

UNIVERSIDAD DE  
MURCIA



## **Máster Universitario en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación**

---

Trabajo Fin de Máster

Estudio de la implantación del Modelo CAF en  
un Instituto de Educación Secundaria de la  
Región de Murcia. Un estudio de caso.

Autora: Laura Cabrera Montalbán

Tutora: Dra. María Jesús Rodríguez Entrena

Convocatoria de junio

## Agradecimientos

Este trabajo de investigación ha sido uno de los procesos de aprendizaje más productivos que he vivido a lo largo de mi vida y creo que por el esfuerzo y pasión que he puesto en ello, no lo olvidaré nunca. En este camino ha sido mucha la gente que ha aportado su granito de arena, permitiendo que se llevase a cabo.

En primer lugar, me gustaría agradecer a la Universidad de Murcia, por darme la oportunidad de realizar este trabajo y defenderlo.

En segundo lugar, me gustaría dar las gracias especialmente a mi tutora, la doctora María Jesús Rodríguez Entrena, por aportarme gran conocimiento y ofrecerme su ayuda incondicional. Su orientación ha sido la pieza clave en el desarrollo de esta investigación y su cordialidad y amabilidad han hecho que me entusiasme esta primera experiencia en el mundo de la investigación.

No puedo olvidarme de los profesores del Máster en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación, que me han ofrecido su asesoramiento experto cada vez que lo he necesitado, pero también su apoyo moral. Me gustaría agradecer especialmente al profesor Jose David Cuesta Sáez de Tejada, por sus amables orientaciones y su perenne disposición.

También quiero dar las gracias encarecidamente a los docentes del Instituto de Educación Secundaria donde se ha llevado a cabo esta investigación, especialmente al director del centro y a la persona responsable de la Comisión de Calidad. Estas personas son las que han hecho posible que hoy escriba estas palabras, siempre con entrega y colaboración absoluta.

Finalmente, quiero dar las gracias infinitamente a mi padre y a mi madre, por apoyarme siempre. Todo lo que soy es de ellos, y todo lo que seré es para ellos.

Siempre agradecida.

Índice	
Resumen .....	3
Abstract.....	3
1. Introducción.....	4
2. Marco teórico.....	5
2.1 La calidad educativa .....	5
2.1.1 El concepto de calidad educativa y sus distintas concepciones .....	5
2.1.2 La gestión de la calidad en las Administraciones Públicas y los modelos de gestión de calