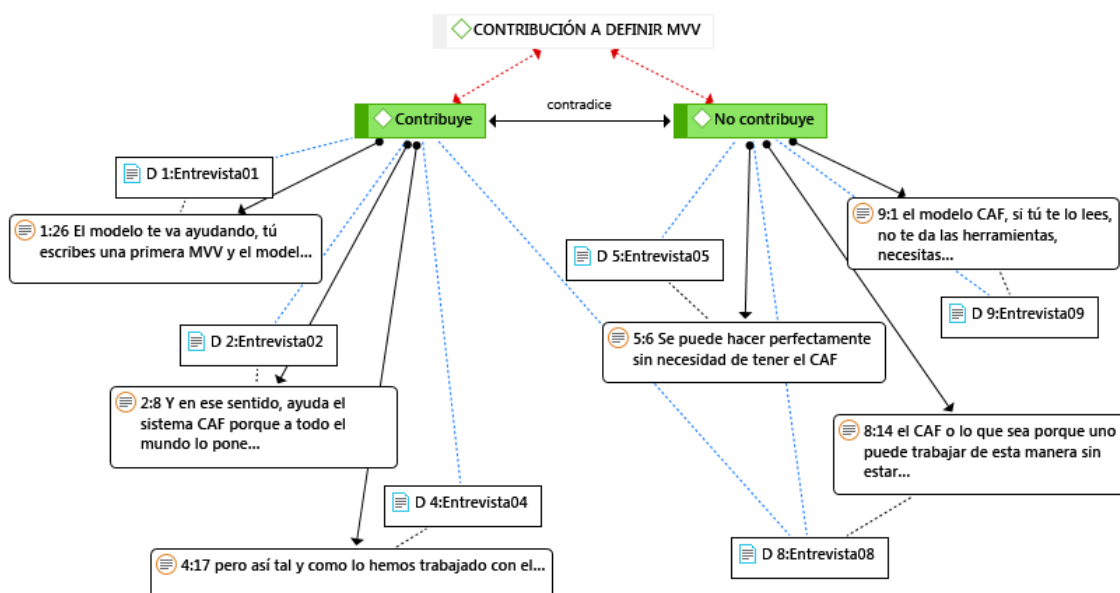


Figura 63. Red semántica de contenido y relaciones sobre la contribución del Modelo CAF Educación a la definición de la misión, visión y valores del centro.

Para catorce de los dieciocho entrevistados, el modelo **contribuyó** a la definición y el establecimiento de la misión, la visión y los valores del centro, llegando a indicar que conocieron estos *términos y su aplicación gracias al modelo CAF*. Además, consideran que su uso es muy adecuado para ayudar a *definir la identidad del centro*, ya que permite *ir un paso más allá de lo que la ley propone*, como son los principios y fines de la educación que el CAF *permite ajustarlos y hacerlos más coherentes a las señas de identidad de los centros*. Aunque se consideraron que los tres son adecuados, de las respuestas de los entrevistados se encontró que la visión y, en menor medida, los valores se destacaban por encima de la misión en cinco y tres ocasiones respectivamente:

E8: Sobre todo, con la visión y los valores tú marcas qué es lo que soy y hacia dónde quiero ir y, a partir de ahí, ya estableces los objetivos estratégicos. Sin eso, el CAF no tiene sentido. Bueno, el CAF o lo que sea porque uno puede trabajar de esta manera sin estar en un modelo.

E9: Yo considero muy, muy importante la definición que tenemos de misión, visión y valores. Sobre todo, la de la visión que es la que imprime el carácter al centro.

E13: Y sí, sí que contribuye el modelo CAF a la consecución de la misión, visión y valores. De la visión, sobre todo.

Además, uno de los participantes (E8) señaló que el CAF contribuía a establecer la MVV pero que también podía hacerse sin él, si el centro trabaja de esa manera, como aparece en el registro anterior.

Por el contrario, cuatro de los entrevistados señalaron que el modelo CAF Educación **no contribuye** a la definición de la MVV ya que *se puede hacer perfectamente sin él*. En este caso, debido a que se puede hacer con otro sistema de gestión de calidad como la Norma ISO 9001 y en otra ocasión debido a que se considera que el CAF *no te da las herramientas, necesitas que alguien te ayude un poco a juntar una pieza con otra. Te dice que tienes que conseguir esto, pero no te dice cómo* (E9). Otra de las razones esgrimidas para considerar que el CAF Educación no contribuye a la definición de estos términos, a los que además considera *alejados de la educación, abstractos* y que ya existen otros conceptos que pueden ser más adecuados como los *objetivos*, como refleja el siguiente comentario:

E12: Es decir, si la misión, visión y valores, que al final son los objetivos que queremos conseguir y qué es lo que ofrece nuestro centro para poder conseguirlo, etc., no tienes por qué estar dentro del modelo CAF para poder hacer eso. Yo creo que depende de las personas, que hay personas que son capaces de motivar, de tirar de otros docentes y de poner en marcha cosas, y no tiene por qué estar dentro del modelo CAF.

7.7. Objetivo 7. Analizar la concepción de calidad educativa que se tiene desde los centros educativos presentes en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia

Para el análisis e interpretación de las concepciones asociadas a la calidad educativa que manifestaron los implicados en la implantación del Modelo CAF, se siguieron cuatro categorías principales: Asociada a, Dimensiones, Transformación y No calidad (Tabla 96). Estas categorías se crearon a través de una combinación de temáticas emergentes del texto y lo indicado en la teoría por algunos autores (Cano, 2012; Grönroos, 2000; Harvey y Green, 1993; Zeithaml et al., 1990).

Tabla 96

Categorías y códigos sobre la concepción de calidad que tienen los implicados en el modelo CAF Educación

Categoría	Código	Descripción
Asociada a	Gestión	Se señala la gestión como parte influyente a la calidad educativa
	Acción del profesorado	Se refieren a las tareas que realizan los docentes como parte de la calidad educativa
	Desarrollo de estudiantes	Se considera el crecimiento y formación integral de los estudiantes como clave para la calidad educativa
	Proceso enseñanza-aprendizaje	El foco de la calidad educativa se pone en el proceso e-a
	Mejora de servicios	Se manifiesta la mejora de los servicios prestados en educación como parte de la calidad
	Transparencia	Se considera que la calidad va asociada a la transparencia
	Recursos	Para los entrevistados calidad educativa supone un aumento y mejora en los recursos
Dimensiones	Profesionalidad y competencia	Tener unas cualidades que permitan conocer el servicio prestado y una formación que te permita dominarlo
	Actitudes y comportamiento	Conjunto de habilidades personales relacionadas con el interés hacia quien recibe el servicio
	Comprensión del "cliente"	Esfuerzo por conocer las necesidades del cliente
	Tangibilidad	Manifestada en relación a la disponibilidad de recursos suficientes
No calidad	Sistema Gestión Calidad (SGC)	Se considera que un SGC no es calidad educativa, sino que son cosas distintas
	No más y mejor	No se asocia la calidad educativa con tener más y mejor
Transformación	Mejora del participante	Conseguir que el alumnado mejore
	Empoderar al participante	Lograr empoderar a los estudiantes

Una vez efectuada la clasificación temática de los significados de las respuestas en categorías y códigos, se pasa a realizar una relación interpretativa entre ellos para construir un significado explicativo en relación a la consideración de calidad educativa que tienen los implicados que forman parte de la Red de Centros de Excelencia Educativa, como se aprecia en la red semántica de la Figura 64.

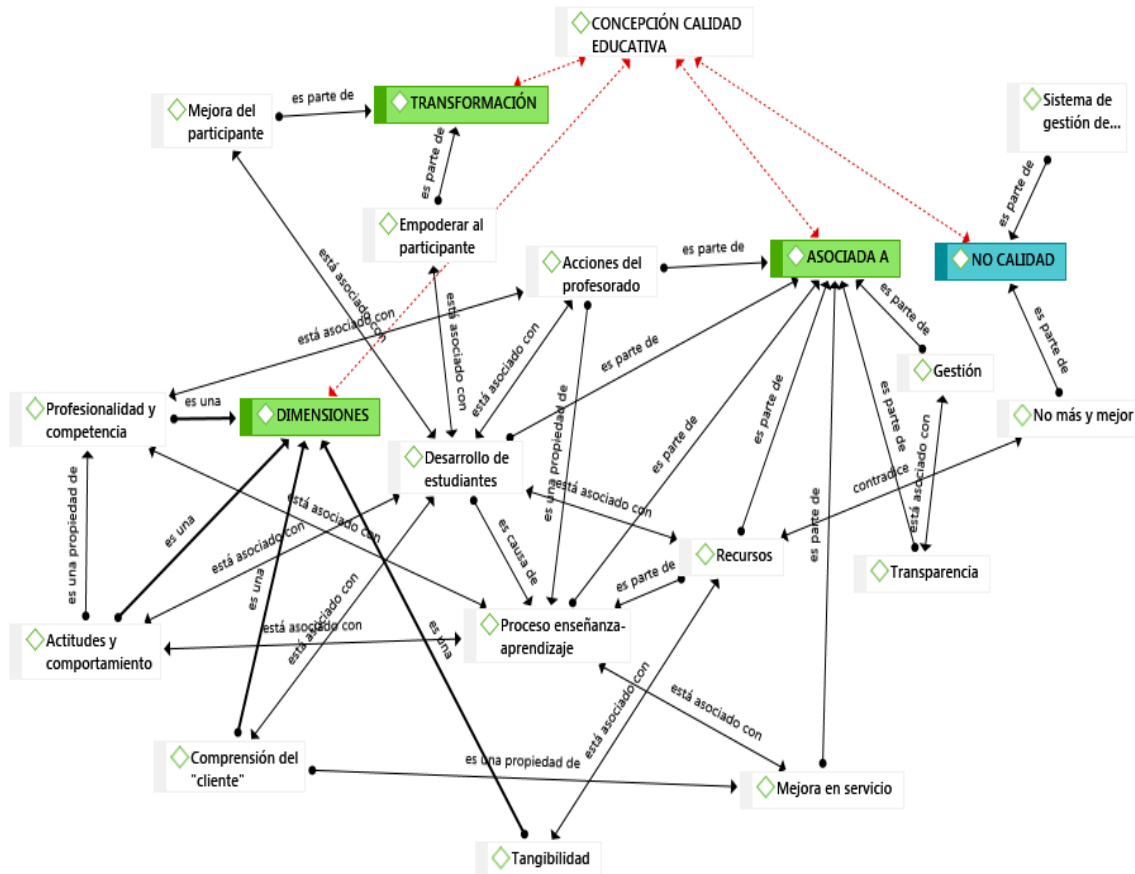


Figura 64. Red semántica de contenido y relaciones sobre la concepción de calidad educativa.

Antes de comenzar el análisis se hace constar la dificultad que supuso esta cuestión para los implicados, aspecto que fue puesto de manifiesto con expresiones como “me has pillado” o “aquí podemos estar hasta mañana”, así como otros elementos paralingüísticos como “puf”, silencios, pausas y suspiros, entre otros.

Para diez de los 18 participantes la calidad está **asociada al desarrollo de los estudiantes**, señalándolos como el *foco principal del proceso* y a los que es necesario *dotar de herramientas que les permitan desarrollarse* y que consigan *ampliar todas sus capacidades, siendo atendidos en todas sus necesidades*, lo que también hace que estas percepciones estén estrechamente relacionadas con la categoría **transformación**

(Harvey y Green, 1993) y sus códigos **mejora del participante** y **empoderar al participante** debido al poder de mejora y emancipador que los informantes asocian a la calidad educativa. Además, el desarrollo de los estudiantes se asocia con otros códigos de la categoría como **acción del profesorado**, **proceso enseñanza-aprendizaje**, **recursos** y **mejora en el servicio**, que va asociada a los *clientes* y a la *sociedad*.

E6: Aunque parece una utopía, a lo largo de todo el curso puedes llegar a los alumnos y saber de ellos. Eso hace que la calidad de la enseñanza sea mucho mejor. Y en los centros tenemos que apostar por ello, que nuestros alumnos son personas, no son números, son personas. Entonces, yo creo que es primordial que seamos cercanos, que seamos amables... aparte de educadores o enseñantes de las distintas asignaturas.

E10: Pues la calidad educativa es darle al alumno las herramientas que le permitan desarrollarse en la vida, acceder al mercado laboral, ser críticos con la sociedad o proseguir estudios medios o superiores.

E5b: Es una educación que cuenta con los recursos que se necesitan a nivel humano, técnico*2 y que atiende a los alumnos en sus necesidades reales.

Además, la **gestión** también contribuye de manera indirecta ya que para los participantes existe relación al considerar la calidad como una combinación de *buena gestión* y *buena tarea docente*, debido a que la mejora de la gestión *reduce la burocracia* y permite a los docentes destinar más tiempo a la enseñanza.

E1: Si esos dos aspectos se pueden combinar en alguna bola mágica pues ofreces lo mejor de un centro público, y los que creemos en la enseñanza pública debemos de luchar por dar el mejor servicio.

E4: La calidad educativa es eso, que nuestro profesorado pueda centrarse el mayor tiempo posible en su alumnado, en programar actividades, en llevarlas a cabo* sin tener que estar muchas horas frente al ordenador haciendo papeleo.

Al mismo tiempo, los participantes consideraron que la gestión asociada a la calidad educativa debe ir acompañada de **transparencia**, como aspecto definitorio y sustancial de esta. Por tanto, se puede indicar que de las aportaciones de los entrevistados el desarrollo de los estudiantes sería la base de la concepción de la calidad educativa, asociada a la mejora de *todas las variables del proceso educativo* ya que como se ha indicado en *educación todas las variables están interconectadas*, como se puede apreciar en la red semántica de la Figura 64 y en la siguiente cita:

E2: Todos los elementos y variables que intervengan en la educación son susceptibles de mejora y cuando uno consigue esa mejora ya sea en un 1% o un 5% o un 10% eso ya es conseguir una calidad.

En relación a categoría **dimensiones** de la calidad del servicio, establecidas de los estudios de Grönroos (2000) o Zeithaml et al. (1990), de las aportaciones de los participantes se puso de manifiesto que en la definición de calidad educativa están presentes la **profesionalidad** y la **competencia**, como aspectos ligados a las acciones del profesorado y al proceso de enseñanza aprendizaje; las **actitudes** y el **comportamiento**, asociadas tanto a la profesionalidad y competencia como al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo de los estudiantes; la **comprensión del cliente**, con una asociación marcada tanto al desarrollo de los estudiantes como a la mejora en el servicio; y la **tangibilidad**, asociada principalmente a la mejora de los recursos. Estos aspectos quedan recogidos en el siguiente registro de citas:

E9: La calidad no es un programa más que podamos tener, es una manera de entender la profesión, esta y cualquiera. Es la profesionalidad.

E13: La calidad educativa, después de tantos años con esto, yo la entiendo como una forma de funcionar en la que haces las cosas y, a la vez, te mides a ti mismo cómo lo estás haciendo.

E8: Nosotros la calidad la vemos como que tú te marcas unos compromisos, teniendo en cuenta tu realidad, tus recursos, tu personal..., o sea tú te marcas unos compromisos y la calidad es cumplir esos compromisos.

E3: Calidad educativa es dar una serie de servicios a la sociedad, en este caso un servicio educativo para los hijos de los ciudadanos

E1: Yo la calidad la veo siempre en ofrecer el mejor servicio a nuestros clientes, que son los alumnos y sus familias.

Además de la concepción de la calidad, de la información aportada por los participantes también se pueden deducir aquellos aspectos que **no están asociados a la calidad**. En concreto, los dos de los entrevistados consideraron que un **sistema de gestión de la calidad** *no es sinónimo de calidad educativa*, aunque *ayuda a conseguirla*, lo cual hay que tener presente. Asimismo, otros participantes esgrimieron que la calidad tampoco es **tener más y mejor**, que esto es una concepción errónea que está muy arraigada y que no lleva a buen puerto, como se aprecia en las siguientes afirmaciones:

E5: Un sistema de calidad es una herramienta de calidad que ayuda a mejorar la calidad educativa. Pero ayuda para estructurarla, ponerla en orden y medirla, nada más.

E5b: Un sistema de gestión de calidad no convierte en oro lo que toca.

E13: Se asocia directamente con el concepto estándar de calidad, con la idea de que la calidad es hacer tener más recursos y que con eso todo va a ir mejor. Y yo creo que no es necesariamente así o que eso no es tan así.

E8b: Para nosotros la calidad educativa, yo siempre lo digo, no es tener más y mejor.

Una vez mostrados los resultados del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos se da por finalizado el Capítulo 7. En el siguiente capítulo se presenta su discusión contrastándola tanto con los resultados de otras investigaciones como con la literatura científica de la temática tratada.

CAPÍTULO

8

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES, FORTALEZAS Y LIMITACIONES, Y PROSPECTIVA

*“La calidad empieza por la educación y
termina con la educación”*

Karou Ishikawa



Tras el análisis de los datos de la escala y las entrevistas, que componen los resultados del trabajo, en este apartado se presenta su discusión contrastándola tanto con los resultados de otras investigaciones como con la literatura científica de la temática tratada. Junto a la discusión, se detallan cuáles son las conclusiones más representativas que se han obtenido en esta investigación, siguiendo para ello una secuenciación guiada por los objetivos planteados. Asimismo, también se incluyen las limitaciones del estudio junto a las propuestas de mejora, las fortalezas y la perspectiva de la investigación.

8.1. Discusión y conclusiones

Antes de proceder al desarrollo de la discusión y las conclusiones es necesario señalar que la falta de estudios centrados en la implantación del modelo CAF Educación hace difícil poder contrastar los resultados obtenidos con trabajos que se basen únicamente en este modelo. Por ello, con el objetivo de enriquecer la discusión de esta investigación, también se tendrán en cuenta otros estudios efectuados sobre la implantación de SGC en centros educativos como el modelo EFQM y la Norma ISO 9001, ya que son herramientas que han sido ampliamente utilizadas en los centros educativos. Además, en estos trabajos se obtiene la información igualmente del grupo de interés más implicado en la implantación: el profesorado y los equipos directivos, por lo que se consideran adecuados para poder efectuar las discusiones de este trabajo.

En relación al primer objetivo propuesto, correspondiente al *Diseño y validación de una escala sobre la aplicación del Modelo CAF Educación*, la validación se ha llevado a cabo siguiendo una modificación del método Delphi, utilizando tanto expertos especialistas como afectados (Scheele, 1975, en Landeta, 2002). Los expertos fueron seleccionados siguiendo un proceso riguroso en el que se trazó el perfil profesional y se determinó la competencia experta de cada uno de ellos, cumpliendo los requisitos planteados en diversos trabajos (p. ej., Betancourt et al., 2010; Blasco et al., 2010, Cabero y Barroso, 2013; Cabero e Infante, 2014; García y Fernández, 2008; López-Gómez, 2018; Zayas, 2011) y garantizando un número de jueces expertos idóneo para la realización del proceso (Gordon, 1994, Landeta, 2002; Ludwig, 1997).

En lo que respecta a la validación de la escala, tras los análisis efectuados se aprecia que la versión final de dicha escala tiene una validez de contenido alta atendiendo a los criterios de los jueces expertos mediante la superación de los criterios definidos a partir de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y Juárez-Hernández y Tobón (2018), así

como a la puntuación de las pruebas CVR' y CVI' (Lawse, 1975, en Tristán, 2008) y V de Aiken (Merino y Livia, 2009; Merino, 2018). En ambos coeficientes de validez de contenido se han obtenido valores superiores a los determinados por Davis (1992) para el caso del CVR' y CVI' y Penfield y Giacobbi (2004) y Bulger y Housner (2007) para la prueba V de Aiken, los cuales son garantes de la adecuada validez de contenido de la escala. Además, los resultados de la prueba W de Kendall muestran que la asociación entre los jueces expertos es alta (Cohen 1988, 1992, citado en Sánchez Rodríguez, 2014).

En relación con la fiabilidad de la escala, se puede indicar que esta es satisfactoria en base a los resultados obtenidos (George y Mallery, 2003), que concuerdan con lo indicado en los estudios de Souza et al. (2017), Frías-Navarro, (2014, 2020), Hernández y Pascual (2018), Sánchez-Hernández et al. (2020) y Tavakol y Dennick (2011).

Las conclusiones del objetivo 1, en relación con el diseño y validación de la escala son:

- La adaptación del método Delphi ha permitido diseñar una escala adecuada para analizar la aplicación del modelo CAF Educación en los centros educativos.
- De acuerdo con la valoración cuantitativa y cualitativa de los expertos y con los análisis de los coeficientes CVR' y CVI' y V de Aiken, la escala goza de una alta validez de contenido.
- La fiabilidad de la escala con la muestra aplicada es excelente a nivel global y para la mayoría de subescalas o dimensiones.

Una vez validada la escala para la recogida de investigación cuantitativa, con el segundo objetivo se pretendía *analizar el desarrollo de la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM*. Como se recoge del análisis del objetivo específico 2.1., la implantación del modelo es señalada como un proceso lento, costoso o difícil para la mayoría de los implicados, aspecto que coincide con lo señalado por Díaz Palacios (2013) y Pinel (2009). Además, el hecho de que en algunos centros no se conozca previamente el modelo influye para que la implementación no se desarrolle de manera adecuada ya que supone un primer acercamiento a la evaluación de la calidad, situación que también ha sido señalada en otros estudios (Correia, 2015; Thijs y Staes, 2015; Töremen et al., 2009).

Otro aspecto que es señalado como negativo para el desarrollo de una buena implantación es el hecho de tratar de implicar a todo el claustro en la implementación

del modelo ya que resulta contraproducente, lo que contrasta con el planteamiento de diferentes autores que consideran necesario implicar a todos los miembros de los centros (Casanova, 2007; Espiñeira Bellón et al., 2012; Jones y Mathias, 1997). En este sentido, la implantación tiene un mejor desarrollo en los centros donde solo la comisión de calidad se implica primeramente en la implementación del modelo CAF, coincidiendo con lo que se plantea desde el propio CAF (2012, 2018) y las Resoluciones propuestas por la Administración (2012, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020).

También propicia un buen desarrollo de la implantación tener experiencia previa en la gestión de la calidad, bien porque el centro ya se encuentre siguiendo algún SGC como la Norma ISO 9001 o por que el centro ya utilice un proceso similar a lo que plantea el modelo CAF Educación. Además, dos centros que se han adscrito recientemente a la Red de Centros de Excelencia también manifiestan llevar una buena implantación, a pesar de no tener experiencia previa, lo que contrasta parcialmente con lo señalado por algunos autores (Correia, 2015; Thijs y Staes, 2015; Töremen et al., 2009) ya que se han servido de la experiencia y el ejemplo de los centros que llevan más tiempo con el desarrollo del CAF.

El último de los factores asociados a una buena implantación es el uso de recursos tecnológicos como la *Site de Google* que permite tener documentos e información compartida y fácilmente localizable para el personal del centro.

De lo planteado en el objetivo específico 2.1., se extraen las siguientes conclusiones:

- La implantación del Modelo CAF es un proceso costoso que se agrava cuando no se conoce previamente el modelo y cuando se trata de implicar a todo el claustro en el inicio de la implementación.
- Se desarrolla mejor la implantación en los centros que cuentan con experiencia previa en gestión de calidad y en los que la comisión de calidad marca el proceso de inicio.
- Los centros nuevos se benefician de la experiencia generada por otros centros en los primeros años y tienen un avance más claro y rápido.
- Usar recursos como una Site de Google compartida entre los docentes del centro favorece el desarrollo de una buena implantación.

De acuerdo con el objetivo específico 2.2., de los análisis de los resultados de la escala y de la entrevista se aprecia que la mayoría de motivos que llevan a los centros a iniciar la implantación del Modelo CAF son intrínsecos. Entre estos motivos destaca sobremanera la mejora de la gestión del centro, aspecto que coincide parcialmente con lo planteado en diversos estudios (Aldasoro, 2010; Cabrero y Carretero, 2013; Thijs & Staes, 2015) ya que no se parte de un proceso de detección de necesidades para mejorar la gestión, con la excepción de dos centros. En relación con el análisis de la escala se obtiene que los dos motivos para iniciar la utilización del CAF son la necesidad de mejorar la gestión del centro y que la realización de la autoevaluación permita mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. En relación a los motivos extrínsecos, destacan el prestigio de obtener la certificación y el sello de excelencia, ver el buen resultado de su funcionamiento en otros centros y debido a que es la herramienta que propone la Administración para la autoevaluación de los centros.

En todas las entrevistas la propuesta de iniciar la participación en el modelo proviene del equipo directivo y se asocia en cuatro casos al inicio de su andadura en la dirección, en tres a la mejora de necesidades en gestión señalada anteriormente y, en uno, a la transparencia. Este hecho se confirma con la existencia de diferencias significativas en cuanto a los años de experiencia en equipos directivos en relación a la necesidad de mejorar la gestión del centro, siendo esta mayor en los que tienen menos de cinco años de experiencia.

El segundo motivo intrínseco más alegado es el de iniciar el modelo por su autoevaluación debido a la oportunidad que ofrece a los centros de conocer las fortalezas y las debilidades e iniciar un proceso de mejora, lo que coincide con lo indicado en el estudio de Correia (2015). Además, se señala que se decide utilizar el CAF porque se espera que produzca una mejora en el servicio. Este hecho está asociado a la práctica docente, aspecto que coincide con el segundo motivo más indicado en la escala también aunque, de acuerdo con las entrevistas, no supone una razón de peso para iniciar el modelo CAF Educación ya que se considera más útil para la gestión que para la práctica docente, lo que concuerda con lo señalado en otros estudios (Aldasoro, 2010; Arribas Díaz, 2015; Cabrero y Carretero, 2013; Carballo et al., 2013; Mariño Barral, 2017; Revuelto et al., 2012; Thijs y Staes, 2015). Por último, se señala como motivo intrínseco iniciar el Modelo para continuar con la forma de proceder que ya se tiene en los centros, como es la utilización de otros modelos como la Norma ISO o pasar encuestas para conocer la opinión de los grupos de interés, aspecto que no se

recoge en otros estudios. El que el centro tenga esa forma de proceder es motivo de que la Administración proponga a estos centros la participación en el modelo CAF. No obstante, esto no ha sido así para la mayoría de los centros.

Ver el buen funcionamiento de otros centros que están utilizando el modelo CAF también es un motivo extrínseco señalado para iniciar la andadura en el CAF Educación, aunque menor en comparación con los anteriores siendo la cuarta opción marcada en la encuesta y referido por tres implicados en las entrevistas. Sobre este hecho tampoco se aprecia referencia en las investigaciones previas.

Otro de los motivos indicado para implantar el modelo, tanto en la escala como en las entrevistas, es el beneficio que supone para el centro la certificación y obtener el sello de excelencia. Este motivo fue indicado mayormente por centros públicos pequeños y relativamente jóvenes con el objeto de competir con otros centros de la localidad, hecho referido por Arrizabalaga y Landeta (2007) en el caso de los concertados, que contrasta con la opinión de Cabrero y Carretero (2013). Sobre este aspecto, Pérez Juste (2016) advierte del peligro de que las propuestas estén más alineadas con el reconocimiento social que con la mejora de los programas o de los centros “prostituyéndose la evaluación que pasa de ser un medio al servicio del fin y de los objetivos (la mejora), a convertirse en el fin mismo a lograr (el sello de calidad)” (p. 18).

Los docentes inciden más en iniciar el modelo CAF por el prestigio y obtener el sello de excelencia que el equipo directivo. Asimismo, este motivo también es más esgrimido por los docentes de FP y enseñanzas superiores que los de Infantil y Primaria.

Las principales conclusiones sobre los motivos que llevan a los centros educativos no universitarios de la CARM a implantar el CAF Educación son las siguientes:

- Los motivos principales son intrínsecos, entre los que se destacan la mejora de la gestión y, en menor medida, la realización de una autoevaluación que permita conocer los puntos fuertes y débiles del centro.
- La decisión de participar parte del equipo directivo y se basa en la necesidad de mejorar la gestión, la cual es mayor en los equipos directivos que inician andadura.
- Aunque se señala como motivo la mejora del servicio, no queda claro que esté asociada a la mejora de la práctica docente y el proceso enseñanza-aprendizaje.

- El motivo extrínseco más señalado es la certificación y la obtención del sello de excelencia, seguido de ver el buen funcionamiento de otros centros que aplicaban el CAF Educación.
- La Administración ha buscado implicar en el Modelo CAF a los centros que ya tenían buenas prácticas en gestión de calidad.
- Los docentes de FP y enseñanzas superiores son los que más señalan el motivo de iniciar el modelo por el prestigio y obtener el sello de excelencia.

En cuanto a las dificultades señaladas para la implantación y desarrollo del modelo CAF Educación, siguiendo el análisis del objetivo 2.3. se aprecia que, tanto en los resultados de la escala como de la entrevista, los implicados consideran que la terminología y el vocabulario que emplea el modelo es una dificultad a tener muy en cuenta, como también señalan otros estudios (Aragón, 2004; Buendía et al., 2001; Fernández Camacho, 2015; Van den Berghe, 1998). Este aspecto está asociado a una estructura del modelo CAF que es señalada por los implicados como demasiado rígida, que requiere una carga extra y que supone un proceso largo y difícil, a las que se suman las traducciones y versiones que sufre el CAF Educación, producto de ser una adaptación de un modelo europeo. La carga adicional de trabajo es una dificultad que también ha sido advertida en los estudios de Díaz Palacios (2013) y Van den Berghe (1998) en cuanto a la aplicación de la Norma ISO; Fernández Camacho, (2015), con el modelo EFQM; y Thijs y Staes (2015) sobre el modelo CAF Educación.

En relación con las dificultades encontradas en el propio centro, se remarca la poca utilidad que ven los docentes que no están en la comisión de calidad al modelo CAF Educación, lo que conduce en la mayoría de casos a que no se impliquen en la implementación y desarrollo del Modelo e incluso a que algunos profesionales del centro muestren resistencias. La falta de implicación es una dificultad que ha sido señalada con frecuencia por algunos autores (Correia, 2015; Mariño Barral, 2017; Cantón, 2009; Guirao, 2012; Pinel, 2009; Soler y Meseguer, 2004), entrando en contradicción con otros estudios como los de Aldasoro (2010) y Revuelto et al. (2012) que encontraron una participación e implicación del profesorado. También se ha puesto de manifiesto que los cambios de equipo directivo y los que sufre la comisión de calidad dificultan la implantación del modelo CAF Educación.

En lo que respecta a las dificultades ajenas al centro, destaca principalmente la falta de apoyo de la Administración que, según los implicados, no reconoce el esfuerzo que

estos destinan a la implantación. Hecho que también ha sido reseñado en otros estudios como el de Rodríguez et al. (2013). Ligadas a esta dificultad se suman la falta de tiempo, con sesiones en el horario que son insuficientes, y la falta de formación, considerada como inadecuada e insuficiente, siguiendo lo indicado en las conclusiones de otros estudios (Cantón, 2009; Fernández Camacho, 2015; León Febles, 2007; Soler y Meseguer, 2004; Töremen et al., 2009). En menor medida, se señala que los cambios de la plantilla docente suponen una dificultad añadida, junto con los cambios legislativos y la falta de referentes.

La falta de tiempo es más señalada por los docentes que tienen formación en calidad respecto a los que no tienen o están comenzando, como denotan las diferencias significativas existentes entre los docentes de centros que están en la última fase, de autoevaluación y memoria CAF Educación, los cuales demandan más tiempo que los que están en la primera fase, gestión por procesos. Asimismo, también existen diferencias significativas en estos grupos en relación a que la Administración no reconoce el esfuerzo destinado a la implantación, siendo mayor en los de la última fase.

De acuerdo con el análisis del objetivo 2.3., las principales conclusiones en cuanto a las dificultades que señalan los centros educativos no universitarios de la CARM en la implantación y desarrollo del modelo CAF son:

- El modelo presenta dificultades relacionadas con su vocabulario y terminología, con su estructura y con la carga extra que supone el largo proceso necesario para ponerlo en marcha.
- Desde el centro, los docentes que no están en la comisión de calidad no ven mucha utilidad a la aplicación del modelo, mostrando falta de implicación y algunas resistencias.
- Los implicados consideran que la Administración no les apoya lo suficiente, que el tiempo dedicado a la implantación es escaso y la formación recibida mejorable.
- La falta de tiempo es más señalada por los docentes que tienen formación en calidad y cuyo centro se encuentra en la última fase: autoevaluación y memoria CAF Educación. Estos docentes han pasado por todas las fases y han experimentado la implantación en primera persona.
- La falta de reconocimiento del esfuerzo también es más señalada por los docentes cuyo centro está en la fase de autoevaluación y mejora.

Del análisis efectuado para dar respuesta al objetivo específico 2.4. se aprecia que la gran mayoría de los implicados están satisfechos con la implantación del modelo CAF Educación en su centro, coincidiendo con el estudio de Lorenzo et al. (2020) en el cual se destaca una mayor satisfacción laboral en los centros de Secundaria que utilizan el modelo CAF. En la mayoría de los casos, los motivos que justifican la satisfacción son las mejoras y los cambios que el modelo produce en los centros, aspecto que también ha sido señalado por Arrizabalaga et al. (2010) para los cuales existe una espiral auto motivadora que aumenta a medida que los implicados notan los efectos de la mejora y los resultados que va produciendo.

Los aspectos remarcados como muy satisfactorios por los implicados son: las actuaciones de la dirección y el liderazgo ejercido en el centro, el establecimiento de la misión, visión y valores junto con los objetivos estratégicos, la gestión que se deriva del uso del modelo CAF y los procedimientos establecidos para el personal del centro. Los aspectos que se señalan como satisfactorios son: los motivos que llevan al centro a utilizar el CAF, los resultados que produce en el centro, la relación con las familias, los procesos de autoevaluación. Por último, los aspectos que, dentro de ser satisfactorios, tienen una menor puntuación son: la resolución de dificultades en el uso del Modelo, el clima de convivencia que el CAF genera en el centro y el conocimiento y uso que se hace del Modelo.

En lo que respecta a la satisfacción con la relación con las familias que tiene el centro, los docentes con formación en calidad, los de Infantil y Primaria, y con una edad entre 36 y 40 años, son los que se muestran más satisfechos. Por otro lado, existen implicados que están parcialmente satisfechos debido a que, a pesar de producir mejoras, echan en falta mayor implicación y no terminan de interiorizar el Modelo. En cuanto a los implicados que se muestran no satisfechos, son los que previamente han tenido implantada la Norma ISO 9001.

En lo que respecta a la satisfacción de los docentes con la implantación del modelo CAF, un número alto de implicados señala que la mayoría de docentes están satisfechos con que se implante el CAF en el centro y consideran que lo aceptan con agrado, siendo mayor en el caso de los docentes que tienen destino definitivo en el centro y los que conocen el Modelo. En el caso opuesto, los docentes que no están satisfechos son los que no conocen el modelo y son reacios a que se les valore y a implicarse. Además, se advierte que existe una serie de docentes con una actitud más pasiva que no muestran

satisfacción ni insatisfacción pero que no se oponen al modelo, aspecto que también ha sido señalado por Pinel (2009).

De lo planteado en el objetivo específico 2.4., se extraen las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los implicados están satisfechos con la implantación del modelo CAF en su centro debido a las mejoras que ha producido.
- Los implicados que no están satisfechos han utilizado previamente, o siguen utilizando, la Norma ISO 9001.
- Los aspectos sobre los que los implicados muestran mayor satisfacción son: el establecimiento de la misión, visión y valores junto con los objetivos estratégicos, las actuaciones de la dirección y el liderazgo ejercido en el centro, la gestión que se deriva del uso del modelo CAF y los procedimientos establecidos para el personal del centro.
- Existen diferencias significativas sobre la satisfacción sobre la relación con las familias en cuanto a la formación en calidad, el cuerpo docente y los años de experiencia.

En relación con el tercer objetivo planteado, *conocer cuáles son las mejoras y los resultados que la implantación del Modelo CAF Educación produce en los centros educativos no universitarios de la CARM*, a través del análisis del objetivo específico 3.1 se identifica, de acuerdo con los resultados generales de la escala, que el CAF Educación produce mejoras en los centros educativos que lo utilizan en lo referente a la dirección del centro y su gestión, así como en la relación con las familias. Estos resultados son similares a los obtenidos por (Arribas Díaz, 2015; Carballo et al., 2013; Fernández et al., 2013; Mariño, 2017; Revuelto et al., 2012) y contradicen a los obtenidos por Etxague et al. (2009). Asimismo, el uso del modelo CAF Educación no parece producir mejoras en el clima de convivencia escolar. De las diferencias significativas encontradas en la dirección, los miembros de los equipos directivos consideran que son más accesibles relacionalmente que antes de implantar el Modelo. Además, los docentes de Educación Infantil y Primaria tienen una mayor consideración que los de Secundaria y FP y Enseñanzas Superiores sobre que la implantación del modelo refuerza el liderazgo del equipo directivo y que las actuaciones que se plantean desde el centro son ejecutadas por los docentes más adecuados para ellas.

De acuerdo con el análisis pormenorizado de la escala y las entrevistas, la implantación del modelo CAF Educación produce mejoras en la gestión interna de los centros. Concretamente, en aspectos como la organización de documentos y que estos estén protocolizados. Este hecho genera una cohesión en la forma de proceder, lo que facilita a los docentes la realización de tareas burocráticas y genera una eficiencia en el trabajo relativo a la gestión. Además, esta mejora conecta con la realización de documentos como el PEC y la PGA, los cuales se ligan a los objetivos estratégicos y hace que se produzca una mejora en la planificación a medio-largo plazo. Todo ello contribuye a que exista una mejor transparencia en la gestión interna de los centros educativos que tienen implantado el CAF Educación. La mayoría de estas mejoras ya han sido señaladas por otros autores en lo que respecta a la gestión, organización y la planificación (Arribas Díaz, 2015; Carballo et al., 2013; Fernández, et al., 2013; Mariño Barral, 2017; Revuelto et al., 2012), en el uso de documentos comunes para todos los docentes (Cabrero y Carretero, 2013) y en lo relativo a la transparencia (Mariño Barral, 2017). No obstante, se obtienen resultados diferentes a los encontrados por Carballo et al. (2013) ya que el CAF sí produce mejoras relevantes en las actividades y procesos habituales del centro, como son la realización de diversos planes, actas, tipos de informe, memorias, además de establecer protocolos para salidas extraescolares o guardias, de las que se beneficia el personal de los centros. Cabe destacar su conexión con documentos importantes como el PEC y la PGA.

En relación con las diferencias significativas respecto a las mejoras producidas en la gestión, los docentes con experiencia previa en calidad tienen mayor apreciación sobre que el PEC marca las líneas pedagógicas que luego se aplican en las aulas por la mayoría del profesorado. En relación al sexo, las implicadas consideran en mayor medida que los implicados que la PGA concreta las líneas pedagógicas establecidas en el PEC y que la PGA ha consolidado las buenas prácticas detectadas en el centro. Asimismo, en cuanto a la fase de implementación, existen diferencias entre los implicados de centros que están en la fase de planificación carta de servicios respecto a los de la fase autoevaluación y memoria CAF en considerar que el modelo CAF permite al centro contar con un procedimiento para la elaboración del PEC.

Otra de las mejoras que establece el uso del modelo CAF tiene que ver con la realización de la autoevaluación debido a que el modelo proporciona herramientas como el análisis DAFO que es bien valorado por los implicados. La autoevaluación se concreta en unas mediciones internas que permiten obtener las debilidades y fortalezas

de los centros, permitiendo establecer propuestas de mejora, conectadas a la planificación a medio-largo plazo. Este hecho también lo señala Correia (2015) en un estudio de caso con un centro portugués que utiliza el CAF Educación y aparece en las conclusiones del estudio de Thijs y Staes (2015) sobre este Modelo.

En relación con las mejoras directas en el personal, los implicados consideran que el modelo CAF educación aporta, además de los modelos de documentos accesibles ya indicados, que ahora se atiendan más las demandas del profesorado a raíz de las encuestas que se les pasan, así como que mejora la coordinación entre docentes, debido a que el uso del Modelo facilita la comunicación y el trabajo en equipo. Estas mejoras coinciden parcialmente con las planteadas por Rodríguez et al. (2013) ya que encontraron una mejora en la comunicación, pero más centrada en la relación vertical que en la horizontal, como es este caso.

En cuanto a las mejoras referidas al personal, los docentes que no cuentan con experiencia previa con algún otro SGC tienen mayor consideración sobre que el CAF ayuda a la planificación y desarrollo eficaz de reuniones, así como que facilita que existan modelos accesibles y claros de actas y convocatorias. Por otro lado, en relación al cuerpo docente, los de Infantil y Primaria son los que mejor valoración hacen de que el CAF ayuda a la planificación y desarrollo eficaz de reuniones y que ha mejorado la coordinación entre docentes.

Se ha puesto de manifiesto, tanto en los resultados de la escala como de la entrevista, que el modelo CAF educación mejora las relaciones con las familias en cuanto que ha permitido ofrecer a las familias un espacio donde estas puedan elevar sus quejas y sugerencias, las cuales se tienen en cuenta para la adecuación de las metodologías del centro. Además, ha permitido protocolizar las reuniones con las familias y ofrecerles nuevos servicios como la cita previa en sus visitas al centro con el objetivo de ahorrarles tiempo. En cambio, el modelo CAF no parece producir mejoras en el grado de implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Estos resultados están en disonancia con los obtenidos por Etxague et al. (2009) y Rodríguez et al. (2013) quienes no consideran que la aplicación de otros modelos como el EFQM o la Norma ISO haya producido mejora en las relaciones con las familias. Sí se muestra cierta consonancia con el estudio de Revuelto et al. (2012) ya que el uso del CAF Educación provoca el aumento de las fuentes de información a considerar porque, según se ha señalado en las entrevistas, ahora se recoge la información de estudiantes, familias y docentes. También se observó un poco de

repercusión de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en la investigación de Fernández et al. (2013).

En lo que respecta a las diferencias en cuanto a las mejoras producidas por el CAF en las relaciones con las familias, los docentes que no cuentan con experiencia previa con algún otro SGC tienen mayor consideración sobre que el CAF permite tener un procedimiento para recoger y difundir los acuerdos en las reuniones con las familias. Asimismo, en cuanto a la fase de implementación, existen diferencias entre los implicados de centros que están en la fase de planificación carta de servicios respecto a los de la fase autoevaluación y memoria CAF en considerar este aspecto. Por otro lado, en relación al cuerpo docente, son los docentes de Infantil y Primaria los que tienen una mejor valoración sobre el CAF y las mejoras producidas en las relaciones con las familias de los estudiantes.

En cuanto a las mejoras relacionadas con el proceso educativo, estas no son directas, sino que se producen a raíz de los cambios que realizan los docentes debido a las valoraciones que obtienen de su práctica docente por parte de los grupos de interés, especialmente de los estudiantes. En este sentido, este resultado coincide con el obtenido por Fernández et al. (2013) en cuanto a que puede tener cierto impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contrasta con Etxague et al. (2009), quienes no hallaron que se produjeran mejoras en el proceso de formación de los estudiantes.

Por último, al igual que en el estudio de Rodríguez et al. (2013) se obtiene que el modelo CAF Educación ha mejorado las relaciones externas, basadas principalmente en las comunicaciones con otros centros para aprender de sus buenas prácticas, lo que consigue que se cumpla con uno de los objetivos del modelo como es el *benchlearning*.

A pesar de que, como se ha indicado, el uso del CAF Educación no parece producir mejoras claramente asociables al Modelo en el clima de convivencia escolar, se han encontrado diferencias significativas en relación a los siguientes aspectos: en cuanto a la mejora de las relaciones entre los docentes del centro, los miembros del equipo directivo tienen mayor consideración; en cuanto a la mejora que el CAF produce en las relaciones entre profesores y estudiantes, los implicados cuyo centro está en la tercera fase, planificación y carta de servicios, tienen mayor consideración; en cuanto a que el CAF mejora las relaciones entre las familias de los estudiantes y los docentes, el grupo de edad entre 36 y 40 años y los docentes sin experiencia previa en calidad muestran un mayor grado de acuerdo; en cuanto a afirmar que el CAF ha producido mejoras entre los estudiantes del centro, los docentes de Infantil y Primaria y los implicados de los

centros que se encuentran en la fase planificación y carta de servicios tienen una mayor consideración; por último, en relación a la consideración que el CAF mejora el clima de convivencia del aula son también los centros de la fase de implantación 3 planificación y carta de servicios los que muestran mayor grado de acuerdo.

Las conclusiones que se derivan del análisis del objetivo 3.1. son las siguientes:

- El modelo CAF Educación produce mejoras en los centros educativos que lo han utilizado en la dirección del centro, en la gestión y la planificación del centro y en la relación con las familias.
- Las mejoras de la gestión interna del centro se asocian a la organización y protocolización de documentos y la planificación a medio-largo plazo, con la mejora en los procesos de elaboración de documentos como el PEC y la PGA, además de conseguir mayor transparencia.
- La autoevaluación que propone el modelo produce mejoras centradas en el análisis DAFO y en las propuestas de mejora, además de que se tengan en cuenta, con mayor asiduidad, las aportaciones de los docentes, estudiantes y familias.
- La mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje es indirecta, al proceder de las valoraciones que se hacen en las encuestas de la práctica docente.
- El uso del modelo CAF Educación no parece producir mejoras en el clima de convivencia escolar.
- Se han encontrado mejoras en la comunicación interna, entre los docentes, y en las relaciones externas con otros centros.
- Se han encontrado diferencias significativas en las mejoras producidas a nivel de gestión, siendo mejor valoradas por las docentes con experiencia previa en calidad de los centros presentes en la fase 3.
- Los docentes sin experiencia previa en calidad y de Infantil y Primaria tienen mayor valoración sobre las mejoras producidas en cuanto a coordinación de reuniones y documentos protocolizados.
- Este perfil de docentes de Infantil y Primaria, sin experiencia previa en calidad, también es el que tiene una valoración más alta de las mejoras en la relación con las familias.
- Existen resultados o mejoras que varían en función de la experiencia previa en calidad, por lo que el uso de otros SGC, como la norma ISO 9001, pueden predeterminar una opinión negativa sobre el modelo CAF Educación.

El análisis de los resultados para dar respuesta al objetivo 3.2. muestra que los principales resultados que el modelo CAF Educación produce en los centros son los relativos a la autoevaluación y cómo esta permite valorar cuáles son las fortalezas y las debilidades que tienen los centros. En lo que respecta a la satisfacción de los principales grupos de interés, el uso del Modelo genera resultados positivos en el aumento de la satisfacción de las familias y de los docentes del centro. No obstante, no se han obtenido resultados concluyentes en cuanto a la satisfacción de los estudiantes. Asimismo, son también poco concluyentes la mejora en los resultados académicos de los estudiantes, siendo destacado únicamente por un centro en las entrevistas, el cual señaló la mejora producida tanto en los resultados internos como externos. Estos resultados están en consonancia de los obtenidos por Arribas Díaz (2015) en relación a la aplicación de la Norma ISO 9001, apreciando mejoras en la satisfacción de los usuarios, así como en la eficacia señalada en las mejoras descritas de los resultados del objetivo específico 3.1. Además, el uso del modelo CAF Educación no produce mejoras en los resultados de los índices de absentismo escolar ni los resultados obtenidos son concluyentes en lo referido a la mejora de los índices de matriculación de los estudiantes.

En cuanto a las diferencias significativas, los docentes que tienen experiencia previa con algún SGC muestran menor consideración sobre que el CAF mejora las relaciones entre los profesionales del centro y, además, están en desacuerdo en considerar que el uso del CAF Educación haya producido mejoras en los índices de matriculación de los estudiantes. En relación con el cuerpo docente, los de Infantil y Primaria tienen mayor consideración sobre que el modelo CAF permite reflejar en la práctica del aula los acuerdos recogidos en la autoevaluación sobre metodologías y evaluación y son los únicos que consideran que ha aumentado la satisfacción de las familias, encontrándose diferencias con los docentes de FP y Enseñanzas Superiores.

De acuerdo con el análisis del objetivo 3.2., las principales conclusiones en cuanto a los resultados que produce en los centros educativos no universitarios de la CARM la implantación y desarrollo del modelo CAF son:

- Los resultados más destacados son los referidos al conocimiento de las fortalezas y las debilidades de los centros en la autoevaluación.
- Ha producido el aumento de la satisfacción de las familias y de los docentes, pero no el de los estudiantes.
- La mejora de los resultados académicos de los estudiantes es poco concluyente.

- No ha producido mejoras relacionadas con el absentismo escolar ni con el aumento de los índices de matriculación.
- La valoración de los resultados es mayor en los docentes sin experiencia previa en calidad y en los de Educación Infantil y Primaria.

Con el cuarto objetivo se acometió el *análisis del conocimiento que se tiene del Modelo CAF Educación y el uso que se hace de él en los centros educativos no universitarios de la CARM*. De los resultados de la escala y las entrevistas, se pone de manifiesto que no todos los miembros de la comunidad educativa conocen con suficiente profundidad el modelo. Este es conocido y trabajado principalmente por la comisión de calidad de los centros, como también reflejan las conclusiones obtenidas por Fernández Camacho (2015) y León Febles (2007). Este hecho hace que el peso de la implantación recaiga únicamente sobre los miembros que componen la comisión de calidad, lo que contrasta con los resultados de trabajos como los de Aldasoro (2010) y Revuelto et al. (2012), aunque en estos casos los centros que presentan una mejor implicación son los concertados.

El uso del modelo CAF Educación permite a los centros familiarizarse con los procesos de la evaluación de la calidad y que los procesos que se desarrollan en los centros gocen de transparencia, además de ayudar a implantar la cultura de la calidad en el centro, ofrecer mayor variedad de herramientas para mejorar el trabajo en equipo de los docentes de los centros y facilitar la formación permanente del profesorado. Alguno de estos resultados concuerda con lo señalado por otros autores en lo que respecta a familiarizarse con los procesos de evaluación de la calidad e implantar la cultura de calidad en el centro (Correia, 2015; Thijs y Staes, 2015) y la transparencia (Mariño Barral, 2017).

Se han hallado diferencias significativas en relación con el sexo en lo referido a que el Modelo permite familiarizarse con procesos de evaluación de la calidad y reflexionar sobre las necesidades del centro, teniendo mayor consideración las mujeres que los hombres sobre estos aspectos.

Las conclusiones que se derivan del análisis del objetivo 4 son las siguientes:

- El modelo no es conocido ni asimilado por todos los docentes del centro.
- El peso de la implementación del CAF Educación recae en las comisiones de calidad.

- El uso del Modelo permite dotar de transparencia a los procesos que se desarrollan en los centros, familiarizarse con la evaluación de la calidad e implantar su cultura en el centro, a pesar de que no todos los docentes lo conocen en profundidad.
- Las docentes implicadas en la implantación del modelo CAF Educación están más familiarizadas con los procesos de evaluación y reflexión que genera dicho modelo.

En cuanto al quinto objetivo planteado, *conocer qué valoración del Modelo CAF Educación hacen los responsables de implantar el modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM*, del análisis del objetivo específico 5.1. se obtiene que los implicados en implantar el modelo CAF Educación consideran que este tiene varias ventajas para los centros. Entre estas ventajas se destaca la orientación hacia la mejora que presenta el modelo a través de una estructura compuesta por 9 criterios y 28 subcriterios, que es la que sirve de apoyo para el proceso de autoevaluación. Esta característica es propia del CAF Educación y, aunque se asemeja a la estructura propuesta por el EFQM, no ha sido identificada en investigaciones previas sobre este modelo.

Otra de las ventajas señaladas por los implicados es la oportunidad que ofrece el modelo para determinar una planificación estratégica, guiada por la misión, visión y valores del centro. Esta planificación permite articular documentos como el PEC y la PGA en base a la concreción de los objetivos estratégicos y sus indicadores clave, los cuales permiten hacer un mejor análisis y seguimiento de las áreas de mejora, establecidas y priorizadas con los planes de mejora. Resultados similares indican los trabajos de Cabrero y Carretero (2013), Revuelto et al. (2012) y Soler y Meseguer (2004). Una última mejora en relación con la orientación a la mejora es la posibilidad que ofrece de definir los sistemas de análisis de recogida de información, principalmente a través de encuestas, además de aumentar la participación de los grupos de interés en relación a la obtención de información, como se ha indicado en el objetivo específico 3.1 y también señala el trabajo de Revuelto et al. (2012).

Por tanto, de su uso en el centro se derivan diversas ventajas que están en sintonía con algunas de las mejoras señaladas ya que, como se ha indicado, favorece la organización y la gestión interna del centro, dotando al centro de cierta eficacia en relación a la cumplimentación y elaboración de documentos, como también señalan

otros estudios (Arribas Díaz, 2015; Soler y Meseguer, 2004). Otra de las ventajas ya indicadas como mejoras es el análisis diagnóstico que pone a disposición de los centros, lo que coincide con lo planteado por Correia (2015) y Soler y Meseguer (2004). Además, si se llega a implantar la cultura de calidad en el centro, permite ser asumido como una seña de identidad del centro que actuará según el criterio de mejora que se dictamina del uso del CAF Educación más que del equipo directivo que pueda estar al mando, siendo esta una de las principales ventajas que señalan Thijs y Staes (2015). Asimismo, la mayoría de implicados que ha utilizado previamente la Norma ISO 9001 señala que modelo CAF Educación tiene la ventaja sobre el anterior de ser más flexible y de permitir aprender de las buenas prácticas de otros centros.

La última ventaja señalada por los implicados es la publicación de las Cartas de Servicios por parte de la Administración, aunque esta herramienta es una propuesta del modelo CAF. En las Cartas de Servicios se muestran las señas de identidad de los centros y permiten establecer un compromiso entre el centro y la sociedad.

En cuanto a los inconvenientes que los implicados señalan del uso del Modelo CAF Educación, estos se derivan entre los que se asocian al Modelo y los que se ligan a la Administración. En relación con los primeros, se trata de un proceso muy largo que no acaba nunca, como se establece desde los planteamientos teóricos de la mejora continua (Deming, 1989). Esto provoca que los implicados lo vean como un proceso que les supone una carga de trabajo extra, resultado que también se ha obtenido en otros trabajos (Díaz Palacios, 2013; Van den Berghe, 1998).

Además, la aplicación de la autoevaluación se percibe como lenta y compleja, debido a que el modelo carece de una adaptación real al ámbito educativo. En este sentido, es especialmente señalado el criterio 4 del CAF Educación, en lo referido a las alianzas, donde los implicados manifiestan no saber a qué se refieren diversos subcriterios. Este hecho ha sido indicado por Buendía et al. (2001) sobre las primeras aplicaciones de la adaptación del modelo EFQM a la educación. De igual manera, también se percibe como un inconveniente el trabajo por procesos debido a su indefinición y a que es una forma de proceder que no se suele utilizar en el ámbito educativo, aspecto coincidente con las conclusiones obtenidas por Fernández Camacho (2015) en relación a la aplicación del EFQM en un centro educativo.

El principal inconveniente que señalan los implicados sobre el proceder de la Administración es la falta de apoyo y asesoramiento, sobre todo, en las tareas de autoevaluación. Consideran que es un gran inconveniente no tener claros los requisitos

necesarios que se les van a exigir y que este proceso recaiga en la inspección de educación. El papel de las Administraciones es importante para que la implantación sea adecuada, como señalan Rodríguez et al. (2013) en cuyo estudio algunos centros señalaron igualmente sentir cierto abandono de la Administración en materia de calidad. Además, el sello de excelencia que se ofrece desde la Administración en la Región de Murcia no está bien considerado por algunos centros concertados, que se replantean su uso por otro con más reconocimiento como el EFQM o la certificación con la Norma ISO 9001.

De las conclusiones que se derivan del análisis del objetivo específico 5.1. se destacan las siguientes ventajas e inconvenientes en el uso del modelo CAF Educación.

En relación a las ventajas:

- Orienta a los centros hacia la mejora con una estructura que marca la autoevaluación y con herramientas que favorecen la planificación estratégica como la misión, visión y valores, los objetivos estratégicos e indicadores clave.
- Permite obtener información de los grupos de interés a través de encuestas con las que ir midiendo la mejora.
- Favorece el análisis diagnóstico de los centros, la gestión interna del centro y la eficacia. Si se asume por el centro no depende del equipo directivo.
- Su aplicación es más flexible que la Norma ISO 9001.
- Las Cartas de Servicios son un gran aliado para los centros y su publicación en el BORM es una garantía de compromiso entre los centros y la sociedad.

En cuanto a los inconvenientes:

- Se trata de un proceso largo y complejo, con dificultades en la adaptación de algunos subcriterios relacionados con las alianzas, en el criterio 4.
- La gestión por procesos que se propone desde el modelo es difícil de aplicar debido a que es un aspecto al que no se está habituado en educación.
- Los implicados señalan falta de apoyo y asesoramiento por parte de la Administración en lo relativo a la autoevaluación.
- El sello de excelencia que se ofrece desde la Administración regional no tiene el reconocimiento de otros modelos, sobre todo para los centros concertados.

El análisis de los resultados para dar respuesta al objetivo 5.2. muestra que la mayoría de los implicados consideran que el modelo es parcialmente adecuado para ser utilizado en el ámbito educativo debido a que creen que es necesario conectar más el

modelo y la educación, siendo válido solo para la gestión interna del centro. En concreto, indican que todavía se deben hacer ajustes en determinados términos y subcriterios como el 4, anteriormente señalado, para que la autoevaluación sea más comprensible, fiel y refleje en mayor grado el proceso educativo. Estos resultados contrastan con los planteados por Arribas Díaz (2015) donde los docentes percibieron que la Norma ISO 9001 era adecuada para ser utilizada por los centros educativos, en este caso concertados. El cambio de consideración de algunos implicados se debe a que el modelo ha sufrido cambios en la última versión que lo hacen más adecuado y a un conocimiento generado sobre él, así como los frutos que se van viendo de su uso. Este aspecto es clave ya que el uso es determinante para llegar a conocer el funcionamiento progresivo del modelo CAF y coincide con lo señalado por Arrizabalaga et al. (2010).

En relación a la adecuación o no adecuación, son ligeramente más los implicados que consideran que el Modelo CAF es adecuado para la educación que los que piensan que no lo es. Los que opinan que es adecuado argumentan que es tan válido como cualquier otro, o incluso más, debido a las ventajas que tiene, ya señaladas, como la flexibilidad. Además, se critica el mal uso ideológico que se suele hacer de estos modelos cuando lo que se busca es la mejora. Por otro lado, los que consideran que no es adecuado argumentan que provoca una carga de trabajo insostenible y que su diseño no permite dar respuesta a las necesidades educativas.

Las conclusiones que se obtienen del objetivo específico 5.2. son:

- La mayoría de implicados considera que el modelo CAF todavía necesita unos ajustes (especialmente en el criterio 4) para que su uso sea adecuado en los centros educativos, por lo que es parcialmente adecuado.
- Se señala que es válido para la gestión del centro, siendo más flexible que otros SGC.
- Los argumentos de los implicados que no lo consideran adecuado son la carga de trabajo y que no resuelve las necesidades educativas.

Con el sexto objetivo se pretendía *analizar la contribución del Modelo CAF Educación a la definición de la misión, visión y valores en los centros educativos no universitarios de la CARM*. De acuerdo con los resultados obtenidos, la gran mayoría de los implicados considera que el modelo CAF Educación contribuye a la definición de la misión, visión y valores de los centros. Además, señalan que estos conceptos son conocidos gracias al uso del Modelo y que permiten conectar lo planteado desde las

leyes educativas con las señas de identidad de los centros, fomentar la participación y su conexión con los objetivos estratégicos. Este hecho es coincidente con otros trabajos como los de Cabrero y Carretero (2013), Revuelto et al. (2012) y Soler y Meseguer (2004). Los implicados también señalan la importancia que tienen los valores y, sobre todo, la visión ya que imprime carácter a los centros y permite crear indicadores clave con los que medir la consecución de los objetivos estratégicos.

Por el contrario, algunos implicados no creen que el CAF Educación aporte las herramientas para realizar la misión, visión o valores o que estos se pueden definir sin el CAF; bien con otros sistemas como la Norma ISO 9001 o por la manera que tenga el centro de proceder, más ligada a los objetivos y a la capacidad de motivación del equipo directivo y docentes.

Se obtienen diferencias estadísticamente significativas en relación a formar parte o no del equipo directivo sobre la consideración de que el centro tiene objetivos estratégicos vinculados a la misión, visión y valores, siendo los miembros de la dirección los que tienen una mejor consideración. Asimismo, en cuanto al sexo, las mujeres manifiestan un mejor conocimiento de los objetivos generales del centro y que estos están adecuados a la idiosincrasia del centro. Por último, los docentes de Infantil y Primaria tienen un mayor conocimiento de los objetivos anuales fijados para cada curso que los de FP y enseñanzas superiores.

Las conclusiones que se obtienen del objetivo seis son las siguientes:

- El modelo CAF contribuye a la definición de la misión, visión y valores.
- Se destacan los valores y, sobre todo, la visión ya que esta permite conectar los indicadores clave y los objetivos estratégicos.
- Pocos implicados señalan que el CAF no proporcione las herramientas para establecer la misión, visión y valores o que se pueda hacer sin él.
- Los miembros del equipo directivo, puede que por su relación con la gestión y planificación del centro, son más conscientes de la vinculación de los objetivos estratégicos y la misión, visión y valores.
- Las docentes y los profesionales de Infantil y Primaria señalan un mayor conocimiento de los objetivos generales y anuales.

En cuanto al séptimo y último objetivo, *analizar la concepción de calidad educativa que se tiene desde los centros educativos presentes en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la CARM*, para la mayoría de los implicados la calidad

educativa está asociada al desarrollo de los estudiantes, sobre los cuales hay que desarrollar el proceso educativo y a los que hay que atender en todas sus necesidades. En este sentido, destaca la dimensión transformadora de la educación, tanto de su poder de mejora como del emancipador, señalada por Harvey y Green (1993). Por tanto, el desarrollo de los estudiantes sería la base de la concepción de la calidad educativa, asociada a la mejora de todas y cada una de las variables que acontecen en el proceso educativo debido a su interconexión.

Además, los implicados asocian la calidad educativa al resultado de la combinación de una buena gestión y una buena tarea docente, entendida como una disminución de la burocracia y un aumento de tiempo disponible para dedicarlo a los estudiantes. Asimismo, para que la gestión se considere de calidad es preciso asociarla a la transparencia.

De las definiciones señaladas por los implicados se extraen algunas de las dimensiones de la calidad del servicio tales como los aspectos ligados a las acciones del profesorado, al proceso de enseñanza aprendizaje, al desarrollo de los estudiantes, a la mejora del servicio y a los recursos. Estas dimensiones son la profesionalidad y competencia y las actitudes y el comportamiento, elaboradas por Grönroos (2000), y la comprensión del cliente y la tangibilidad, propuestas por Zeithaml et al. (1990).

En lo relativo a la no calidad, los implicados señalan que no se debe confundir un SGC con la calidad educativa y que esta no es tener más y mejores recursos.

Del objetivo siete, en base al análisis de las concepciones de calidad de los implicados, se extraen las siguientes conclusiones:

- La calidad educativa tiene como objetivo a los estudiantes y su desarrollo, establecido a través de la mejora y la emancipación.
- Las variables educativas que más se asocian a la calidad de la educación son: estudiantes, proceso de enseñanza-aprendizaje, acciones del profesorado, gestión, transparencia y recursos.
- Las dimensiones de la calidad del servicio que están más presentes en las definiciones de los implicados son: profesionalidad y competencia, actitudes y comportamiento; comprensión del cliente y tangibilidad.
- Un sistema de gestión de la calidad no es *per se* calidad educativa, ni tampoco tener más y mejores recursos.

8.2. Limitaciones del estudio

Una primera limitación de este estudio, como han señalado Arrizabalaga et al. (2010) en su estudio con el modelo de excelencia EFQM, radica en la dificultad en el tratamiento de la información que presentan este tipo de SGC debido a la fuerte relación holística existente entre casi todos sus criterios y de causa efecto entre los criterios facilitadores y los resultados. Este hecho complica el análisis de los resultados o algunos criterios ya que no resulta sencillo conocer de qué variable o criterio son consecuencia directa. Esto ocurre en el modelo EFQM y también en el modelo CAF Educación por la similitud existente entre ellos, como se ha visto en el apartado de la fundamentación teórica. Por ello, se elaboró una escala que, partiendo de algunos de los criterios del CAF Educación, permitiera conocer el resultado de la aplicación, su implantación y desarrollo en los centros educativos no universitarios de la CARM sin necesidad de establecer relaciones o depender de lo establecido en los diferentes criterios y subcriterios del Modelo.

La información fue obtenida de los centros que forman parte de la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia, en base a cómo han experimentado la implantación del CAF Educación. Quizá se podría haber comparado con otros centros que no están aplicando el Modelo para precisar más los cambios que produce su aplicación, las mejoras y los resultados. No obstante, el objetivo del estudio es describir la implantación y el desarrollo del CAF en los centros educativos y este hecho se consigue con la percepción de los implicados en base a cómo funcionaban antes del proceso de implementación y cómo están funcionando una vez que lo están poniendo en juego. Asimismo, esta forma de proceder es la que más se ha llevado a cabo en los diferentes estudios relacionados con la temática (p. ej. Arribas Díaz, 2015; Correia, 2015; Fernández Camacho, 2015; León Febles, 2007; Pinel, 2009; This y Staes, 2015).

Otra limitación de este estudio está relacionada con el número de participantes, principalmente como encuestados con la escala. Aunque se trata de un estudio descriptivo que no tiene como objetivo la generalización, lo deseable hubiera sido contar con una muestra mayor, formada por todos los miembros de las comisiones de los diversos centros presentes en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia, con el objetivo de poder realizar unos análisis de los resultados más fieles de la realidad manifestada por los participantes. Este hecho era el ideal que se pretendía con la investigación, sin embargo, la realidad de los centros antes y, sobre todo, en plena pandemia ha hecho muy difícil el poder obtener mayor información, a

pesar de las conversaciones con el SECE, los esfuerzos realizados en numerosos envíos de solicitudes de colaboración a cada uno de los centros, los contactos telefónicos con los directores y coordinadores de calidad. Alentar a la colaboración con este estudio y alcanzar la muestra final participante fue una tarea muy ardua, ya que los participantes estuvieron en una situación que también les era novedosa y que les provocaba una sobrecarga de trabajo en la que, como es lógico, el modelo CAF no estaba entre las prioridades en los duros momentos vividos.

Ligada a la limitación de la poca participación está la imposibilidad de realizar un estudio piloto como parte del proceso de validación de la escala. En este sentido, un mayor número de participantes hubiese permitido la validación del constructo teórico de la escala, ya que el análisis factorial se basa en correlaciones y estas están determinadas por el tamaño muestral. No obstante, además de la representatividad, se ha tenido el problema de una muestra demasiado homogénea que podría provocar resultados afectados por la atenuación en la restricción del rango (López-Aguado y Gutiérrez-Provecho, 2019). Teniendo en cuenta estos aspectos, se podrían comprobar las variables latentes de la escala mediante las técnicas de análisis factorial exploratorio y la confirmación del contenido de las dimensiones valoradas por el juicio de los expertos a través de un análisis factorial confirmatorio, como recomiendan algunos autores (p. ej. Ferrando y Lorenzo-Seva, 2014; Lloret-Segura et al., 2014, 2017).

Debido a que no se pudo conseguir el ideal prefijado de todos o la mayoría de los participantes de las comisiones de calidad de los centros que tienen implantado el modelo CAF Educación, se buscó su representación en las figuras de los coordinadores de calidad y/o en los directores de los centros. No obstante, en base a los resultados obtenidos, hubiera sido muy interesante contar con la participación de otros implicados en el proceso de implementación del modelo CAF Educación, y de la creación de la Red de Centros de Excelencia educativa. En este sentido, se podría haber contado con los miembros del SECE, de la inspección de educación y los diversos formadores ya que son piezas claves para entender la evolución del Modelo en los centros educativos no universitarios de la CARM. Asimismo, son los que realizan la formación de los participantes en las comisiones de calidad de los centros y el apoyo, asesoramiento y valoración externa de la autoevaluación realizada por los centros en base al CAF Educación. Asimismo, indagar acerca de cómo realizan todas estas tareas relacionadas con la calidad educativa de las instituciones permitiría tener un mejor conocimiento

sobre el proceso de implementación y desarrollo del modelo CAF Educación en la Región de Murcia.

En la línea marcada por algunos resultados y conclusiones del estudio, y aunque las entrevistas han sido muy útiles para profundizar los resultados de la escala, también habría sido interesante organizar un grupo de discusión entre los diversos participantes. Ello hubiese permitido generar un debate con el que ahondar en los diversos objetivos del estudio en los que los implicados han mostrado información contradictoria, posibilitando una mayor fundamentación y riqueza de sus argumentos al entrar en juego con los de otros implicados. Ello hubiese generado una experiencia para los implicados, sobre todo en aquellos que llevan menos tiempo con el CAF Educación, lo que hubiera permitido aprender de otros centros.

Otra limitación de esta investigación es que se ha centrado en el conocimiento y la percepción del principal grupo de interés que participa en el proceso de implantación y desarrollo del modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios, los docentes que forman parte de las comisiones de calidad. Por tanto, no se han tenido en cuenta otros puntos de vista de otros grupos de interés como pueden ser el resto de profesionales de las instituciones, el de los estudiantes y el de sus familiares. En este sentido, podría ser muy interesante establecer triangulación en algunos objetivos con los estudiantes y sus familiares, ya que estos colectivos son, en algunos criterios, los principales benefactores de las mejoras que produce el Modelo. Además, los estudiantes son el foco principal sobre el que se realiza el proceso educativo entendido como un servicio y sobre el que mayormente repercuten las posibles propuestas de mejora ligadas al proceso educativo, aparte de los docentes.

Posiblemente, contar con la opinión de estos grupos de interés contribuiría a generar una visión más global de la implantación y desarrollo del Modelo, creando un conocimiento más fiel de algunos objetivos de la investigación ya que permitiría contrastar estas opiniones con percepciones que tienen los implicados, así como aportar información de hacia dónde deberían encaminarse los esfuerzos para lograr satisfacer sus necesidades y conseguir unos resultados que permitan una autoevaluación más efectiva. La aplicación de entrevistas y/o la escala al alumnado, familiares y otros docentes serviría para complementar este estudio y podrían ofrecer una explicación a las mejoras que ellos han percibido, así como a la escasa implicación de los docentes que no están dentro de la comisión de calidad de este grupo en los procedimientos de evaluación y acreditación. No obstante, no supone una tarea fácil el que estos grupos

puedan aportar información sin tener un buen conocimiento del modelo y su implantación.

En lo que respecta a la recogida de información mediante las entrevistas, las condiciones sociosanitarias producto de la pandemia (COVID-19) provocaron que estas se tuvieran que realizar de manera telefónica, con lo cual se perdió información relativa al lenguaje no corporal, como los gestos o la postura (Kvale, 2011), sin los cuales se tuvo que realizar un mayor nivel de abstracción y no pudieron ser utilizados como guía durante el proceso de las entrevistas.

Que no todos los centros estén en la misma fase de implantación también supone una desventaja ya que es difícil poder establecer una comparación real y efectiva entre centros que se encuentran en diferentes fases. Ante esta situación, se ha pretendido realizar un estudio centrado en la aplicación del modelo por parte de los centros, enfocado en la experiencia vivida en la implantación y el desarrollo del CAF Educación para que todos pudieran aportar información. No obstante, quizá convendría matizar algunos ítems de la escala para ajustarlos al nivel donde todos los centros tengan información que aportar o establecer alguna dimensión relacionada con la autoevaluación, que solo se cumplimentaría en el caso de estar en la fase 4 de implementación del Modelo, Autoevaluación y Memoria CAF Educación.

8.3. Fortalezas e implicaciones de esta investigación

La principal fortaleza de esta investigación es que, a pesar de las dificultades o limitaciones señaladas, **refleja una clara panorámica de la aplicación del modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM**, centrada en el proceso de implantación y desarrollo del mismo. Para llevar a cabo esta tarea de la mejor manera posible, como se refleja en el Apartado 3.2., se ha hecho un **recorrido teórico amplio por las diferentes normativas y momentos que han guiado el proceso de implementación y creación de la Red de Centros de Excelencia Educativa en la Región de Murcia**. Igualmente, se han descrito tanto la Orden para la creación de los sellos de calidad como las fases o etapas propuestas desde la Administración para la implantación del Modelo, además de establecer el **desarrollo evolutivo de la Red de Centros** desde sus inicios hasta el curso 2020/2021.

No solo se ha hecho un estudio teórico de la aplicación del CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM, también se ha realizado una fundamentación teórica sobre los orígenes de la calidad y su evolución en el ámbito

empresarial, mostrando una representación muy actualizada de los principales modelos o SGC que son utilizados en la actualidad. Asimismo, también se ha indagado en el concepto de calidad del servicio y su derivación en la calidad educativa, mostrando sus dimensiones y características principales, describiendo el movimiento de las escuelas eficaces, como germen de la aplicación de la gestión de la calidad en los centros educativos, y analizando la evaluación de centros en la legislación educativa española. Además, se han identificado los diversos servicios evaluativos que las Administraciones educativas de las diferentes autonomías tienen y cómo estos promueven acciones relacionadas con la evaluación de centros y la gestión de la calidad.

Otra de las fortalezas del estudio es que garantiza la representatividad de organizaciones educativas que componen la Red de Centros de Excelencia, tanto en las etapas que componen los niveles de estudios como en lo que respecta a la titularidad. En este sentido, aunque en origen el CAF es una herramienta para la gestión de la calidad de las administraciones públicas, desde la Administración educativa regional y el SECE se han hecho esfuerzos para que los centros privados con enseñanzas concertadas también puedan hacer uso de esta herramienta de autoevaluación y gestión de la calidad.

Se ha creado un instrumento como la **escala ECAF-D** que permite el análisis cuantitativo de la implantación y desarrollo del modelo CAF Educación. Esta escala ha sido valorada por jueces expertos seleccionados rigurosamente en base a su perfil profesional y su conocimiento o competencia experta en validación de instrumentos y en la temática tratada. En este aspecto, varios de los expertos consultados han estado implicados en el proceso de implementación del CAF Educación en la Región de Murcia y son conocedores de primera mano del Modelo, alguno de ellos ha estado en el proceso desde el inicio.

Aunque son diversos los estudios que se han realizado sobre diferentes SGC, las condiciones generadas por la oferta de participación en la Red de Centros de Excelencia Educativa, a través del modelo CAF Educación, por parte Administración educativa de la Región de Murcia, ha permitido realizar una investigación completa de la aplicación de este Modelo. Para ello **se ha contado con diversidad de centros de diferentes etapas educativas y titularidad**; y se ha hecho uso de dos instrumentos como la escala y la entrevista, con la que se ha podido profundizar en la información obtenida por parte de los implicados que aplican el CAF Educación en los centros educativos. Además, en lo que respecta a la recogida de información, esta se ha llevado a cabo garantizando el cumplimiento del informe evaluado favorablemente por la **Comisión Ética de**

Investigación de la Universidad de Murcia, con especial cuidado en la información cualitativa en la que se siguieron acciones que avalan la **confidencialidad y el anonimato** en la información aportada. Que los participantes comprobaran las entrevistas contribuyó a minimizar el sesgo que se asocia a la interpretación que el entrevistado hace de ellas (Latorre et al. 2003).

Por último, la realización de esta investigación supone **el primer estudio a este nivel sobre la implantación y el desarrollo del modelo CAF Educación**, tanto en la Región de Murcia como en España. El hecho de realizar esta tesis sorprendió gratamente a varios implicados, aspecto que les motivó a participar en el estudio y, sobre todo, a continuar con la implantación del Modelo al manifestar que con este trabajo “veían que lo hacían servía para algo y tenía una repercusión que no se esperaban”. En este sentido, **la investigación ha reflejado las percepciones de los implicados en el proceso de implantación del modelo CAF Educación**, identificando cómo la han vivenciado, los motivos que les han llevado a utilizar el Modelo, las dificultades sentidas y la satisfacción, además de conocer las numerosas mejoras y resultados que produce su aplicación, entre las que se destacan las producidas en la gestión y organización de documentos. Por ello, los implicados consideran que es un SGC que es adecuado para ser utilizado en educación. No obstante, todavía requiere algún ajuste y presenta unos inconvenientes que también han sido manifestados.

En cuanto a las **implicaciones** derivadas de esta investigación, se coincide con Carnota (2011) en que es **importante que la figura del coordinador de calidad tenga un papel más destacado**, para lo que se propone que pase a formar parte del equipo directivo ya que este hecho provocaría, entre otras, las siguientes mejoras:

- En primer lugar, incidiría en que sus decisiones tuviesen un peso mayor dentro de la comunidad educativa. Como se ha señalado desde alguna entrevista, el hecho de ser coordinador de calidad actualmente no garantiza ni es suficiente como para que los docentes que no están dentro de la comisión de calidad acaten las decisiones que desde esta comisión se plantean.
- Eliminaría algunas de las dificultades más señaladas por los implicados como ha sido la falta de tiempo. En este sentido, esta figura contaría con mayor tiempo y disposición para poder dedicárselo a la aplicación del modelo CAF Educación.
- Esta figura pasaría a ser el propio consultor/formador del centro y el enlace con la Administración, evitando así otras dificultades como han sido las diferencias entre los consultores y los excesivos cambios que de estos se han hecho.

- Todo ello contribuiría a aunar esfuerzos y lazos entre centros y Administración educativa, así como a impulsar una verdadera cultura de la calidad en los centros educativos.

Es un hecho que, desde la Administración educativa **se debe seguir potenciando la Red de centros de Excelencia como al inicio, sin escatimar esfuerzos en formación y apoyo a los centros educativos**. Entre otras acciones se han mostrado efectivas y han sido bien valoradas en las entrevistas, las visitas a otros centros, las cuales han servido para que los centros con un nivel menor de implantación del CAF Educación sintieran la experiencia de la mejora en otros centros y encontraran guía y motivación. Además, esta acción contribuye a que se siga cumpliendo uno de los objetivos de la creación de esta Red de Centros y del propio modelo CAF Educación, como es aprender de las buenas prácticas de otros centros (benchlearning).

Por último, se debe **hacer más hincapié**, por parte de la Administración educativa y los centros docentes, en **conectar la actuación del modelo CAF Educación con acciones claras del desarrollo de la práctica docente y el proceso de enseñanza aprendizaje** para que repercuta en la mejor formación posible para los estudiantes.

8.4. Prospectiva de la investigación

Los resultados de esta investigación han puesto de manifiesto diversas situaciones que convendría seguir investigando para realizar un análisis de las situaciones encontradas que sea más profundo y claro, dando lugar a explicaciones sobre las que poder fundamentarlos y conseguir un mayor conocimiento de la implantación y el desarrollo ligados a la aplicación del modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios.

En este sentido, la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el cuerpo docente hace que la implementación sea vista de manera diferente según el tipo de centro, lo que puede dar lugar a ampliar la línea de investigación, permitiendo comparar cómo es vivenciada la implantación para cada tipo de centro según las etapas educativas Infantil y Primaria, Institutos de Educación Secundaria y FP y Enseñanzas Superiores. Por tanto, puede ser interesante profundizar con un estudio comparativo con el que comprobar y comparar cuáles son las características que guían la implantación del modelo CAF Educación en cada tipo de centro. Siguiendo esta línea, también podría ser atrayente realizar un estudio de vivencias según las fases de implantación propuestas por la Administración educativa regional y comparar entre ellas.

Por otro lado, en varios estudios como los de Aldasoro (2010), Arrizabalaga y Landeta (2007, 2008), Fernández et al. (2013) y Revuelto et al. (2012) se han revelado diferencias entre centros según su titularidad, lo que también avala este proceso en cuanto a centro público y concertado y puede llevar a estudiar las diferencias en la implantación y desarrollo del Modelo entre unos y otros. Además, los resultados que se han encontrado en las entrevistas referidos a que algunos centros públicos, de una relativa reciente creación, señalan como motivo para utilizar el modelo CAF Educación el que les permita diferenciarse de otros centros puede alertar sobre la desvirtuación del uso del Modelo que ha sido señalada por Pérez-Juste (2016) y que resultaría interesante profundizar en ella.

La existencia de resultados en cuanto a la satisfacción o mejoras que varían en función de la experiencia previa en calidad, por el uso de otros SGC como la norma ISO 9001, pueden predeterminar la opinión que se tiene sobre el modelo CAF Educación. Por tanto, es necesario conocer si este hecho es así o no y en qué medida se produce, además de contribuir a un mejor conocimiento de la aplicación complementaria o conjunta de los dos modelos.

Al ser la implantación un proceso continuo en el tiempo puede resultar atrayente realizar una investigación longitudinal a través de un estudio de casos múltiple con diversos tipos de centro que comienzan e ir viendo cómo se desarrolla la implantación del Modelo en cada una de las fases. Posteriormente, se puede comparar en relación a cómo lo han vivenciado los centros que comenzaron al inicio de la creación de la Red de Centros. Ello permitiría identificar las acciones y situaciones clave que son garantes de una adecuada implantación del CAF Educación, a la vez que reflejaría las acciones o cambios acometidos desde la Administración para facilitar la implementación.

También puede ser interesante un estudio de corte cualitativo con el que indagar acerca de la concepción de calidad educativa que se tiene desde los centros que no tienen implantado el modelo CAF Educación, lo que serviría para analizar en qué medida esta definición está influenciada, o no, por el uso del Modelo. No se debe olvidar que este es un concepto multidimensional y que requiere ser contextualizado.

El hecho de realizar un estudio de la implantación en una comunidad desde la que se está impulsando la participación en la Red de Centros de Excelencia educativa a través del modelo CAF Educación puede llevar a la investigación comparada con otras comunidades autónomas desde las que también se están promoviendo el uso de SGC en los centros educativos como son Castilla y León, la Comunidad Valenciana, la

Comunidad de Madrid y Navarra. Además, permite establecer un estudio comparativo de los SGC utilizados en estas autonomías, principalmente EFQM excepto Navarra que utiliza un SGC propio, lo cual puede dar lugar a conocer las diferencias en la aplicación de los diversos modelos empleados. Especial interés tendría su comparación con el EFQM ya que el modelo CAF Educación ha sido señalado como una versión light de este (Cantón, 2014).

Por último, como se ha indicado en la fundamentación teórica de este estudio, la nueva versión del EFQM ha supuesto una ruptura con el modelo generado a finales de los ochenta, con cambios en los diferentes criterios facilitadores y resultados. Estos cambios pueden repercutir, en el futuro, en el modelo CAF Educación ya que, como señalan Staes et al. (2011), es una derivación del EFQM. Asimismo, es necesario que estos cambios sirvan para adaptar realmente estos SGC al ámbito educativo y potencien una verdadera mejora.

Referencias

- Agencia Española de Normalización (2015). *Norma EN ISO 9000: 2015 Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario*. AENOR.
- Agencia Española de Normalización (2015). *Norma EN ISO 9001: 2015 Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos*. AENOR.
- Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios (AEVAL) (2012). *CAF- Educación 2010*. Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas y AEVAL.
- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40, 955–959. <https://doi.org/10.1177%2F001316448004000419>
- Aldasoro, J. C. (2010, septiembre 8-10). Análisis del impacto de la implantación del modelo EFQM en la gestión de personas en centros de enseñanza no universitaria. [Comunicación en congreso]. En Actas de 4th International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management. XIV Congreso de Ingeniería de Organización. Donostia- San Sebastián. https://adingores.sserver.es/congresos/web/uploads/cio/cio2010/QUALITY_MANAGEMENT/1545-1554.pdf
- Alegre, O. M., y Villar, L. M. (2013). El desarrollo profesional docente en calidad y educación inclusiva. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, 44(2), 11-32. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/191>
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Editorial Escuela Española.
- Anastasiadou, S. D., Zirinoglou, P. A., y Florou, G. S. (2014). The European Foundation Quality Management Evaluation of Greek Primary and Secondary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 932-940. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.530>
- Andrés-Rubia, F. (2013). El futuro de la educación en un contexto neoliberal. *Avances en Supervisión Educativa*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.115>
- Angulo Rasco, J. F. (1996). Ningún paso adelante; dos pasos atrás. La desaparición de la evaluación institucional. *Investigación En La Escuela*, (30), 63–73. <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i30.06>
- American Psychological Association (2017, 1 de enero). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. American Psychological Association. <https://www.apa.org/ethics/code/index?item=1>
- Aragón, L. (2004). La gestión de la calidad en educación. *Educación en el 2000*, 9(1), 21-30. https://www.educarm.es/documents/246424/461838/revista8_03.pdf/0c86ac34-7863-4fe8-a754-bee665b8a64f

- Aramendi, P. (2006). Selección de centro, comunicación y concepto de calidad. *XXI Revista de Educación*, 8, 49-60.
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/696>
- Arribas Díaz, J. A. (2015). Análisis y valoración de la aplicación de los sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001 y su incidencia sobre las dimensiones organizativas y los resultados de los centros educativos. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio Institucional UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Jaarribas>
- Arrizabalaga, G. y Landeta, J. (2007). Resultados del modelo EFQM de gestión de calidad total en los centros educativos preuniversitarios del País Vasco. [Comunicación en congreso]. XXI Congreso Anual AEDEM, Madrid Universidad Rey Juan Carlos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2517641>
- Arrizabalaga, G. y Landeta, J. (2008). Eficacia y satisfacción en la aplicación del modelo EFQM en los centros educativos preuniversitarios del País Vasco. En E. J. De Castro, y F. J. Díaz (Coord.), *Universidad, Sociedad y Mercados Globales*. (pp. 467-483). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2752510>
- Arrizabalaga, G., Landeta, J. y Villarreal, O. (2010). Relación entre criterios del modelo EFQM: un estudio de centros educativos del País Vasco. En I. A. Maximsev, V. V. Krasnoproshin, C. Prado Román (Coords), *Global Financial & Business Networks and Information Management Systems* (pp. 431-438). European Academic Publishers. <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/51767/1/431-438.pdf>
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Badía, A. y Bellido, S. (1999). *Técnicas para la gestión de la calidad*. Tecnos.
- Báez, B. F. (1991). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, 294, 407-426.
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b0f0aced-8a73-49cd-a353-042aaa1f55ba/re29417-pdf.pdf>
- Baldrige Performance Excellence Program. (2021). *2021–2022 Baldrige Performance Excellence Framework Criteria Commentary*. U.S. Department of Commerce, National Institute of Standards and Technology.
- Barberá, V. (1990). *Método para la evaluación de centros*. Editorial Escuela Española.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.

- Barrenetxea, M., Olaskoaga, J., Cardona, A., Barandiaran, M., y Mijangos, J. J. (2016). Conceptualización de la calidad en la educación superior: una década de aportaciones. *SaberEs*, 8(1), 63-70. <https://doi.org/10.35305/s.v8i1.136>
- Benavides, C. A. y Quintana, C. (2005). Proceso y sistemas organizativos para la gestión del conocimiento. El papel de la calidad total. *Boletín económico de ICE, Información Comercial Española*, 2838, 37-52. <http://www.revistasice.com/index.php/BICE/article/view/3777>
- Berengueras, M., y Vera, J. M., (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *SUPERVISIÓN 21 Revista de educación e inspección*, 38, 1-23. https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/SP_21_38_Articulo_Leyes_educacion_ultimos_200_años_Berengueras_y_Pont.pdf
- Berlanga, V., y Rubio, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Betancourt, D. P., Diego, M., y Zabala, J. (2010). Sistema de acciones para el perfeccionamiento de la cultura general en estudiantes del primer año de Medicina Transfusional. *Medisur Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 8(6) Especial, 32-38. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/1430>
- Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2012). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra, (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 18-49). La Muralla.
- Blasco, J. E., López, A. y Mengual, S. (2010). Validación mediante método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12(1), 75-96. <https://core.ac.uk/download/pdf/71054579.pdf>
- Bliss, J., Monk, M., y Ogborn, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research*. Croom Helm.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de la Calidad Total”. *Aula de innovación educativa*. 83-84(6), 77-82.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Ação, Salvador*, 9 (1), 37-60. <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/ga%20912006-abolivar.pdf>
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40. http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_2014-15_files/Reciente4_1.pdf

- Bolívar, A. (2014b). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Integra Educativa*, 2(2), 33-57.
- Brown, A. (2013). Quality: Where have we come from and what can we expect? *The TQM Journal*, 25(6), 585–596. <https://doi.org/10.1108/TQM-04-2013-0045>
- Buendía Eisman, L. (1998). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás, y F. Hernández Pina, (1998), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. (pp. 119-155). McGraw-Hill.
- Buendía Eisman, L., y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital*, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963248>
- Buendía Eisman, L., García Lupión, B., González González, D., Hidalgo Díez, E., y López-Fuentes, R. (2001). Un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros docentes no universitarios. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 579–587. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/98586/1/S06_02_Un%20modelo%20reflexivo%20de%20gesti%C3%B3n%20de%20la%20calidad%20en%20centros%20docentes%20no%20universitarios.pdf
- Buendía-Espinosa, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. *Reencuentro*, 50, 28-34. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005005.pdf>
- Bulger, S. M., y Housner, L. D. (2007). Modified Delphi Investigation of Exercise Science in Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 57-80. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.1.57>
- Bustamante, M. A., Zerda, E. R., Obando, F., y Tello, M. G. (2019). Fundamentos de calidad de servicio, el modelo Servqual. *Revista Empresarial*, 13(2), 1-15. <https://doi.org/10.23878/empr.v13i2.159>
- Cabero Almenara, J. y Barroso Osuna, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 65(2), 25-38. <https://idus.us.es/handle/11441/24562>
- Cabero Almenara, J. e Infante Moro, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en Comunicación y Educación. *EDUTEC Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 48, 1-16. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cabrero, J.C. y Carretero, J.M. (2013). Aportaciones de un modelo de calidad en la gestión y dirección de un centro educativo. *Padres y maestros*, 350, 27-31. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/995/844>
- Cajal Flores, A. (2018, 2 de agosto). Frederick Taylor: biografía, teoría y aportes. Liferder. <https://www.liferder.com/aportaciones-de-frederick-taylor/>
- Calabuig Moreno, F., & Crespo Hervàs, J. (2009). Uso del método Delphi para la elaboración de una medida de la calidad percibida de los espectadores de eventos deportivos (Using

- Delphi method to develop a measure of perceived quality of sport event spectators). *Retos*, 15, 21-25. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i15.34993>
- Calatayud Salom, M. A. (2014). Evaluación de la práctica docente y calidad educativa: una relación encadenada. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie651331>
- Camarasa, J. J. (2004). La calidad en la Administración Pública. *Educación en el 2000*, 9(1), 9-20. https://www.educarm.es/documents/246424/461838/revista8_02.pdf/867c87b3-0024-4846-81fa-e835ae7ecbc1
- Cano, E. (2012). *Evaluación de la calidad educativa*. La Muralla.
- Cantón Mayo, I. (Coord.) (2000). *Evaluación, cambio y calidad en las instituciones educativas*. Fundec.
- Cantón Mayo, I. (Coord.) (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos desde una perspectiva aplicada y reflexiva*. CCS.
- Cantón Mayo, I. (2002). Los centros educativos ante los retos actuales. Evaluación, calidad y mejora. En M. Martín Bris (coord.), *Planificación de centros educativos. Organización y Calidad*, (151-255). Praxis.
- Cantón Mayo, I. (2009). *Modelo sistémico de evaluación de planes de mejora*. Universidad de León, Área de publicaciones.
- Cantón Mayo, I. (2014). Mejora y calidad en los centros educativos. Modelos y propuestas. En I. Cantón Mayo, y M. Pino (Coord.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento* (pp. 251-272). Alianza Editorial.
- Carballo Santaolalla, R., Congosto Luna, E., y Fernández Cruz, F. J. (2013). Evaluación del impacto de la implantación del Modelo de Excelencia Europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo. En M. C. Cardona, E. Chiner, y A. Giner (Coord.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 846-854). Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional, Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE (Alicante, 4- 6 de septiembre de 2013). http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Cardona Andújar, A. (2002). La evaluación y la calidad de los centros. En S. Castillo Arredondo (Coord.), *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 163-188). Prearson Educación.
- Carnerud, D., y Bäckström, I. (2019). Four decades of research on quality: summarising, Trendspotting and looking ahead. *Total Quality Management & Business Excellence*, <https://doi.org/10.1080/14783363.2019.1655397>
- Carnota, P. (2011). Gestión de la calidad y excelencia en los centros integrados de formación profesional de Galicia: estudio de casos. [Tesis Doctoral, Universidade de Santiago de

- Compostela]. Minerva. Repositorio Institucional da USC.
<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/3385>
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Edelvives.
- Casanova, M. A. (2007). *Evaluación y calidad de centros educativos*. La Muralla.
- Castejón, J. L., Navas, L., y Sampascual, G. (1993). Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento (1). *Revista de Educación*, 301, 221-244.
- Castillo Arreondo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Prentice Hall.
- Castillo Arreondo, S. (2004). Contribución de la evaluación a la identidad y la calidad de la educación. La responsabilidad del profesor. *Enseñanza*, 22, 439-466.
<https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4134/4156>
- Castro, M. (2014). 50 años del movimiento de “escuelas eficaces”: lecciones aprendidas para el siglo XXI. *Participación Educativa Revista del Consejo Escolar*, 4(1), 9-15.
http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n4art_maria_castro.pdf
- Cela Trulock, J. L. (1996). *Calidad, qué es y cómo hacerla*. Ediciones Gestión 2000.
- Cem, M., y Eker, E. (2018, noviembre 28). What is quality 4.0 in the era of industry 4.0? [Conference paper]. 3rd International conference on Quality of Life, Kopaonik, Serbia.
http://cqm.rs/2018/cd1/pdf/papers/focus_1/5.pdf
- Ching-Chow, Y. (2017). The evolution of quality concepts and the related quality management. En L. Kounis, (Ed.), *Quality Control and Assurance. An Ancient Greek Term Re-Mastered* (pp. 3-21). IntechOpen. 10.5772/67211
- Colás, M. P. (1998). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía, P. Colás, y F. Hernández Pina (1998), *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 226-249). McGrawHill.
- Correia, J. F. (2015). Autoavaliação das Escolas. Reflexão em Torno da Melhoria do Sistema Educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 93-111. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2719>
- Cobo, J. M. (1995). El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico. *Revista de Educación*, 308(3), 353-373.
<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:97ffc8df-0395-4b26-b8e7-902172f675bb/re3081500454-pdf.pdf>
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office.

- Colmenar, C. (1996). María Montessori. En J. Ruíz Berrio (Director), *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos* (pp. 214-218). Editorial Actas.
- Colmenar, C. (1996). Celestin Freinet. En J. Ruíz Berrio (Director), *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos* (pp. 287-290). Editorial Actas.
- Consejería de Educación, Formación y Empleo (2012). *II Plan Estratégico para la excelencia (2012-2015) v. 3*. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.
<https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/51/IIPlanEstratgicoparalaExcelenciav3.pdf>
- Consejería de Educación, Juventud y Deportes (2018). *CAF Educación 2013. El Marco común de Evaluación (CAF) Mejora de las instituciones públicas mediante la autoevaluación..* Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.
<https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/51/13366-TextoCompleto1CAF2013elMarcoComndeEvaluacinMejoradelasorganizacionespblicasmediantelaautoevaluacin.pdf>
- Cots, S. y Casadesús, M. (2012). Mejorando la gestión de TI: La norma ISO/IEC 20000. *Forum Calidad*, 228(1), 32-38.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Cassell.
- Creemers, B.P.M. (1996). The goals of school effectiveness and school improvement. En Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D. Stoll, L., y Lagerweij, N. *Making good schools* (pp. 21-35). Routledge.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4.^a ed.). Pearson.
- Cubillos, M. C. y Roza, D. (2009). El concepto de calidad: Historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista de la Universidad de La Salle*, (48), 80-99.
- Cubo, S., y Luengo, R. (2018). El proceso de planificación de la investigación. 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. 45-89). Pirámide.
- Dale, B. G. (2003). *Managing Quality*. Blackwell Publishing Ltd.
- Dalkey, N., y Helmer, O. (1962). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. The RAND Corporation.
https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_memoranda/2009/RM727.1.pdf
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467. <https://www.jstor.org/stable/2627117>
- Davis, G. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. La Muralla.

- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)
- De la Orden, A. (1988). La calidad de la Educación. *Bordón Revista de Pedagogía*, 40(2), 149-161.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16(1), 17-36. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/22426/18963>
- De la Orden, A. (2013). Autonomía de los centros escolares y calidad de la educación. *Participación Educativa*, 2(1), 61-67. http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n2art_arturo_orden.pdf
- Deming, W. E. (1986). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Diaz de Santos.
- Deming, W. E. (1989). La nueva economía para el gobierno, la industria y la educación. Diaz de Santos.
- De Fuentes, P. (1998). Evolución del concepto de calidad: una revisión de las principales aportaciones hasta su situación en el entorno competitivo actual. *Alta Dirección*, 199, 204-212.
- De Miguel, M., Madrid, V., Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de Educación Secundaria*. Editorial Escuela Española.
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 145-178. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122621>
- De Miguel, M. (1997b). La evaluación de los centros educativos. En H. Salmerón (Ed.), *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 151-174). Grupo Editorial Universitario.
- De Miguel, M. (2001). Modelos académicos de evaluación y mejora en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 397-400. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/98572/1/MR1_04_MODELOS%20ACAD%C3%89MICOS%20DE%20EVALUACI%C3%93N.pdf
- De Nieves, C. y Ros, L. (2006). Comparación entre los modelos de gestión de calidad total: EFQM, gerencial de Deming, Iberoamericano para la excelencia y Malcom Baldrige. Situación frente a la ISO 9000. En Asociación para el Desarrollo de la Ingeniería de Organización (ADINGOR) (Eds.), *X Congreso de Ingeniería de Organización*, Valencia, (pp. 1-10). http://adingor.es/congresos/web/uploads/cio/cio2006/econo_competitividad//000176_final.pdf

- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Del Río, M. C. y Martínez, M. (2008). La apuesta por la calidad de las empresas gallegas: un estudio descriptivo. *Revista Galega de Economía*, 17(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39117210>
- Díaz-Ferrer, Y., Cruz Ramírez, M., Pérez Pravia, M. C., y Ortiz Cárdenas, T. (2020). El método criterio de expertos en las investigaciones educativas: visión desde una muestra de tesis doctorales. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1). <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n1/0257-4314-rces-39-01-e18.pdf>
- Díaz Palacios, J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194. <http://hdl.handle.net/10486/12394>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (2), 23-38. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014950003.pdf>
- Diz, M. E. y Rodríguez, N. (2010). La mejora de la calidad de los servicios a través de su medición. *Industrial Data*, 13(2), 48-55. <https://www.redalyc.org/pdf/816/81619984006.pdf>
- Domínguez Fernández, G. y Lozano Pérez, 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. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120057A>
- Dorio, Massot y Sabariego, (2012). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 293-238). La Muralla.
- Drummond, H. (1995). *Qué es hoy la calidad total. El movimiento de la calidad*. Deusto S. A.
- Duro, E. y Nirenberg, O. (2008). *Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa (IACE): un camino para mejorar la calidad educativa en escuelas primarias*. UNICEF.
- Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO
- Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 17-28. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1852>
- Egido, I., y Haug, G. (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 81-112. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7425>

- Egido, I. (2007). Tendencias en la gestión de centros escolares: planteamientos desde el «nuevo laborismo» en el reino unido. *Española de Educación Comparada*, 13, 119-139. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7458>
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, 15(2), 315-321. <http://www.psicothema.com/pdf/1063.pdf>
- Escarbajal Frutos, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Narcea.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 7-36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escudero Escorza, T. (1980). *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?* (Educación Abierta, 10). Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Escudero Escorza, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1), 1-20. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/6333/6093>
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. *Acción Pedagógica*, 8(2), 4-29.
- Escudero Muñoz, J.M. (2000). Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación. *XXI Revista de Educación*, 2, 13-42. <http://hdl.handle.net/10272/1907>
- Escudero Muñoz, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Ariel.
- Escudero Muñoz, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio XXI*, 20, 21-38. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/133>
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711>
- Espiñeira Bellón, E. M., Muñoz Cantero, J. M., y Ziemer, M. F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 145-155. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398012.pdf>
- Estefanía Lera, J. L. y López Martínez, J. (2001). *Evaluación interna del centro y calidad educativa*. Editorial CCS.
- Etxague, X., Huegun, A., Lareki, A., Sola, J.C. y Aramendi, P. (2009). Diferencias en la percepción de variables educativas antes y después de la implantación de sistemas de

- acreditación de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 7–18. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art1.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- European Foundation for Quality Management (2012). *Modelo EFQM de Excelencia*. EFQM y Club de Excelencia en Gestión.
- European Foundation for Quality Management (2019). *Modelo EFQM*. EFQM y Club de Excelencia en Gestión.
- Eurydice. Red de información sobre la Educación en Europa (2003). *Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*. EACEA, Education and Youth Policy Analysis.
- Fernández Camacho, C. R. (2015). La evaluación de la excelencia organizacional en el ámbito de la Educación Secundaria. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. IdUS. Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/41097>
- Fernández Cruz, F. J., Carballo Santaolalla, R., & Congosto Luna, E. (2013). Evaluación del impacto de la aplicación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos. En M. C. Cardona, E. Chiner, y A. Giner, (Coords.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 787-795). Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional, Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE (Alicante, 4- 6 de septiembre de 2013). http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Fernández Díaz, M.J. y González Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *RELIEVE*, 3(1), 1-23. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/6335>
- Ferrando, P. J., y Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170-1175. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEQ) (2019). *Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión V. 2019*. FUNDIBEQ.
- Frías-Navarro, D. (2014). *Apuntes de SPSS*. Universidad de Valencia. <https://www.academia.edu/download/52260626/ApuntesSPSS.pdf>

- Frías-Navarro, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. Disponible en: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Gairín, J. (2002). La evaluación de centros educativos. En S. Castillo Arredondo (Coord.). *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 115-162). Pearson Educación.
- Galán, A, Martín Bris, M., y Torrego, J. C. (2009). Una aproximación a la evaluación de la eficacia a través de la percepción de resultados por el profesorado. *Bordón*, 61(4), 21-38. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28811>
- García Hoz, V. (1980). La calidad de la educación: una interrogante a las Ciencias de la Educación, a la política docente y a la actividad escolar. *Aula Abierta*, 30(3), 4-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309285>
- García, J. A. (1996). Thomas Moro. En J. Ruíz Berrio (Director), *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos* (pp. 27-30). Editorial Actas.
- García, J. A. (1996b). Francis Bacon. En J. Ruíz Berrio (Director), *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos* (pp. 49-52). Editorial Actas.
- García, J. A. (1996c). Claude-Adrien Helvetius. En J. Ruíz Berrio (Director), *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos* (pp. 79-82). Editorial Actas.
- García, L. y Fernández, S. (2008). Procedimiento de aplicación del trabajo creativo en grupo de expertos. *Ingeniería Energética*, 24(2), 46-50. <https://rie.cujae.edu.cu/index.php/RIE/article/view/58>
- Garvin, D. A. (1984). What does product quality really mean? *Sloan Management Review*, 26(1), 25-43. <https://sloanreview.mit.edu/article/what-does-product-quality-really-mean/>
- Garvin, D. A. (1987). Competing on the Eight Dimensions of Quality. *Harvard Business Review*, 31(6), <https://hbr.org/1987/11/competing-on-the-eight-dimensions-of-quality>
- Garvin, D. A. (1988). *Managing Quality: The Strategic and Competitive Edge*. The Free Press.
- Gaziel, H. Warnet, M. y Cantón, I. (2000). *La calidad en los centros docentes del siglo XXI. Propuestas y experiencias prácticas*. La Muralla.
- Gaxiola, C. (2021, 18 de febrero). Claus Möller: Biografía y Aportaciones a la Calidad. Lifeder. <https://www.lifeder.com/clus-moller/>
- Gento Palacios, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. La Muralla.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*. Allyn & Bacon.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González López, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. XXI. *Revista de Educación*, 6(1), 155-169. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1941/b15159279.pdf?sequence=1>

- González Ramírez, T. (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa. En T. González Ramírez (Coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 49-80). Aljibe.
- González Díaz, L. y Vidaud Quintana, I. (2009). Factores para evaluar la viabilidad de proyectos de conservación de edificaciones esenciales, no productivas, en zonas sísmicas. *Ingeniería*, 13(1), 25-39. <https://www.redalyc.org/pdf/467/46713055003.pdf>
- Gordon, T. J. (1994). *The Delphi method*. United Nations University.
- Grönroos, C. (1984). A Service Quality Model and its Marketing Implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36-44. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000004784>
- Grönroos, C. (2000). *Service Management and Marketing: A Customer Relationship Management Approach*. Wiley.
- Griful, E. y Canela, M. A. (2005). *Gestión de la calidad*. Edicions UPC.
- Guide Deming Prize (2021). *The Application Guide for The Deming Prize, The Deming Grand Prize 2021 For Companies and Organizations Overseas*. Deming Prize Committee. The Union of Japanese Scientists and Engineers.
- Guirao Lavela, J. M. (2012). Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum, Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/29613>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Technology Research and Development*, 30, 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Hamid, S. R., Isa, S., Chew, B. C., y Altun, A. (2019). Quality Management Evolution from the Past to Present: Challenges for Tomorrow. *Organizacija*, 52(3), 157–186. <https://dx.doi.org/10.2478/orga-2019-0011>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Haynes, S. N, Richard, D. C. S., Kubany, E. S. (1995). Content Validity in Psychological Assessment: A Functional Approach to Concepts and Methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238-247. 10.1037/1040-3590.7.3.238
- Heras, I., Arana, G., Camisón, C., Casadesús, M., y Martiarena, A. (2008). *Gestión de la calidad y competitividad de las empresas de la CAPV*. Publicaciones Universidad de Deusto.
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa, I. Fundamentos*. PPU-DM.

- Hernández Pina, F. (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás, y F. Hernández Pina (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía* (pp. 1-60). McGraw-Hill.
- Hernández Pina, F., Muñoz Cantero, J.M., y Vidal González, F. (2000). Evaluación de centros educativos. Una aplicación del modelo europeo de gestión de calidad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 5 (4), 143-163.
- Hernández Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198821>
- Hernández Pina, F., y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En Nieto Marín, S. (Ed.) (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 109-126). Dykinson.
- Hernández Pina, F., y Maquilón, J. J. (2015). El proceso de investigación científica. En F. Hernández Pina, J. J. Maquilón, J. D. Cuesta, y T. Izquierdo (Eds.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral* (pp. 11-34). Compobell.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, H. A., y Pascual, A. E. (2018). Validación de un instrumento de investigación para el diseño de una metodología de autoevaluación del sistema de gestión ambiental. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 9(1), 157-163. <https://doi.org/10.22490/21456453.2186>
- Herrera, M., Iglesias, C. E., Contreras, Y., López, E., y Sánchez, A. (2010). Análisis de los factores que inciden en el desgaste de los órganos de trabajo de los aperos de labranza. *Revista Ciencias Técnicas Agropecuarias*, 19(2), 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93218512001>
- Hopkins, D. (1987). *Improving the quality of schooling*. Falmer Press.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds, et al. (Eds.). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- House, E. R. (1979). Coherence and Credibility: The Aesthetics of Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1, 5-17. <https://doi.org/10.3102%2F01623737001005005>
- Ibáñez, F. J. (2020). La percepción del profesorado de la Universidad de Murcia sobre los procesos de evaluación y acreditación de sus titulaciones. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum, Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/99603>

- Imai, M. (2001). *Kaizen: la clave de la ventaja competitiva japonesa*. Compañía Editorial Continental.
- Índice (2014). Quién es quién. Walter Andrew Shewhart, *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 58(1), 2. <http://www.revistaindice.com/numero58/p2.pdf>
- Isaacs, D. (1977). *Cómo evaluar los centros educativos. Instrumentos y procedimientos*. EUNSA.
- Ishikawa, K. (1994). *Introducción al control de la calidad*. Diaz de Santos.
- Jacob, D. (2017). *Quality 4.0 Impact and Strategy Handbook*. LNS Research.
- Jiménez Montañés, M. A. (1996). *La calidad como estrategia competitiva. Gestión, rentabilidad y auditoría*. Tébar Flores.
- Jones, J. y Mathias, J. (1997). Formación para la evaluación de personal y dirección de la calidad total. En G. Doherty (Ed.), *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación* (pp. 175-187). La Muralla.
- Juárez-Hernández, L. G., y Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista Espacios*, 39(53), 1-7. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf>
- Juran (1989). *Juran y el liderazgo para la calidad. Un manual para directivos*. Diaz de Santos.
- Juran, J. M. y Godfrey, A. B. (1999). *Juran's Quality Handbook*. McGraw-Hill.
- JUSE, Union of Japanese Scientists and Engineers (2021). *Deming Prize Committee*. JUSE. http://www.juse.or.jp/deming_en/award/04.html
- Kerlinger, F.N., y Lee, H.B. (2002). *Investigación del Comportamiento: Métodos de Investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Köpper, D., Knizek, C., Ryeson, D. y Noecker, J., (2019, 20 de agosto). Quality 4.0 Takes More Than Technology. Boston Consulting Group. <https://www.bcg.com/publications/2019/quality-4.0-takes-more-than-technology>
- Krüger, V. (2001). Main schools of TQM: the big five, *The TQM Magazine*, 13(3), 146-155.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Ariel.
- Laorden, C. (2004). La autoevaluación en los centros escolares. *Pulso*, 27, 61-69. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/41>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Paidós.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Lee, Y. (2009). Competencies Needed by Korean HRD Master's Graduates: A Comparison Between the ASTD WLP Competency Model and the Korean Study. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 107-133. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20010>

- León Febles, A. (2007). Estudio del impacto producido con la implantación de un sistema de gestión de calidad en centros de enseñanza no universitaria. [Tesis Doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria]. AccedaCRIS, repositorio digital de la ULPGC. <http://hdl.handle.net/10553/1972>
- León, O.G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw-Hill.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 197, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525 a 12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Boletín Oficial del Estado, núm. 154, de 27 de junio de 1980, pp. 14633 a 14636. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp. 21015 a 21022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Boletín Oficial del Estado, núm. 278, de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651 a 33665. <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188 a 45220. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Lim, J. S., (2020). *Quality Management in Engineering. A Scientific and Systematic Approach*. CRC Press.

- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (2011). Delphi: a brief look backward and forward. *Technological Forecasting and Social Change*, 78, 1712-1719. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2010.09.011>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2017). El análisis factorial exploratorio de los ítems: análisis guiado según los datos empíricos y el software. *Anales de Psicología*, 33(2), 417-432. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>
- López-Aguado, M., y Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- López Cabanes, A., y Ruiz Gimeno, J. (2004). Gestión de la calidad en centros educativos no universitarios ¿qué es?, ¿para qué vale?, ¿cómo se puede aplicar? *Educación en el 2000*, 9(1), 49-64. https://www.educarm.es/documents/246424/461838/revista8_08.pdf/a863a626-1ef0-4fbd-a21b-d176f103c182
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>
- López Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación. La evaluación de centros docentes*. S.A. Escuela Española.
- López Rupérez, F. (2003). *La gestión de la calidad en educación*. La Muralla.
- López Rupérez, F. (2008). Gestión de calidad y mejora escolar. En R. Pérez-Juste, F. López Rupérez, M. D. Peralta, y P. Municipio (Eds.), *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación* (pp. 45-73). Narcea.
- López, C., Stuart, A. y Granado, A. (2011). Establecimiento de conceptos básicos para una Educación Física saludable a través del Método Experto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 22-40. <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-lopezstuart.htm>
- López, C., Stuart, A. y Granado, A. (2012). Conocimientos básicos de Educación Física-salud para autogestión de la Actividad Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(2), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5821449>
- Lorenzo, F. C., Parra, M. C., Peña, B y Palao, J. (2020, marzo 19). Influencia de la implantación de sistemas de gestión de calidad CAF-educación en el proceso de enseñanza-

- aprendizaje en centros educativos de secundaria de la Región de Murcia. [Ponencia congreso]. V Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI (marzo 2020). <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/34-influencia-de-la-implantacion-de-sistemas-de-gestion-de-calidad.pdf>
- Ludwig, B. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology? *Journal of Extension*, 35(5) 1-4. <https://archives.joe.org/joe/1997october/tt2.php>
- Luján, J. y Puente, J. (1996). *Evaluación de centros docentes. El Plan EVA*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., y Jakobsen, L. (1999). *Self-Evaluation in European Schools: A Story of Change*. Routledge Palmer.
- Malpica, F. (2013). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa*. Graó.
- Marco Muedra, R. J. (2004). La Calidad en la enseñanza actual. *Educación en el 2000*, 9(1), 4-8. https://www.educarm.es/documents/246424/461838/revista8_01.pdf/c5bad541-3fe5-4403-a4ee-ef7eb276105b
- Mariño Barral, M. C. (2017). Impacto de Sistemas de Gestión de Calidad en Centros Educativos de Galicia. [Tesis Doctoral, Universidade da Coruña]. VUC, Repositorio Universidade da Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/19886>
- Martín, E. (2003). La excepción de una evaluación de centros como factor de mejora de la calidad. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 51-58. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7266>
- Martín Bris, M. (2002). La planificación: perspectivas e instrumentos. En Martín Bris, M. (Coord.) *Planificación de centros educativos. Organización y calidad* (pp. 9-149). Ciss Praxis.
- Martín Izard, J. F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. En Nieto Marín, S. (Ed.) (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 145-168). Dykinson.
- Martín Marín, B. (2018). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. L. (Coords.). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 173-233). Pirámide.
- Martínez Navarro, A. (1996). Erasmo de Rotterdam. En J. Ruíz Berrio (Director). *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos* (pp. 21-26). Editorial Actas.
- Martínez Arias, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez Arias, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-431). Síntesis.
- Martínez Garrido (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 150-174. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART9.pdf>

- Martínez-Lorente, A. R., Dewhurst, F., y Dale, B. G. (1998). Total quality management: Origins and evolution of the term. *The TQM Magazine*, 10(5), 378–386. <http://hdl.handle.net/10317/441>
- Martínez, C. y Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia de la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI*, 8, 35-65. <https://doi.org/10.5944/educxx1.8.0.342>
- Martínez Piñeiro, E. (2003). La Técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 449-463. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99311>
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Merchán, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Education Policy Analysis Archives*, 20(1), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n32.2012>
- Merchán, F. J. (2015). Evaluación o inculcación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 223-236. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8377>
- Mérida, R., Serrano, A., y Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 149-162. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.182391>
- Merino-Soto, C. (2018). Confidence interval for difference between coefficients of content validity (Aiken's V): A SPSS syntax. *Anales de Psicología*, 34(3), 587-590. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.326801>
- Merino-Soto, C., y Livia-Segovia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25(1), 169-171. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71631>
- Meuret, D. (1992). ¿Por qué hay que evaluar, en la medida de lo posible, el funcionamiento de los Centros escolares? *Revista de Educación*, 299, 201-2018. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1992/re299/re299-10.html>
- Miles, M., y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Sage.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G., The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

- Montaño, J. (2020, 24 de julio). Los 8 Gurús de la Calidad y sus Aportes más Relevantes. Liferder. <https://www.liferder.com/gurus-calidad-aportes/>
- Montaño, J. (2020a, 30 de junio). Kaoru Ishikawa: biografía, principios de la calidad, aportes. Liferder. <https://www.liferder.com/kaoru-ishikawa/>
- Municio, P. (1993). El estilo de cultura como determinante en la evaluación de centros. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 45(3), 351-364.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Editorial Escuela Española.
- Municio, P. (2008). Evaluación de la Calidad. En R. Pérez-Juste, F. López Rupérez, M. D. Peralta, y P. Municio (Eds.), *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación* (pp. 101-156). Narcea.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, L. M., y Pérez-Albo, M. J. (2000). Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 218(1), 69-84.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (2010). Un Balance Provisional sobre la Calidad en Educación: Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 8(2), 177-186. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5367>
- Murillo, F. J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2003b). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5352>
- Murillo, F. J. (2004). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1842>
- Murillo, F. J. (2005). ¿Importa la escuela? Una estimación de los efectos escolares en España. *Tendencias pedagógicas*, 10, 29-45. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1853>
- Murillo, F. J. (2008). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1(1), 17-34. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3355>
- Murillo, F. J. (2012). Problemas docentes en una sociedad en crisis. *Crítica*, 982(6), 19-23. <http://www.revista-critica.com/la-revista/monografico/analisis/498-problemas-docentes-en-una-sociedad-en-crisis>

- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3072>
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800>
- Nenadál, J. (2020). The New EFQM Model: What is Really New and Could Be Considered as a Suitable Tool with Respect to Quality 4.0 Concept? *Quality Innovation Prosperity*, 24(1), 17-28. <https://doi.org/10.12776/qip.v24i1.1415>
- Nieto Martín, S. (2010). Proceso general de investigación. En S. Nieto Marín (Ed.) (2010), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 93-107). Dykinson.
- Olaskoaga, J., Marún, E., y Partida, M.I. (2015). La diversidad semántica y el carácter político de las nociones de calidad en la Educación Superior de México. *Revista de la Educación Superior*, 44(1), 85-102. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.04.003>
- Orden de 17 de junio de 2019, de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, por la que se establecen los sellos de calidad en los centros educativos sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas no universitarias de la Región de Murcia, y los procedimientos para su obtención, renovación y homologación. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 141, de 21 de julio de 2019, pp. 20508 a 20522. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2019/numero/3923/pdf?id=777971>
- Oviedo, C. H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., y Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50. <https://doi.org/10.2307/1251430>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., y Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64, 12-40.
- Penfield, R. D., y Giacobbi, P. R. (2004) Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 8(4), 213-225. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3
- Pérez Juste, R. y Martínez, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Editorial Cíncel, S. A.

- Pérez Juste, R. (2005). Calidad en educación, calidad de la educación: hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-34. <https://doi.org/10.5944/educxx1.8.0.341>
- Pérez Juste, R. (2008). La calidad de la educación. En R. Pérez Juste, F. López Rupérez, M.D. Peralta, y P. Municio (2008). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y Evaluación*. Narcea.
- Pérez Juste, R. (2014). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Juste, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.239381>
- 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]. Repositorio Institucional UNED. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Fjpinel>
- Pozo, M. T., Gutiérrez, J. y Rodríguez, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 351-366. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96831>
- Prieto, G. y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1797.pdf>
- Ramírez, A. y Lorenzo, E. (2009). Calidad y evaluación en los centros educativos no universitarios en Andalucía. Una adaptación al modelo EFQM. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 23-45. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/4555>
- Real Decreto 769/2017, de 28 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Hacienda y Función Pública y se modifica el Real Decreto 424/2016, de 11 de noviembre, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales. Boletín Oficial del Estado, núm. 180, de 29 de julio de 2017, pp. 70387 a 70438. <https://www.boe.es/boe/dias/2017/07/29/pdfs/BOE-A-2017-9012.pdf>
- Recomendación 2001/166/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de febrero de 2001, relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32001H0166>
- Reeves, C. A., & Bednar, D. A. (1994). Defining quality: Alternatives and implications. *Academy of Management Review*, 19(3), 419-445. <https://doi.org/10.2307/258934>
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>

- Resolución de 31 de julio de 2012, de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa, por la que se establece el procedimiento de incorporación al modelo de gestión de excelencia CAF1 educación en los centros docentes no universitarios de la Región de Murcia sostenidos con fondos públicos. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 190, de 17 de agosto de 2012, pp. 35034 a 35040. <https://evaluacionycalidad.com/calidad/red-excelencia-educativa/>
- Resolución de 7 de noviembre de 2012, de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa por la que se seleccionan los centros de la Resolución de 31 de julio de 2012. <https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/45/Rescentrossel eccGestexcelenciaCAFeducacTabln8-11-12.pdf>
- Resolución de 6 de junio de 2013, de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa, por la que se establece el procedimiento de incorporación al modelo de gestión de excelencia CAF Educación en los Centros Docentes no Universitarios de la Región de Murcia sostenidos con fondos públicos en el curso 2013/14. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 141, de 20 de junio de 2013, pp. 24918 a 24923. <https://evaluacionycalidad.com/calidad/red-excelencia-educativa/>
- Resolución de 6 de septiembre de 2013, de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa por la que se seleccionan los centros de la Resolución de 6 de junio de 2013. <https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/45/SeleccioncentrosExcelenciaCAF09-09-201395991.pdf>
- Resolución de 10 de abril de 2014, Resolución de 10 de abril de 2014, de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa, por la que se establece el procedimiento de incorporación al modelo de gestión de excelencia CAF Educación en los centros docentes no universitarios de la Región de Murcia sostenidos con fondos públicos en el curso 2014/15. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 104, de 8 de mayo de 2014, pp. 18316 a 18322. <https://evaluacionycalidad.com/calidad/red-excelencia-educativa/>
- Resolución de 27 de junio de 2014, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se seleccionan los centros de la Resolución de 10 de abril de 2014. <https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/51/Resolucinde27dejuniode2014CentrosCAF.pdf>
- Resolución de 24 de mayo de 2016, de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional por la que se establece la convocatoria para la incorporación a la Red de Centros de Excelencia de la Región de Murcia según el modelo CAF Educación de

centros educativos sostenidos con fondos públicos en el curso 2016/17. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 125, de 31 de mayo de 2016, pp. 17632 a 17643. <https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/51/CAF%20Educacion/4794Convocatoria2016-17BORM31-05-16.pdf>

Resolución de 29 de junio de 2016, de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional por la que se seleccionan los centros de excelencia de la Región de Murcia según el Modelo CAF Educación en el curso 2016/2017. <https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/45/Resoluc%20selecc%20CI75490%2029-06-16.pdf>

Resolución de 26 de abril de 2017, de la Dirección General de Calidad Educativa y Formación Profesional por la que se establece la convocatoria para la incorporación a la red de centros de excelencia educativa de la Región de Murcia según el modelo CAF Educación de Centros Educativos sostenidos con fondos públicos en el curso 2017/18. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 105, de 9 de mayo de 2017, pp. 15266 a 15276.

<https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/51/BORMResolucioninincorporacinredRCE-CAFeducacin2017-18DEFINITIVO.pdf>

Resolución de 20 de octubre de 2017 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se seleccionan los Centros Educativos que se incorporarán a la Red de Centros de Excelencia de la Región de Murcia según el modelo CAF Educación en el curso 2017/2018. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 258, de 8 de noviembre de 2017, p. 30950. <https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/45/7460%20Selecci%C3%B3n%20centros%20CAF%20BORM%2008-11-2017.pdf>

Resolución de 4 de mayo de 2018 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se establece la convocatoria para la incorporación a la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia según el modelo CAF Educación de centros educativos sostenidos con fondos públicos en el curso 2018-2019. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 113, de 18 de mayo de 2018, pp. 12887 a 12897.

<https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/51/CAF%20Educacion/Resolucinde4demayode2018convocatoriaCAF.pdf>

Resolución de 13 de julio de 2018 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se seleccionan los centros educativos que se incorporarán a la red de Centros de Excelencia de la Región de Murcia según el modelo CAF Educación en el curso 2018-2019. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 171, de 26 de julio de 2018, p. 20085.

<https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/51/Resolucinde13dejuliodede2018.pdf>

Resolución de 24 de junio de 2019, de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se establece la convocatoria para la incorporación a la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia de centros educativos sostenidos con fondos públicos en el curso 2019-2020. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 153, de 5 de julio de 2019, pp. 21529 a 21541. <https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/51/CAF%20Educacion/BORMResolucin24junio2019CONVOCATORIAINCORPORACIONRED.PDF>

Resolución de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación Profesional por la que se seleccionan los centros educativos que se incorporarán a la Red de Centros de Excelencia de la Región de Murcia para implantar un sistema de gestión de la calidad basado en el modelo de gestión de excelencia CAF Educación en el curso 2019-2020. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 241, de 18 de octubre de 2019, p. 29425. <https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/45/6405%20Reso1%20de%20los%20centros%20BORM%2018-10-19.pdf>

Resolución de 15 de julio de 2020, la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación Profesional, por la que se establece la convocatoria para la incorporación a la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia de centros educativos sostenidos con fondos públicos en el curso 2020-2021. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 166, de 20 de julio de 2020, pp. 16542 a 16548. <https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/45/3815%20Convocatoria%20BORM%2020-7-20.pdf>

Resolución de 16 de octubre de 2020, de la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación Profesional por la que se seleccionan los centros educativos que se incorporarán a la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia en el curso 2020/2021. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 245, de 22 de octubre de 2020, p. 24452. <https://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/45/5796%20Reso1%20incor%20centros%20a%20la%20red%20centros%20Exc%20Educat%20BORM%2022-10-20.pdf>

Revuelto, L., Balbastre, F., y Redondo, A. (2012). Principios cooperativos y aplicación del modelo EFQM: efectos en el proceso estratégico de la cooperativa de enseñanza "La Nostra Escola Comarcal", *CIRIEC-España. Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 16, 229-260. http://ciriec-revistaeconomia.es/wp-content/uploads/CIRIEC_7610_Revuelto_et_al.pdf

- Rey, R. y Santa María, J. M. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. CISSPRAXIS.
- Rigert, M. (2020, 4 de febrero). Why Quality 4.0 Should Be a Top Priority for Quality Managers. Master Control. <https://www.mastercontrol.com/gxp-lifeline/the-quality-leaders-guide-to-quality-4.0/>
- Rodríguez Espinar, S. (2013). *La evaluación de la calidad en educación obligatoria*. Editorial Síntesis.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, J.M., Fontana, M. y Fernández, M.J. (2013). Evaluación del impacto de la implantación del modelo de Excelencia europeo (EFQM) en los sistemas de comunicación y De relaciones externas de los centros educativos. En M. C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Coords.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 820-827). Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional, Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE (Alicante, 4- 6 de septiembre de 2013). http://www.uv.es/aidipe/congresos/Actas_XVI_Congreso.pdf
- Romero, A., y González, S. (2000). La innovación educativa viaja en tren. *XXI, Revista de Educación*, 2, 115-128. <http://hdl.handle.net/11162/23584>
- Roure, J. (1992). El porqué y el cómo de la Gestión de la Calidad Total. *Excelencia*, 1, 8-9.
- Ruiz, F. E. (2015). CAF y la Inspección de Educación. *Revista Supervisión* 21, 35(1), 1-8. <https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/SP21-35-ARTICULO-CAF-e-Inspeccion-de-educacion.pdf>
- Ruíz, J. M. (1998). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Narcea.
- Ruiz Berrio, J. (1996). Jan Amos Komensky. En J. Ruíz Berrio (Director), *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos* (pp. 57-63). Editorial Actas.
- Ruiz Berrio, J. (1996b). Condorcet, Marqués de. En J. Ruíz Berrio (Director), *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos* (pp. 91-97). Editorial Actas.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Gestingraf.
- Sabariego, M., Vilà, R. y Sandín, M. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, (7)2, 119-33. <https://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/278698>
- Sabirón Sierra, F. (1990). *Evaluación de centros docentes. Modelo, aplicaciones y guía*. Librería Central.

- San Fabián Maroto, J. L. (1996). ¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional. *Investigación En La Escuela*, (30), 41–51. <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i30.04>
- Sánchez Pascua, F. (1996). Juan Enrique Pestalozzi. En J. Ruíz Berrio (Director), *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos* (pp. 98-101). Editorial Actas.
- Sánchez-Hernández, Y., Crisol-Moya, E., y León-Guerrero, M. J. (2020). Diseño y validación del cuestionario de Conocimientos, Actitudes y Prácticas Sexuales en jóvenes universitarios (CAPSEX). *Revista Espacios*, 41(39), 163-182. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n39/a20v41n39p13.pdf>
- Sánchez-Martín, M., y Serrano-Pastor, F. J. (2018, mayo). Validez de contenido y juicio de expertos. [Curso de doctorado Diseño de instrumentos de recogida de información en educación. Criterios de rigor científico]. Universidad de Murcia.
- Sánchez Pérez, J. I. (2007). Evaluación de centros y calidad. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 5, 1-5. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/262/226>
- Sánchez Rodríguez, P. A. (2014). Evaluación del uso de los videojuegos como medio de enseñanza-aprendizaje. Una perspectiva desde la opinión de los estudiantes de Grado de la Universidad de Murcia. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum, Repositorio de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/38519>
- Sansalvador, M. E. y Cavero, J. A. (2007). La rentabilidad de la calidad total. *Partida doble*, 193, 70-83.
- Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (1993b). Los (ab)usos de la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 215, 70-73.
- Santos Guerra, M. A. (1995). Evaluación cualitativa de centros educativos. En R. Pérez-Juste, C. Martínez Mediano, y J. L. García Llamas (Coord.), *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 365-386). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973330>
- Santos Guerra, M. A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 76-80.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Trampas en la educación: el discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.
- Saraiva, M., Alas, N., y Nogueiro, T. (2007). A gestão da qualidade e o modelo Common Assessment Framework (CAF): uma aplicação prática no ensino superior português. En Ayala Calvo, J. A., y Grupo de Investigación FEDRA (Ed.) *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro* (pp. 3170-3182). Universidad de La Rioja.

- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Octaedro.
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Saura Casanova, G. (2015). Mecanismos, actores y espacios de privatización en y de la educación: neoliberalismo, performatividad y redes en la política educativa española. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Digibug, Repositorio de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/43569>
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. Cassell.
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., y Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>
- Scientific Software Development GmbH. (2019). ATLAS.ti (Versión 8.4) [Programa de ordenador]. <https://atlasti.com/es/>
- Seibold, J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231. <https://doi.org/10.35362/rie2301012>
- Senlle, A y Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. Díaz de Santos.
- Serrano-Pastor, F. J. (2018). Metodología cuantitativa: análisis de la fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de información. Criterios de rigor científico. [Curso de doctorado Diseño de instrumentos de recogida de información en educación. Criterios de rigor científico]. Universidad de Murcia.
- Sinclair, S. A., Hansen, B. G., y Fern, E. F. (1992). Industrial forest product quality: an empirical test of Garvin's eight quality dimensions, *Wood and Fiber Science*, 25(1), 66-76. <https://wfs.swst.org/index.php/wfs/article/view/690>
- Sireci, S. G. (1998a). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45, 83-117.
- Sireci, S., y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, 26(1), 100-107. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4167>
- Soler, M. I., y Meseguer, M. (2004). Calidad en la enseñanza. Un paradigma organizativo. *Educar en el 2000*, 9(1), 31-33. https://www.educarm.es/documents/246424/461838/revista8_04.pdf/0dff8b73-9095-4791-8837-f1f75cbb8a20
- Somerville, J. A. (2008). *Effective Use of the Delphi Process in Research: Its Characteristics, Strengths and Limitations*. Corvallis.
- Souza, A. C., Costa, N. M., y de Brito, E. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 649-659. <https://doi.org/10.5123/s1679-49742017000300022>

- Staes, P., Thijs, N., Stoffels, A. & Heidler, L. (2011). A 10 años del marco común de evaluación, CAF. *ICAP-Revista Centroamericana de Administración Pública*, 60-61, 59-73. http://biblioteca.icap.ac.cr/rcap/60_61/patrick_staes.pdf
- Tarí Guilló, J. J. (2000). *Calidad total: fuente de ventaja competitiva*. Publicaciones Universidad de Alicante.
- Tarí Guilló, J. J., y García, M. (2009). Dimensiones de la gestión del conocimiento y de la gestión de la calidad: una revisión de la literatura. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 15(3), 139-152. <https://www.redalyc.org/pdf/2741/274120375008.pdf>
- Tavakol, M., y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://dx.doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Thijs, N. y Staes, P. (2015). *CAF in the education sector. Successful stories of performance improvement*. European CAF Resource Centre – European Institute of Public Administration. https://www.ipa.government.bg/sites/default/files/caf_education_study_2015_engl_0.pdf
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10(1), 37-61. <https://doi.org/10.35362/rie1001166>
- Tiana, A. (2006). La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de educación*, 1, 19-30.
- Tojar, J. C. (2010). La investigación cualitativa en educación. En S. Nieto Marín, (Ed.). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 403-424). Dykinson.
- Tonucci, F. (2007). *Frato. 40 años con ojos de niño*. Graó.
- Töremen, F., Karakus, M., y Yasan, T. (2009). Total quality management practices in Turkish primary schools. *Quality Assurance in Education*, 17, 30-44. <https://doi.org/10.1108/09684880910929917>
- Torrado, (2012). Estudios de encuesta. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 231-257). La Muralla.
- Torres, K. M., Ruiz, T. S., Solís, L. y Martínez, F. (2012). Calidad y su evolución: una revisión. *Dimensión Empresarial*, 10(2), 100-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4400435>
- Torres, M. y Vásquez, C.L. 2010. La calidad: evolución de su significado y aplicación en servicios. *Publicaciones en Ciencias y Tecnología*. 4(2), 25-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6505356>
- Tovar, P. (2020, 22 de mayo). Joseph Juran: biografía, aportes y obras. Lifereder. <https://www.lifereder.com/joseph-juran/>

- Tovar, P. (2020a, 26 de mayo). Armand Feigenbaum: Biografía y Aportaciones Principales. Liferder. <https://www.liferder.com/armand-feigenbaum/>
- Tovar, P. (2020b, 27 de mayo). Philip Crosby: biografía y aportaciones a la calidad. Liferder. <https://www.liferder.com/philip-crosby/>
- Tovar, P. (2020c, 27 de abril). Genichi Taguchi: Biografía, Aportes y su Concepto de Calidad. Liferder. <https://www.liferder.com/genichi-taguchi/>
- Tovar, P. (2020d, 19 de mayo). Shigeo Shingo: Biografía, Aportes y Filosofía de Calidad. Liferder. <https://www.liferder.com/shigeo-shingo/>
- Tribus, M. (1997). Dirección de la calidad total en la educación: la teoría y cómo ponerla en práctica. En Doherty, G. (ed.), *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. (pp. 125-155). La Muralla.
- Tristán, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen de validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6(1), 37-48. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9716/0463/3548/VOL_6._Articulo4_Indice_de_validez_de_contenido_37-48.pdf
- Udaondo, M. (1991). *Gestión de calidad*. Díaz de Santos.
- Valera-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L., y García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 1(2), 90-95. <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v1n2/v1n2a7.pdf>
- Van den Berghe, W. (1998). Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. *Revista Europea de Formación Profesional*, (15), 21-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131241>
- Vaquero, C. (2012). Los sistemas de gestión: herramientas de mejora de la calidad en el sector educativo, *Forum Calidad*, 228(1), 28-31.
- Vidal, E. (2014). La calidad y su gestión en las organizaciones gallegas. Propuesta de un modelo de gestión de calidad total basado en el Modelo EFQM de Excelencia. [Tesis Doctoral, Universidade da Coruña]. Repositorio Universidade da Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12406>
- Villegas, D., y Sisodia, R. (2020). Quality 4.0 – How to Handle Quality in the Industry 4.0 Revolution [Master's thesis, Chalmers University of Technology, Gothenburg]. Chalmers Open Digital Repository. <https://hdl.handle.net/20.500.12380/300650>
- Watson, G.H. (1998). Digital Hammers and Electronic Nails: Tools of the Next Generation. *Quality Progress*, 31(7), 21-26. http://www.gregoryhwatson.eu/images/2-QP_Watson_-_July1998_-_Digital_Hammers_and_Electronic_Nails.pdf
- Zabala, A. (2013). La calidad en la enseñanza como mejora continua de la práctica educativa. En Malpica, F. (2013). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa*. Graó.

- Zairi, M. (2013), The TQM legacy – Gurus' contributions and theoretical impact, *The TQM Journal*, 25(6), 659-676. <https://doi.org/10.1108/TQM-06-2013-0069>
- Zamora de Ortiz, 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300043>
- Zayas, P. (2011). El proceso del análisis y la descripción con las especificaciones para confeccionar la matriz de las competencias y construir el perfil del cargo o de ocupación. Ejemplo de dependiente gastronómico en la rama turística. *TURyDES. Revista de Investigación y Desarrollo Local*, 4(9). <http://www.eumed.net/rev/turydes/09/pmza.htm>
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A. y Berry, L. L. (1990). *Delivering Quality Service. Balancing customers perceptions and expectations*. The Free Press.
- Zhu, W., Ennis, C. D., & Chen, A. (1998). Many-faceted Rasch modeling expert judgment in test development. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 2(1), 21-39. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee0201_2

ANEXOS

Anexo A. Listado de abreviaturas

AENOR	Asociación Española de Normalización y Certificación
AEVAL	Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios
ASQC	American Society for Quality Control. Asociación Americana para el Control de la Calidad
BADI	Batería para una Autoevaluación Diagnóstica Institucional
CAF	Common Assessment Framework
CARM	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
CEU	Comité Europeo de Normalización
CIFP	Centros Integrados de Formación Profesional
CPR	Centro de Profesores y Recursos de la Región de Murcia
CWQC	Company Wide Quality Control
DIE-1	Guía para la Valoración y el Desarrollo de la Institución Escolar
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFQM	European Foundation for Quality Management. Fundación Europea para la Gestión de la Calidad
EIPA	Instituto Europeo de Administración Pública
EUPAN	Red Europea de la Administración Pública
FUNDIBEQ	Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad
IDDA	Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción
IDEA	Instituto de Evaluación y Asesoramiento Docente
INCE	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
IPCS	Índice de Percepción de Calidad de los Servicios
IPSG	Grupo de Servicios Públicos Innovadores
IQEA	Improving the Quality of Education for All
ISIP	International School Improvement Project
ISO	International Organization for Standardization. Normas de Estandarización Internacional
JIT	Just in Time
JSQC	Japanese Society for Quality Control
JUSE	Japan Union of Scientist and Engineers. Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros
KADINET	Red de Centros Educativos Públicos de Navarra que desarrollan Sistemas de Gestión de la Calidad
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LODE	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOECE	Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa
LOMLOE	Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006
LOPEG	Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes

MBNQA	Malcolm Baldrige National Quality Award
MEPOA	Método para Evaluación de Centros
MODELO REDES	Red de evaluación externa de los centros educativos de la E.S.O.
NACQ	National Advisory Council for Quality. Consejo Asesor Nacional para la Calidad
NPAC	National Productivity Advisory Committee. Comité nacional Asesor de Productividad
NTT	Nippon Telegraph and Telephone Corporation
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PDCA	Plan Do Check Act (planificar, hacer, verificar y actuar)
PEC	Proyecto Educativo del Centro
PGA	Programación General Anual
Plan EVA	Plan de Evaluación de Centros Docentes
QCRG	Quality Control Research Group
QUAFE-80	Cuestionario para el Análisis del Funcionamiento de la Escuela
SECE	Servicio de Evaluación y Calidad Educativa
SERVQUAL	ServiceQuality
SGC	Sistemas de Gestión de la Calidad
SMED	Single Minute Exchange of Die
REDER	Resultados, Enfoque, Despliegue, Evaluación-Revisión
TQM	Total Quality Management. Gestión de la Calidad Total
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la infancia

Anexo B. Listado de centros presentes en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la CARM

Curso	Centro
2012/13	CPUIFP 1
2012/13	IES 1
2012/13	IES 2
2012/13	IES 3
2012/13	CPUIFP 2
2012/13	CE INF-PRI 1
2012/13	IES 4
2012/13	IES 5
2012/13	IES 6
2012/13	CE INF-PRI 2
2012/13	IES 7
2012/13	IES 8
2012/13	CPUIFP 3
2012/13	CE INF-PRI 3
2012/13	IES 9
2012/13	IES 10
2012/13	IES 11
2012/13	CE INF-PRI 4
2012/13	CEA 1
2012/13	CPR 1
2012/13	CPR INF-PRI-SEC 1
2012/13	CPR INF-PRI-SEC 2
2012/13	CPR INF-PRI-SEC 3
2012/13	CPR INF-PRI-SEC 4
2012/13	CPR INF-PRI-SEC 5
2013/14	CE INF-PRI 5
2013/14	IES 12
2013/14	CE INF-PRI 6
2013/14	CE INF-PRI 7
2013/14	IES 13
2013/14	CE INF-PRI 8
2013/14	IES 14
2013/14	IES 15
2013/14	IES 16
2013/14	CPUIFP 4
2013/14	CPR INF-PRI-SEC 6
2013/14	CPR INF-PRI-SEC 7
2013/14	CPR INF-PRI-SEC 8
2014/15	E.E.I. Nº 1 1
2014/15	IES 17
2014/15	ES 1
2014/15	CE INF-PRI 9
2014/15	CPEIBas 1
2014/15	IES 18
2014/15	CE INF-PRI 10
2014/15	IES 19
2014/15	IES 20
2014/15	CE INF-PRI 11
2014/15	CPR INF-PRI-SEC 9

2014/15	CPR INF-PRI-SEC 10
2014/15	CPR INF-PRI-SEC 11
2016/17	ES 2
2016/17	CE INF-PRI 12
2016/17	IES 21
2016/17	IES 22
2016/17	IES 23
2016/17	C.Prv. 12
2016/17	CPR INF-PRI-SEC 13
2017/18	IES 24
2017/18	IES 25
2017/18	CE INF-PRI 13
2017/18	C.Prv. 14
2018/19	CEA 2
2018/19	CE INF-PRI 14
2018/19	CE INF-PRI 15
2018/19	CE INF-PRI-SEC 15
2019/20	CE INF-PRI 16
2019/20	CPR INF-PRI-SEC 16
2019/20	CPR INF-PRI-SEC 17
2019/20	IES 26
2019/20	IES 27
2019/20	CPR INF-PRI-SEC 18

Anexo C. Agenda de contacto con los centros y entrevistas

Agenda contacto centros							Transcripción			
Centro	Entrevista ¹	Fecha de contacto	Fecha de realización	Hora inicio	Medio de realización ²	Duración	Páginas	Palabras	Matización ³	Consentimiento informado
1	2	04/12/2020	05/12/2020	18:30h	Teléfono	28'46"	5	3086	No matiza	Sí
1	3	03/12/2020	07/12/2020	19h	Teléfono	37'25"	6	3546	Se le pide	Sí
1	6	04/12/2020	10/12/2020	12h	Zoom	29'06"	4	2443	No matiza	Sí
2	1	03/12/2020	04/12/2020	11:45h	Zoom	27'48"	5	3019	No matiza	Sí
3	4	04/12/2020	08/12/2020	18:30h	Teléfono	34'13"	5	3090	Sí matiza	Sí
4	5*	03/12/2020	09/12/2020	10:30h	Teléfono	23'40"	5	2447	Sí matiza	Sí
5	7	03/12/2020	10/12/2020	13h	Teléfono	9'11"	2	939	No matiza	Sí
6	8*	11/01/2021	14/01/2021	10h	Teléfono	49'22"	10	5650	No matiza	Sí
7	9	11/01/2021	15/01/2021	9h	Teléfono	48'12"	9	5576	Sí matiza	Sí
8	10	13/01/2021	15/01/2021	10:15h	Teléfono	22'07"	4	2132	No matiza	Sí
9	11	12/01/2021	18/01/2021	9:50h	Teléfono	31'43"	3	1400	Sí matiza	Sí
10	12	12/01/2021	18/01/2021	17h	Zoom	43'21"	7	4657	No matiza	Sí
11	13	13/01/2021	20/01/2021	12:30h	Zoom	39'23"	6	3318	No matiza	Sí
12	14	11/01/2021	21/01/2021	--	Autorrealización		3	1002	No matiza	Sí
13	15	13/01/2021	27/01/2021	--	Autorrealización		3	993	Se le pide	Sí
14	16	11/01/2021	01/02/2021	--	Autorrealización		2	712	No matiza	Sí

¹ Las entrevistas 5 y 8 se realizan a la vez a dos personas del centro.

² Autorrealización: la realiza el propio entrevistado previo envío del guion de entrevista.

³ No matiza: informan de que todo está correcto y se muestran conformes con la transcripción.

Sí matiza: cambian algún aspecto de lo indicado (principalmente formal; p. ej.: se dan cuenta que indican muchas muletillas: pero, entonces, ...).

Se le pide: el contenido transcrito está incompleto o ambiguo y se le pide al informante que lo aclare.

Anexo D. Escala ECAF-D**Escala para el Análisis de la Aplicación del Modelo CAF Educación en Centros Educativos (ECAF-D)**

Estimado/a docente:

Nos complace presentarle la Escala ECAF-D que recoge información acerca de la opinión de los docentes sobre la implantación y aplicación del Modelo CAF Educación que se está llevando a cabo en su centro educativo. Le agradecemos su valiosa colaboración rellenando la escala pues la información que aporte será de gran utilidad.

Este instrumento es anónimo y la información se tratará de forma confidencial. Se trata de una tarea breve que no le llevará más de 10 minutos.

En primer lugar, rellene los datos sociodemográficos que se indican a continuación marcando con una X la casilla según corresponda.

Datos sociodemográficos

Edad:	Sexo: Mujer <input type="checkbox"/>	Hombre <input type="checkbox"/>
Cuerpo docente al que pertenece:		
Años de experiencia docente:		
Años en el centro actual:		
¿Pertenece al Equipo Directivo? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		
Años de experiencia en cargos directivos:		
¿Ha tenido alguna experiencia previa con algún otro modelo de calidad?		
No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> indique cuál: _____		
¿Tiene alguna formación realizada sobre calidad? No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> indique cuál: _____		

Datos del centro

Fase de implementación del Modelo CAF en la que se encuentra el centro
¿El centro ha recibido algún reconocimiento CAF? No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> Indique cuál: _____

A continuación, encontrará afirmaciones referidas a la implantación y aplicación del Modelo CAF Educación en su centro sobre las cuales puede indicar hasta qué punto está de acuerdo o no según la siguiente escala:

- 1 - si está muy en desacuerdo
- 2 - si está algo en desacuerdo
- 3 - si no está ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 - si está algo de acuerdo
- 5 - si está muy de acuerdo.

Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas y que lo importante es reflejar, de manera sincera, lo que cada uno opina o siente sobre la implantación y aplicación del Modelo CAF Educación. Por favor, responda a todas las preguntas sin preocuparle lo que opinen los demás.

Muchas gracias por su colaboración

Dimensión 1. Misión, visión y valores/Objetivos estratégicos					
1. Conozco los objetivos generales del centro.	1	2	3	4	5
2. Los objetivos generales del centro están adecuados a la idiosincrasia propia de este centro.	1	2	3	4	5
3. Conozco los objetivos anuales que se fijan para cada curso.	1	2	3	4	5
4. Los objetivos anuales parten de un nivel concreto y pretenden llegar a otro superior (es decir, son medibles).	1	2	3	4	5
5. Alguno de los objetivos planteados busca satisfacer las expectativas del profesorado.	1	2	3	4	5
6. Alguno de los objetivos planteados busca satisfacer las expectativas planteadas por las familias.	1	2	3	4	5
7. El modelo CAF contribuye a que definamos claramente la misión, visión y valores del centro.	1	2	3	4	5
8. El centro tiene definidos los objetivos estratégicos vinculados con la Misión, Visión y Valores.	1	2	3	4	5
9. El centro revisa la reformulación de los objetivos estratégicos cada año escolar.	1	2	3	4	5
10. La Misión, Visión y valores establecida en el centro fomenta la participación de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5
Dimensión 2. Dirección					
11. El Modelo CAF permite al profesorado evaluar la actuación de la dirección del centro.	1	2	3	4	5
12. La evaluación sobre la dirección del centro produce cambios en la actuación del equipo directivo.	1	2	3	4	5
13. El Modelo CAF permite establecer protocolos para que los docentes conozcamos los resultados de la evaluación de la dirección del centro.	1	2	3	4	5
14. La implementación del modelo CAF contribuye (o refuerza) el reconocimiento del liderazgo del ED.	1	2	3	4	5
15. Las actuaciones que plantea el centro son ejecutadas por los docentes más adecuados para ellas.	1	2	3	4	5
16. El equipo directivo ejerce un liderazgo democrático con todo el personal del centro.	1	2	3	4	5
17. Las decisiones de la dirección del centro están orientadas a la consecución de los objetivos anuales.	1	2	3	4	5
18. Las decisiones de la dirección del centro se comunican a los distintos sectores de la Comunidad Educativa de forma clara.	1	2	3	4	5
19. El equipo directivo es más accesible relacionamente desde la aplicación del CAF Educación.	1	2	3	4	5
Dimensión 3. Gestión del centro					
20. El Modelo CAF permite al centro contar con un procedimiento por escrito para la elaboración del PEC.	1	2	3	4	5
21. A la hora de modificar el PEC se tienen en cuenta las evaluaciones realizadas en Consejo Escolar y Claustro.	1	2	3	4	5
22. A la hora de modificar el PEC se tienen en cuenta los resultados académicos obtenidos.	1	2	3	4	5
23. El PEC establece los objetivos a largo plazo de una forma concreta.	1	2	3	4	5
24. El PEC marca las líneas pedagógicas (adecuadas al centro) que luego se aplican realmente en las aulas por la mayoría del profesorado.	1	2	3	4	5
25. El Modelo CAF permite al centro contar con un procedimiento por escrito para la elaboración de la PGA.	1	2	3	4	5
26. La PGA concreta las líneas pedagógicas establecidas en el PEC.	1	2	3	4	5
27. La PGA, incluyendo sus distintas programaciones didácticas, ha consolidado buenas prácticas detectadas en el centro, como consecuencia del proceso de evaluación de la práctica docente.	1	2	3	4	5

28. La última autoevaluación realizada con el Modelo CAF permitió modificar los procedimientos, las normas de funcionamiento y los diversos planes con los que cuenta el centro (lector, acción tutorial, etc.).	1	2	3	4	5
29. Desde que estamos siguiendo un proceso de Calidad, con el Modelo CAF, se ha mejorado la gestión del centro.	1	2	3	4	5
30. Los recursos priorizados en la PGA son adecuados para la consecución de los objetivos estratégicos del centro.	1	2	3	4	5
Dimensión 4. Personal					
31. El modelo CAF ayuda a la planificación y desarrollo eficaz de las reuniones como claustros, evaluaciones...	1	2	3	4	5
32. El Modelo CAF facilita que existan modelos claros de actas, convocatorias..., para las reuniones del profesorado, que sean accesibles para todos.	1	2	3	4	5
33. Los docentes son conocedores que están en un proceso de mejora a través de la autoevaluación que plantea el Modelo CAF y lo apoyan.	1	2	3	4	5
34. La aplicación del Modelo CAF Educación en el centro ha mejorado la coordinación entre los docentes.	1	2	3	4	5
35. Los procedimientos establecidos con el Modelo CAF hacen que el profesorado vea reflejadas sus expectativas de desarrollo laboral, en la planificación del centro.	1	2	3	4	5
36. Los docentes aplican de manera activa el Modelo CAF Educación.	1	2	3	4	5
Dimensión 5. Resultados					
37. El Modelo CAF nos permite reflejar en la práctica del aula los acuerdos sobre metodologías y evaluación recogidos en las programaciones y en las revisiones de cada autoevaluación.	1	2	3	4	5
38. Los resultados académicos de los alumnos han mejorado desde la aplicación del Modelo CAF.	1	2	3	4	5
39. Seguir procesos de calidad a través del Modelo CAF ha mejorado los índices de absentismo escolar.	1	2	3	4	5
40. La implantación del Modelo CAF ha aumentado la satisfacción de los estudiantes.	1	2	3	4	5
41. La implantación del Modelo CAF ha aumentado la satisfacción de las familias.	1	2	3	4	5
42. La implantación del Modelo CAF ha aumentado la satisfacción de los profesionales del centro (docentes y PAS).	1	2	3	4	5
43. La autoevaluación realizada con el Modelo CAF nos permite valorar cuáles son nuestras fortalezas.	1	2	3	4	5
44. La autoevaluación realizada con el Modelo CAF nos permite valorar cuáles son nuestras debilidades.	1	2	3	4	5
45. Seguir procesos de calidad a través del Modelo CAF ha mejorado los índices de matriculación de estudiantes.	1	2	3	4	5
46. La implantación del Modelo CAF nos permite mejorar los procesos inclusivos del centro.	1	2	3	4	5
Dimensión 6. Relación con las familias					
47. El Modelo CAF Educación nos permite tener un procedimiento por escrito para recoger y difundir las conclusiones o acuerdos establecidos en las reuniones con las familias.	1	2	3	4	5
48. El Modelo CAF facilita un espacio a las familias para elevar sus reclamaciones y sugerencias.	1	2	3	4	5
49. Las sugerencias de las familias se tienen en cuenta para la mejora de los procedimientos y la adecuación de las metodologías utilizadas en el centro.	1	2	3	4	5
50. El grado de implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos ha mejorado desde que implantamos el modelo CAF.	1	2	3	4	5
Dimensión 7. Clima escolar					
51. El Modelo CAF mejora las relaciones entre los docentes del centro.	1	2	3	4	5

52. El Modelo CAF mejora las relaciones entre el profesorado y estudiantes del centro.	1	2	3	4	5
53. El Modelo CAF mejora las relaciones entre las familias de los estudiantes y los docentes del centro.	1	2	3	4	5
54. El Modelo CAF mejora las relaciones entre los estudiantes del centro.	1	2	3	4	5
55. El Modelo CAF mejora el clima de convivencia en el aula	1	2	3	4	5
Dimensión 8. Satisfacción					
56. Estoy satisfecho con la implantación del modelo CAF en mi centro.	1	2	3	4	5
57. Los docentes del centro aceptan con agrado el Modelo CAF Educación.	1	2	3	4	5
Dimensión 9. Conocimiento y uso del Modelo CAF Educación					
58. El Modelo CAF nos permite familiarizarnos con los procesos de evaluación de la calidad.	1	2	3	4	5
59. El Modelo CAF nos brinda más variedad herramientas para mejorar el trabajo en equipo de forma responsable y coordinada.	1	2	3	4	5
60. El modelo CAF nos facilita impulsar la formación permanente del profesorado.	1	2	3	4	5
61. El modelo CAF nos ha permitido implantar la cultura de la calidad en el centro.	1	2	3	4	5
62. El Modelo CAF nos facilita la transparencia de todos los procesos que se desarrollan en el centro y los resultados que de estos se obtienen.	1	2	3	4	5
63. El Modelo CAF nos ha permitido reflexionar sobre las necesidades (formativas, infraestructuras, etc.) del centro.	1	2	3	4	5
64. Todos los miembros de la comunidad educativa del centro conocen con suficiente profundidad el Modelo CAF.	1	2	3	4	5
65. Combinamos el Modelo CAF con otros Modelos o Herramientas de autoevaluación.	1	2	3	4	5
Dimensión 10. Dificultades en el uso del Modelo CAF Educación					
66. La autoevaluación realizada bajo el modelo CAF es difícil de utilizar por su falta de adecuación a la realidad educativa.	1	2	3	4	5
67. La autoevaluación realizada bajo el modelo CAF implica el conocimiento de un vocabulario cercano y entendible.	1	2	3	4	5
68. No se reconoce por parte de la administración regional el esfuerzo destinado a la implantación del Modelo CAF.	1	2	3	4	5
69. No disponemos de tiempo suficiente para atender las exigencias que conlleva la implantación del modelo CAF en el centro.	1	2	3	4	5
70. Se detectan resistencias por parte de algunos miembros de la comunidad educativa para la implantación del modelo CAF.	1	2	3	4	5
71. Los cambios que sufre nuestra plantilla docente dificultan la implantación del Modelo CAF	1	2	3	4	5
Dimensión 11. Propósitos o motivos para utilizar el Modelo CAF Educación					
72. Elegimos el Modelo CAF porque la autoevaluación realizada con él lleva a una mejora en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.	1	2	3	4	5
73. Utilizamos el Modelo CAF porque es la herramienta propuesta por la Administración para autoevaluarnos.	1	2	3	4	5
74. Hemos iniciado el trabajo con el Modelo CAF al ver el buen resultado en otros centros ya iniciados en dicho modelo.	1	2	3	4	5
75. Hemos iniciado el trabajo con el Modelo CAF por el prestigio de obtener la certificación y el sello de excelencia.	1	2	3	4	5
76. Elegimos el Modelo CAF por la necesidad de mejorar la gestión del centro.	1	2	3	4	5
Dimensión 12. Satisfacción de los docentes con las dimensiones del cuestionario					
Estoy satisfecho/a con...					
La misión, visión y valores/Objetivos estratégicos que fomenta el Modelo CAF.	1	2	3	4	5
Las actuaciones de la dirección y el liderazgo ejercido en el centro.	1	2	3	4	5
La gestión del centro derivada de la aplicación del Modelo CAF.	1	2	3	4	5

Los procedimientos establecidos con el Modelo CAF para el personal del centro.	1	2	3	4	5
Los resultados que produce el Modelo CAF en el centro.	1	2	3	4	5
La relación con las familias que tiene el centro.	1	2	3	4	5
El clima de convivencia escolar que el Modelo CAF genera en el centro.	1	2	3	4	5
Los procesos de la evaluación del Modelo CAF que son aceptados en el centro.	1	2	3	4	5
El conocimiento y uso que se hace del Modelo CAF en el centro.	1	2	3	4	5
La resolución de las dificultades en el uso del Modelo CAF en el centro.	1	2	3	4	5
Los motivos que llevan al centro a utilizar el Modelo CAF.	1	2	3	4	5

Incluya a continuación aquellas consideraciones que estime oportunas. Muchas gracias por su colaboración.

Anexo E. Validación de contenido por expertos del Guion de entrevista sobre Aplicación del Modelo CAF Educación en Centros Educativos de la Región de Murcia

Estimado/a experto/a:

Muchas gracias por acceder a participar en el proceso de validación del instrumento que hemos diseñado para la tesis doctoral. A continuación, se muestran los objetivos de la investigación a los que se pretende dar respuesta, además de con un cuestionario, con el guion de entrevista que presentamos.

Objetivos generales	Objetivos específicos
2. Analizar el proceso de implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM	2.1. Conocer la percepción de los implicados sobre la implantación del Modelo CAF Educación 2.2. Identificar los motivos que llevan a los centros educativos no universitarios de la CARM a utilizar el modelo CAF Educación 2.3. Detectar las dificultades señaladas por los responsables de implantar el modelo CAF Educación en los centros educativos 2.4. Conocer la satisfacción de los implicados respecto al Modelo CAF Educación y su implantación
3. Conocer los cambios que produce la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM	3.1. Conocer las principales mejoras que la aplicación del Modelo CAF Educación genera en los centros educativos 3.2. Identificar los resultados que el modelo CAF educación produce en los centros educativos
4. Conocer qué valoración del Modelo CAF Educación hacen los responsables de implantarlo en los centros educativos no universitarios de la CARM	5.1. Conocer la valoración que los implicados tienen sobre las ventajas e inconvenientes de la aplicación del Modelo CAF Educación en los centros educativos 5.2. Conocer la valoración de los implicados sobre la adecuación en el campo educativo del Modelo CAF Educación
6. Analizar la contribución del Modelo CAF Educación a la definición de la misión, visión y valores en los centros educativos no universitarios de la CARM	
7. Analizar la concepción de calidad educativa que se tiene desde los centros educativos presentes en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia	

Para la validación del guion de la entrevista se le presenta el siguiente instrumento en el que puede valorar cada una de las preguntas de acuerdo a los siguientes criterios⁴:

- Pertinencia
- Claridad
- Coherencia
- Adecuación

⁴ Adaptado de Escobar-Pérez, y Cuervo-Martínez (2008); y Serrano-Pastor y Sánchez Martín (2018).

Criterio	Indicador	Evaluación
Pertinencia (PER) La pregunta es esencial o importante para la consecución de alguno de los objetivos.	La pregunta no es importante La pregunta es poco importante La pregunta es moderadamente importante La pregunta es totalmente importante	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel de cumplimiento 3. Moderado nivel de cumplimiento 4. Alto nivel de cumplimiento
Claridad (CLA) La pregunta es fácil de comprender	La pregunta no se comprende nada La pregunta es poco comprensible La pregunta es moderadamente comprensible La pregunta es totalmente comprensible	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel de cumplimiento 3. Moderado nivel de cumplimiento 4. Alto nivel de cumplimiento
Coherencia (COH) La pregunta tiene una relación lógica con alguno de los objetivos.	No existe relación lógica entre la pregunta y objetivos La relación entre pregunta y objetivos es muy floja La relación entre pregunta y objetivos es moderada La relación entre pregunta y objetivos es total	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel de cumplimiento 3. Moderado nivel de cumplimiento 4. Alto nivel de cumplimiento
Suficiencia (SUF) Las preguntas que se plantean bastan para cumplir con alguno de los objetivos.	Las preguntas son insuficientes para conseguir el objetivo Las preguntas cubren solo una parte del objetivo Faltan preguntas para poder dar respuesta al objetivo Las preguntas planteadas son suficientes	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel de cumplimiento 3. Moderado nivel de cumplimiento 4. Alto nivel de cumplimiento

Guion de entrevista

Objetivo 2. Analizar el proceso de implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM				
Preguntas	PER	CLA	COH	SUF
¿Cómo diría que está siendo la implementación del Modelo CAF en su centro?				
¿Qué motivos llevaron al centro a iniciar la implantación del Modelo CAF?				
¿Cuál diría que es (o son) la (s) principal (es) dificultad (es) en la implantación del Modelo CAF en su centro?				
¿Está satisfecho/a con la implementación del Modelo CAF en su centro?				
¿Cree que todos los docentes del centro están satisfechos? ¿A qué cree que puede deberse que no todos estén satisfechos?				
Incluya cualquier apreciación que desee realizar:				

Objetivo 3. Conocer los cambios que produce la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM				
Preguntas	PER	CLA	COH	SUF
2.1. ¿Qué cambios está produciendo (o ha producido) en el centro la implementación del Modelo CAF?				
2.2. Estos cambios, ¿son los que se esperaban en el centro?				

2.3. ¿Qué valoración hace de los cambios?				
Incluya cualquier apreciación que desee realizar:				

Objetivo				
3. Conocer qué valoración del Modelo CAF Educación hacen los responsables de implantarlo en los centros educativos no universitarios de la CARM				
Preguntas	PER	CLA	COH	SUF
¿Qué ventajas e inconvenientes crees que tiene el Modelo CAF Educación?				
¿Lo consideras adecuado para ser utilizado en el ámbito educativo? ¿Por qué?				
Incluya cualquier apreciación que desee realizar:				

Objetivo				
6. Analizar la contribución del Modelo CAF Educación a la definición de la misión, visión y valores en los centros educativos no universitarios de la CARM				
7. Analizar la concepción de calidad educativa que se tiene desde los centros educativos presentes en la Red de Centros de Excelencia Educativa de la Región de Murcia				
Preguntas	PER	CLA	COH	SUF
4.1. ¿Contribuye el Modelo CAF a clarificar la definición de la misión, visión y valores del centro?				
4.2. De acuerdo con el Modelo CAF y la misión, visión y valores del centro, ¿qué entiende por calidad educativa?				
Incluya cualquier apreciación que desee realizar:				

Muchas gracias por su colaboración

Incluya a continuación cualquier valoración general que desee realizar:

Anexo F. Guion de entrevista sobre Aplicación del Modelo CAF Educación en Centros Educativos de la Región de Murcia

Objetivo
1. Analizar la opinión de los implicados sobre la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
Preguntas
1. ¿Qué motivos llevaron al centro a iniciar la implantación del Modelo CAF? 2. ¿Cómo diría que está siendo la implementación del Modelo CAF en su centro? 3. ¿Cuál diría que es (o son) la (s) principal (es) dificultad (es) en la implantación del Modelo CAF en su centro? 4. ¿Está satisfecho/a con la implementación del Modelo CAF en su centro? 5. ¿Cree que todos los docentes del centro están satisfechos? ¿A qué cree que puede deberse que no todos estén satisfechos?
Objetivo
2. Conocer cuáles son los cambios que la implantación del Modelo CAF Educación produce en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
Preguntas
6. ¿Qué mejoras está produciendo (o ha producido) en el centro la implementación del Modelo CAF? 7. ¿Qué valoración hace de esas mejoras?
Objetivo
3. Conocer qué valoración del Modelo CAF Educación hacen los implicados en implantar el modelo CAF Educación en los centros educativos
8. ¿Qué ventajas e inconvenientes crees que tiene el Modelo CAF Educación? 9. ¿Consideras que el CAF Educación es un modelo adecuado para ser utilizado en el ámbito educativo? ¿Por qué?
Objetivo
4. Examinar la relación entre el Modelo CAF Educación y el planteamiento de la Misión, Visión y Valores que llevan a la definición de calidad de cada centro.
Preguntas
10. ¿Contribuye el Modelo CAF a clarificar la definición de la misión, visión y valores del centro? 11. De acuerdo con el Modelo CAF y la misión, visión y valores del centro, ¿qué entiende por calidad educativa?

Anexo G. Carta de invitación a participar en la escala



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Estimado/a Director/a

Mi nombre es Serafin Ayala Ato, soy Contratado predoctoral en el Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Estoy realizando mi tesis doctoral titulada **El Modelo CAF Educación: análisis de su implantación y desarrollo en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia** dirigida por las doctoras Fuensanta Hernández Pina y Fuensanta Monroy.

Necesito tu ayuda, tan necesaria, para poder realizarla y recabar datos. Para ello, solo hay que responder a una encuesta dirigida a los miembros de las comisiones de calidad de los diferentes centros educativos donde se está implementando el Modelo CAF Educación.

Los datos que se piden son anónimos y no serán compartidos ni usados para otro fin distinto al del estudio, que cuenta con el informe positivo de la Comisión Ética de Investigación (CEI) de la Universidad de Murcia.

Recuerda que todos los datos que se recojan serán estrictamente anónimos y, además, se cumplirá lo establecido en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Los datos facilitados serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para fines científicos de la investigación. Como responsables, tomaremos todas las medidas necesarias para la correcta custodia de estos.

La participación en el estudio, mediante la realización de la encuesta, solo le llevará una dedicación de alrededor de 10 minutos.

Puedes acceder a la encuesta a través de este enlace:

<https://encuestas.um.es/encuestas/Mik5OTE.c>

En caso de alguna duda o cuestión acerca del estudio, puedes escribir a esta dirección de correo: serafin.avala@um.es

Agradecemos enormemente tu participación, tan importante y necesaria para el desarrollo de este trabajo.

Anexo H. Declaración de consentimiento informado



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, D. /Dña....., manifiesto que he sido informado/a sobre mi participación en aportar información para cumplir los objetivos de la Tesis Doctoral titulada "El Modelo CAF Educación: análisis de su implantación y desarrollo en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia", llevado a cabo por el doctorando D. Serafín Ayala Ato y dirigido por la Dra. D^a Fuensanta Hernández Pina y la Dra. D^a Fuensanta Monroy Hernández (Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación).

He sido informado/a sobre la participación en dicha tesis y he leído la hoja de información al participante sobre el estudio citado.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre.

He sido también informado que puedo abandonar en cualquier momento mi participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello me suponga perjuicio alguno.

Estoy de acuerdo en participar en la entrevista individual para el estudio.

Estoy de acuerdo en que la entrevista se grabe y se transcriba y comprendo que las grabaciones y transcripciones se tratarán como confidenciales y se almacenarán de modo seguro en todo momento, solo teniendo acceso a ellas el equipo de investigación.

Se me ha entregado una hoja de información al participante.

Tomando ello en consideración, otorgo mi consentimiento a que esta recogida de datos tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en la tesis.

En....., a.... de..... de 20.....

Firmado:

|

Anexo I. Informe favorable de la Comisión Ética de Investigación (UMU)

INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D. Serafín Ayala Ato ha presentado la Tesis Doctoral titulada *"El Modelo CAF Educación: análisis de su implantación y desarrollo en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia"*, dirigida por D.ª Fuensanta Hernández Pina y D.ª Fuensanta Monroy Hernández, a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día cuatro de junio de dos mil dieciocho¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno del Presidente de la Comisión.

Vº Bº
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: Francisco Esquembre Martínez

ID:1941 /2018

¹ A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación

Anexo J. Validación de contenido por expertos de la Escala para el Análisis de la Aplicación del Modelo CAF Educación en Centros Educativos (EANACAFCE)

Estimado/a experto/a:

Muchas gracias por acceder a participar en el proceso de validación del instrumento que hemos diseñado para la tesis doctoral. A continuación, se muestra los objetivos de la investigación a los que se pretende dar respuesta con la escala (además de otros instrumentos con los que se pretende triangular).

Objetivos generales	Objetivos específicos
2. Analizar el proceso de implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM 3. Conocer los cambios que produce la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos no universitarios de la CARM 4. Analizar el conocimiento que se tiene del Modelo CAF Educación y el uso que se hace de él en los centros educativos no universitarios de la CARM 5. Conocer qué valoración del Modelo CAF Educación hacen los responsables de implantarlo en los centros educativos no universitarios de la CARM 6. Analizar la contribución del Modelo CAF Educación a la definición de la misión, visión y valores en los centros educativos no universitarios de la CARM	2.1. Conocer la percepción de los implicados sobre la implantación del Modelo CAF Educación 2.2. Identificar los motivos que llevan a los centros educativos no universitarios de la CARM a utilizar el modelo CAF Educación 2.3. Detectar las dificultades señaladas por los responsables de implantar el modelo CAF Educación en los centros educativos 2.4. Conocer la satisfacción de los implicados respecto al Modelo CAF Educación y su implantación 3.1. Conocer las principales mejoras que la aplicación del Modelo CAF Educación genera en los centros educativos 3.2. Identificar los resultados que el modelo CAF educación produce en los centros educativos 5.1. Conocer la valoración que los implicados tienen sobre las ventajas e inconvenientes de la aplicación del Modelo CAF Educación en los centros educativos 5.2. Conocer la valoración de los implicados sobre la adecuación en el campo educativo del Modelo CAF Educación

Para la validación de contenido de la escala se le presenta el siguiente cuestionario en el que puede valorar cada una de las dimensiones e ítems, por separado, de acuerdo a los siguientes criterios⁵:

Para dimensiones:

- Pertinencia
- Coherencia
- Suficiencia

Para ítems:

- Adecuación
- Relevancia
- Claridad

⁵ Adaptado de Cubo, Martín, y Ramos (2018); Escobar-Pérez, y Cuervo-Martínez (2008); y Serrano-Pastor (2018).

Para valor las dimensiones y los ítems con sus respectivos criterios indicados anteriormente se presentan dos tablas. En primer lugar, por favor evalúe las 14 dimensiones que se proponen de acuerdo con los siguientes criterios y su descripción:

Criterios para la evaluación de dimensiones

Criterio	Indicador	Evaluación
Pertinencia (PER) Grado en que la dimensión se ajusta al objeto de estudio	La dimensión no se ajusta nada al objeto de estudio La dimensión se ajusta muy poco al objeto de estudio La dimensión se ajusta moderadamente al objeto de estudio La dimensión se ajusta totalmente al objeto de estudio	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel de cumplimiento 3. Moderado nivel de cumplimiento 4. Alto nivel de cumplimiento
Coherencia (COH) Relación lógica del entre la dimensión y el constructo teórico que se evalúa.	No existe relación lógica entre dimensión y constructo La relación entre dimensión y constructo es muy floja La relación entre dimensión y constructo es moderada La relación entre dimensión y constructo es total	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel de cumplimiento 3. Moderado nivel de cumplimiento 4. Alto nivel de cumplimiento
Suficiencia (SUF) Los ítems asignados a cada dimensión bastan para obtener la medición de esta.	Los ítems son insuficientes para medir la dimensión Los ítems miden solo algún aspecto de la dimensión Faltan ítems para poder evaluar la dimensión completamente Los ítems son suficientes	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel de cumplimiento 3. Moderado nivel de cumplimiento 4. Alto nivel de cumplimiento

Dimensiones presentes en la escala:

Dimensión	PER	COH	SUF	Propuestas de mejora
1. Dirección				
2. Organización				
3. Personal				
4. Proceso E-A				
5. Recursos				
6. Relación familias				
7. Clima escolar				
8. Calidad				
9. Resultados				
10. Satisfacción				
11. Mejoras				
12. Conocimiento y uso del Modelo CAF Educación				

13. Dificultades en el uso del Modelo CAF Educación				
14. Propósitos o motivos para utilizar el Modelo CAF Educación				

Incluya a continuación aquellas consideraciones que estime oportunas. Muchas gracias por su colaboración.

A continuación, se presenta una tabla con los criterios y su descripción para juzgar los ítems de la escala diseñada en esta tesis.

Criterio	Indicador	Evaluación
Adecuación (ADE) Grado de vínculo del ítem con la dimensión a la que pertenece.	El ítem no tiene vínculo con la dimensión El ítem tiene un vínculo muy flojo con la dimensión El ítem tiene un vínculo moderado con la dimensión El ítem está completamente vinculado con la dimensión a la que pertenece	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel de cumplimiento 3. Moderado nivel de cumplimiento 4. Alto nivel de cumplimiento
Relevancia (REL) El ítem es esencial en relación al resto de ítems de la dimensión. Debe ser incluido.	El ítem se puede eliminar sin alterar la medición de la dimensión El ítem es relevante, pero otro ítem incluye lo que mide este El ítem es relativamente importante El ítem es muy relevante y debe ser incluido	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel de cumplimiento 3. Moderado nivel de cumplimiento 4. Alto nivel de cumplimiento
Claridad (CLA) El ítem se comprende fácilmente. Su sintáctica y semántica son adecuadas.	El ítem no es claro El ítem requiere una o varias modificaciones grandes de su enunciado El ítem requiere una modificación específica de alguno de sus términos El ítem es claro, con sintaxis y semántica adecuadas	1. No cumple con el criterio 2. Bajo nivel de cumplimiento 3. Moderado nivel de cumplimiento 4. Alto nivel de cumplimiento

Relación de ítems presentes en la escala

Dimensión	Ítem	ADE	REL	CLA	Propuestas de mejora
Datos socio demográficos	Título				
	Edad				
	Sexo				
	Años de experiencia docente				
	Cargo que ocupa actualmente				
	Desempeño de cargos en la dirección Experiencia previa modelos calidad				
Dirección	1. El Modelo CAF sirve para evaluar la labor del Equipo Directivo				
	2. Desde que utilizamos el Modelo CAF el Equipo Directivo se relaciona de manera más fluida con el resto de profesionales del centro				
	3. El Equipo Directivo tiene clara cuál es la misión, visión y los valores del centro				
	4. Desde el Equipo Directivo se fomenta la participación en la Comisión de Calidad				
	5. El Modelo CAF ayuda en la elaboración de la PGA				

Organización	6. El Modelo CAF ayuda en la elaboración del PEC				
	7. El Modelo CAF ayuda a establecer las normas de funcionamiento del centro				
	8. El Modelo CAF únicamente vale para mejorar en cuestiones de gestión y organización del centro				
	9. El Modelo CAF permite mejorar en la gestión y organización del centro				
Personal	10. El Modelo CAF ayuda a establecer reuniones como claustros, evaluaciones...				
	11. Los docentes están ilusionados con el Modelo CAF				
	12. El Modelo CAF ha permitido mayor coordinación entre docentes				
	13. El Modelo CAF ha influido en la mejora de la coordinación entre docentes				
Proceso E-A	14. El Modelo CAF está alejado del ámbito educativo				
	15. El Modelo CAF ayuda en la práctica docente diaria (en el proceso de enseñanza-aprendizaje)				
	16. El Modelo CAF ayuda a los docentes a preparar el desarrollo de sus clases				
	17. Los estudiantes aprenden más desde que el centro está implementando el Modelo CAF				
Recursos	18. El Modelo CAF ha permitido que tengamos más recursos que antes de la implantación				
	19. El Modelo CAF nos ayuda a gestionar mejor los recursos comparado con la situación de antes de la implantación del Modelo				
	20. El Modelo CAF ha influido en el aprovechamiento de nuestros recursos				
Relación familias	21. El Modelo CAF facilita las relaciones con las familias del alumnado				
	22. Desde la implantación del Modelo CAF el mecanismo de atención a los padres y madres del alumnado es más riguroso				
	23. Las familias asisten más al centro y a las reuniones desde que aplicamos el Modelo CAF				
Clima escolar	24. El Modelo CAF facilita las relaciones entre los profesionales del centro				
	25. El Modelo CAF ha mejorado las relaciones entre los profesionales del centro				
	26. El modelo CAF es aceptado por toda la comunidad educativa del centro				

	27. El Modelo CAF ha influido en la mejora de las relaciones entre los profesionales del centro				
Calidad	28. El Modelo CAF es fácil de aplicar				
	29. El estar utilizando el Modelo CAF conlleva una mejora de la calidad				
	30. El Modelo CAF ha permitido saber cuáles son nuestras debilidades				
Resultados	31. Al centro le hace falta la utilización del Modelo CAF para mejorar				
	32. El centro ha mejorado sus resultados educativos desde la aplicación del Modelo CAF				
	33. La tasa de aprobados es mayor desde que aplicamos el Modelo CAF				
	34. El Modelo CAF influye positivamente en los resultados educativos del centro				
Satisfacción	35. Estoy satisfecho/a con la implantación del Modelo CAF en mi centro				
	36. La implantación del Modelo CAF ha influido positivamente en la satisfacción de los docentes que trabajamos en el centro				
	37. Las familias están más satisfechas con el centro desde que aplicamos el Modelo CAF Educación				
	38. Estoy satisfecho/a con la carga de trabajo que supone la aplicación del Modelo CAF Educación				
	39. Los estudiantes están más satisfechos con el centro desde que aplicamos el Modelo CAF Educación				
Mejoras	40. El Modelo CAF nos ha ayudado a ver cuáles eran nuestras deficiencias				
	41. El Modelo CAF nos ha ayudado a mejorar la respuesta a las familias				
	42. El Modelo CAF nos ha ayudado a mejorar las relaciones entre docentes				
	43. El Modelo CAF nos ha ayudado a mejorar la gestión del centro				
	44. El Modelo CAF nos ha ayudado a mejorar la práctica docente				
	45. Desde que implantamos el Modelo CAF nuestros estudiantes aprenden más				
Conocimiento y uso del Modelo CAF	46. Los miembros de la comunidad educativa conocen con suficiente profundidad el Modelo CAF				
	47. Únicamente los miembros de la Comisión de Calidad del Centro conocen con suficiente profundidad el Modelo CAF				
	48. El plan de formación sobre el Modelo CAF resulta adecuado				

Educación	49. Las ayudas recibidas en la implantación del Modelo CAF han sido adecuadas				
	50. La Formación que tenemos sobre el Modelo CAF es suficiente				
	51. El Equipo directivo es el que más implicado está en la implantación del Modelo CAF				
	52. Los docentes del centro aceptan de buen grado el Modelo CAF				
Dificultades en el uso del Modelo CAF Educación	53. El Modelo CAF es difícil de utilizar por su falta de adecuación al ámbito educativo				
	54. El vocabulario empleado en el Modelo CAF es fácil de comprender en el ámbito educativo				
	55. El Modelo CAF conlleva una sobrecarga de trabajo que es fácil de asimilar para los docentes del centro				
	56. El Modelo CAF es un modelo adecuado para el ámbito educativo				
	57. El Modelo CAF es poco técnico y fácil de aplicar en los centros educativos				
	58. El Modelo CAF se puede aplicar fácilmente gracias a la formación recibida sobre el mismo				
	59. Los cambios que sufre nuestra plantilla docente dificultan la implantación del Modelo CAF				
Propósitos o motivos para utilizar el Modelo CAF Educación	60. Hemos iniciado el trabajo con el Modelo CAF ya que era la mejor herramienta para autoevaluarnos				
	61. Hemos elegido el Modelo CAF porque nos interesaba mejorar en los procesos de Calidad Total				
	62. El Modelo CAF nos permite aprender de otros centros				
	63. Combinamos el Modelo CAF con otros Modelos o Herramientas de autoevaluación				
	64. El Modelo CAF Educación nos da caché y mejora nuestra imagen				
	65. El Modelo CAF nos permite una mejor relación con estamentos educativos				

Incluya a continuación aquellas consideraciones que estime oportunas. Muchas gracias por su colaboración.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Evolución de los sistemas de gestión en la empresa en el siglo XX	8
Tabla 2 Evolución de las estructuras de la empresa	9
Tabla 3 Dimensiones de la calidad señaladas por Garvin (1987, 1988), Sinclair et al. (1992) y Tarí y García (2009)	27
Tabla 4 Evolución conceptual de la calidad según Álvarez (1998) y Gaziel et al. (2000)	30
Tabla 5 Desarrollo histórico de la calidad propuesto por Weckerman et al. (2015) y Griful y Canela (2005)	31
Tabla 6 Principios de la Gestión de la Calidad Total (GTC) en las normas ISO y EFQM	37
Tabla 7 Diferencias entre las versiones 2013 y 2019 del modelo EFQM	49
Tabla 8 Factores de eficacia escolar en los estudios de la primera generación	60
Tabla 9 Características de las escuelas eficaces y no eficaces según Teddlie y Strigfield (1993)	61
Tabla 10 Patrón característico de las escuelas eficaces	63
Tabla 11 Diferencias entre la calidad de un producto y de un servicio	73
Tabla 12 Dimensiones de la calidad según Grönroos (2000) y Zeithaml et al. (1990)	75
Tabla 13 Clasificación de los enfoques en las definiciones de calidad educativa	78
Tabla 14 Fortalezas y críticas a la calidad	91
Tabla 15 Diferencias entre autoevaluación como rendición de cuentas o como mejora	95
Tabla 16 Acciones relacionadas con la calidad y la evaluación de centros en las autonomías	113
Tabla 17 Instrumentos para la evaluación de centros utilizados en el ámbito nacional	119
Tabla 18 Propósitos principales del CAF Educación en sus dos versiones	124
Tabla 19 Subcriterios del liderazgo (criterio 1) en las dos versiones del CAF Educación ..	127
Tabla 20 Subcriterios del criterio 2 en las dos versiones del CAF Educación	128
Tabla 21 Subcriterios del criterio 3. Personal, en las dos versiones del CAF Educación	128
Tabla 22 Subcriterios del criterio 4 en las dos versiones del CAF Educación	129
Tabla 23 Subcriterios del criterio 5. Procesos en las dos versiones del CAF Educación ...	130
Tabla 24 Tipo de procesos y criterios asociados	130
Tabla 25 Subcriterios del criterio 6 en las dos versiones del CAF Educación	131
Tabla 26 Subcriterios del criterio 7. Resultados en el personal en las dos versiones del CAF Educación	131
Tabla 27 Subcriterios del criterio 8 en las dos versiones del CAF Educación	132
Tabla 28 Subcriterios del criterio 9. Resultados clave del rendimiento en las dos versiones del CAF Educación	133
Tabla 29 Puntos de la Resolución de 31 de julio de 2012	141
Tabla 30 Resoluciones cursos y evolución puntos recogidos	143
Tabla 31 Resoluciones cursos y evolución puntos recogidos	145
Tabla 32 Resoluciones cursos y evolución puntos recogidos	

.....	147
Tabla 33 Información sobre los sellos de calidad publicados en la Orden de 17 de junio de 2019	149
.....	149
Tabla 34 Tipo de centro inscrito en la red de centros de excelencia por curso	155
.....	155
Tabla 35 Artículos válidos para justificar en antecedentes	163
.....	163
Tabla 36 Frecuencia y porcentaje de centros que componen la Red de Centros.....	185
Tabla 37 Distribución de la muestra	188
.....	188
Tabla 38 Distribución de los participantes en las entrevistas	190
.....	190
Tabla 39 Datos sociodemográficos y del centro solicitados en el estudio.....	193
Tabla 40 Dimensiones e ítems de la escala	193
.....	193
Tabla 41 Reglas seguidas para la transcripción.....	201
Tabla 42 Características del perfil de los posibles ²¹ expertos.....	215
Tabla 43 Tabla patrón para la determinación del coeficiente de argumentación (Ka).....	216
Tabla 44 Dominio de los expertos sobre la temática tratada (de 0 a 10).....	217
Tabla 45 Frecuencia de respuestas de los expertos en cuestiones referidas a Modelos de Calidad y validación de instrumentos.....	218
Tabla 46 Coeficiente de competencia experta de los expertos.....	218
Tabla 47 Métodos utilizados para la valoración cuantitativa de los expertos.....	221
Tabla 48 Descriptivos de los criterios para la valoración de las dimensiones en la primera escala.....	222
Tabla 49 Clasificación de las dimensiones según cuartiles de la primera escala.....	223
Tabla 50 Resultados de la validez de contenido las dimensiones de la primera escala según los criterios valorados por los jueces con CVR' y V de Aiken.....	224
Tabla 51 CVI' de los criterios valorados por los jueces en las dimensiones de la primera escala.....	225
.....	225
Tabla 52 Observaciones realizadas por los expertos.....	225
Tabla 53 Valores medios de los criterios agrupados por dimensiones de la primera escala	226
Tabla 54 Clasificación de los ítems según cuartiles de la primera escala.....	227
Tabla 55 CVR' de los reactivos de la primera escala según los criterios valorados por los jueces.....	228
.....	228
Tabla 56 CVI' de los criterios valorados los jueces en los reactivos de la primera escala ..	230
Tabla 57 Observaciones realizadas por los expertos en los ítems de la primera escala.....	231
Tabla 58 Especificaciones sobre los criterios para la evaluación de los datos sociodemográficos, información sobre la cumplimentación del mismo y la escala de medida seleccionada.....	232
Tabla 59 Grado de acuerdo entre jueces expertos en los criterios de la escala con prueba W de Kendall.....	232
Tabla 60 Descriptivos de los criterios para la valoración de las dimensiones en la segunda escala.....	234
Tabla 61 60 Clasificación de las dimensiones según cuartiles de la segunda escala.....	235

Tabla 62 CVR' de las dimensiones de la segunda escala según los criterios valorados por los jueces	236
Tabla 63 CVI' de los criterios valorados por los jueces	236
Tabla 64 Observaciones realizadas por los expertos en las dimensiones de la segunda escala	237
Tabla 65 Valores medios de los criterios agrupados por dimensiones de la segunda escala	237
Tabla 66 Clasificación de los ítems según cuartiles de la segunda escala	239
Tabla 67 CVR' de los reactivos de la segunda escala según los criterios valorados por los jueces	240
Tabla 68 CVI' de los criterios valorados por los jueces en los reactivos de la segunda escala	242
Tabla 69 Observaciones realizadas por los expertos en los ítems de la segunda escala	243
Tabla 70 Especificaciones sobre los criterios para la evaluación de los datos sociodemográficos, información sobre la cumplimentación del mismo y la escala de medida seleccionada	243
Tabla 71 Grado de acuerdo entre jueces expertos para escala 2 con prueba W de Kendall .	244
Tabla 72 Valores de consistencia interna (Alfa de Cronbach) para la Escala y las doce subescalas o dimensiones	246
Tabla 73 Categorías y códigos sobre la percepción de la implementación del modelo CAF Educación	247
Tabla 74 Estadísticos descriptivos de la dimensión 11	250
Tabla 75 Categorías y códigos sobre los motivos que llevan a los centros a la implantación del modelo CAF Educación	252
Tabla 76 Estadísticos descriptivos de la dimensión 10	256
Tabla 77 Categorías y códigos sobre las dificultades en la implantación del modelo CAF Educación	258
Tabla 78 Estadísticos descriptivos de la dimensión 8.....	263
Tabla 79 Estadísticos descriptivos de la dimensión Satisfacción	263
Tabla 80 Categorías sobre la satisfacción de los implicados con la implantación del modelo CAF Educación	266
Tabla 81 Categorías sobre la satisfacción de los docentes con la implantación del modelo CAF Educación	267
Tabla 82 Estadísticos descriptivos de la dimensión 2.....	269
Tabla 83 Estadísticos descriptivos de la dimensión 3.....	271
Tabla 84 Estadísticos descriptivos de la dimensión 4.....	274
Tabla 85 Estadísticos descriptivos de la dimensión 6.....	276
Tabla 86 Estadísticos descriptivos de la dimensión 7.....	278
Tabla 87 Categorías y códigos sobre las mejoras que produce en los centros a la implantación del modelo CAF Educación	280
Tabla 88 Estadísticos descriptivos de la dimensión 5.....	285
Tabla 89 Estadísticos descriptivos de la dimensión 9.....	289
Tabla 90 Categorías y códigos sobre el conocimiento y uso que se hace del modelo CAF Educación en los centros	291
Tabla 91 Categorías y códigos sobre las ventajas que los implicados consideran que tiene la utilización del modelo CAF Educación	294
Tabla 92 Categorías y códigos sobre los inconvenientes que los implicados consideran que tiene la utilización del modelo CAF Educación	297

Tabla 93 Categorías sobre la consideración que tienen los implicados en relación a la adecuación del modelo CAF Educación para su utilización en el ámbito educativo	300
Tabla 94 Estadísticos descriptivos de la dimensión 1	303
Tabla 95 Categorías sobre la contribución del modelo CAF Educación a la definición de la Misión, Visión y Valores	305
Tabla 96 Categorías y códigos sobre la concepción de calidad que tienen los implicados en el modelo CAF Educación	308

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Evolución histórica de la calidad a nivel empresarial. Elaboración propia...	12
Figura 2. Elementos de la filosofía japonesa por la calidad. Elaborado a partir de Udaondo (1991).	18
Figura 3. Ciclo de Shewhart difundido por Deming (Adaptado de Ishikawa, 1994).	19
Figura 4. La sombrilla de KAIZEN (adaptado de Imai, 2001).	24
Figura 5. Evolución conceptual y cronológica de la calidad. (Adaptado de Cubillo y Rozo (2009), Dale (2003) y del Río y Martínez (2009)).	30
Figura 6. Evolución conceptual de la calidad a través de las definiciones de algunos de los autores más representativos. Elaboración propia a partir de Udaondo (1991).	34
Figura 7. Elementos constituyentes de la calidad total. Elaboración propia a partir de Dale (2003).	35
Figura 8. Modelo de control de la calidad global (CWQC) (Adaptado de Gento Palacios, 2002).	38
Figura 9. Modelo Premio Deming (Adaptado de Guide Deming Prize, 2021).	39
Figura 10. Modelo Baldrige 2020-2021 (Adaptado de Baldrige Excellence Framework: Criteria Commentary, 2021).	42
Figura 11. Modelo propuesto por la Norma ISO 9001 (adaptado de AENOR, 2015).	45
Figura 12. Modelo de Excelencia EFQM 2013 (EFQM, 2012, p. 9).	48
Figura 13. Modelo EFQM 2019 (EFQM, 2019, p. 4).	48
Figura 14. Modelo Iberoamericano de Excelencia (FUNDIBEQ, 2019, p. 1).	51
Figura 15. Diagrama causa-efecto o espina de pescado (Adaptado de Ishikawa, 1994).	53
Figura 16. Factores que caracterizan a las escuelas eficaces. Adaptado de Cantón (2001, 2009).	65
Figura 17. Cinco elementos que caracterizan la mejora escolar. Elaborado a partir de Murillo y Krichesky (2015).	68
Figura 18. Modelo de la calidad del servicio nórdico. Adaptado de Grönroos (1984).	74
Figura 19. Escuela inclusiva e intercultural. Elaboración propia en base a Frato (Tonucci, 2007) y Escarbajal Frutos (2015).	79
Figura 20. Viñeta de Frato, La máquina de la escuela (Tonucci, 2007, p. 146-147).	80
Figura 21. Servicios autonómicos desde los que se trabaja la evaluación y la calidad educativa. Elaboración propia.	112
Figura 22. Modelo CAF Educación (CAF Educación 2013, 2018, p.13).	125
Figura 23. Tipos de sello y centros con certificación. Elaboración propia. Fuente: Servicio de Evaluación y Calidad Educativa de la Región de Murcia	150
Figura 24. Etapas de implantación del Modelo CAF Educación establecidas por la Consejería de Educación en la Resolución de 31 de julio de 2012.	151
Figura 25. Fases para la implantación del Modelo CAF en la Resolución de 6 de mayo de 2016.	152
Figura 26. Fases para la implantación del Modelo CAF en la Resolución de 4 de mayo de 2018.	153
Figura 27. Evolución y porcentaje del número de centros presentes en la Red de Excelencia.	154
Figura 28. Porcentaje de tipo de centro presente en la Red de Centros de Excelencia.	156
Figura 29. Porcentaje según tipo de centro en los cursos de 2012 a 2017.	156
Figura 30. Porcentaje según tipo de centro en los cursos de 2017 a 2021.	157

Figura 31. Diagrama de flujo seguido en la revisión bibliométrica (Adaptado de Moher et al. 2009).....	162
Figura 32. Diseño mixto convergente o paralelo (Creswell, 2012, p. 564).	183
Figura 33. Resumen del diseño de investigación seguido. Elaboración propia.	184
Figura 34. Universo, población, muestra y elemento del estudio. (Adaptado de Hernández Pina, 1998).....	185
Figura 35. Proceso de análisis de datos cualitativos. Adaptado de Miles y Huberman (1994).....	203
Figura 36. Proceso seguido en la validación de la escala. Elaboración propia.	212
Figura 37. Valores medios de los criterios en las dimensiones de la primera versión de la escala.	223
Figura 38. Valores medios de los criterios en los reactivos de la primera versión de la escala.	228
Figura 39. Valores medios de los criterios en las dimensiones de la segunda versión de la escala.	235
Figura 40. Valores de los reactivos en cada criterio que no cumplen el valor propuesto.	238
Figura 41. Valores medios de los criterios en los reactivos de la segunda versión de la escala.	240
Figura 42. Red semántica de contenido y relaciones sobre la implantación del Modelo CAF Educación.	248
Figura 43. Porcentaje de grado de acuerdo y desacuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 11.	251
Figura 44. Red semántica de contenido y relaciones sobre los motivos que llevaron a la implantación del Modelo CAF Educación.	253
Figura 45. Porcentaje de grado de acuerdo y desacuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 10.	257
Figura 46. Red semántica de contenido y relaciones sobre las dificultades en la implantación y desarrollo del Modelo CAF Educación.	259
Figura 47. Porcentaje de grado de acuerdo y desacuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 8.	263
Figura 48. Porcentaje de grado de acuerdo y desacuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 12.	264
Figura 49. Red semántica de contenido y relaciones sobre la satisfacción con la implantación y desarrollo del Modelo CAF Educación.	267
Figura 50. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 2.	270
Figura 51. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 3.	273
Figura 52. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 4.	275
Figura 53. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 6.	277
Figura 54. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 7.	279
Figura 55. Red semántica de contenido y relaciones sobre las mejoras que produce la implantación del Modelo CAF Educación en los centros educativos.	282
Figura 56. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 5.	286

Figura 57. Porcentaje de grado de acuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 9.	290
Figura 58. Red semántica de contenido y relaciones sobre el conocimiento y uso del Modelo CAF Educación en los centros educativos de la Red de Centros de Excelencia.	292
Figura 59. Red semántica de contenido y relaciones sobre las ventajas del uso del Modelo CAF Educación en los centros educativos.	295
Figura 60. Red semántica de contenido y relaciones sobre los inconvenientes del uso del Modelo CAF Educación en los centros educativos.	298
Figura 61. Red semántica de contenido y relaciones sobre la adecuación del uso del Modelo CAF Educación en los centros educativos.	302
Figura 62. Porcentaje de grado de acuerdo y desacuerdo en las respuestas sobre los ítems de la dimensión 1.	304
Figura 63. Red semántica de contenido y relaciones sobre la contribución del Modelo CAF Educación a la definición de la misión, visión y valores del centro.	306
Figura 64. Red semántica de contenido y relaciones sobre la concepción de calidad educativa.	309

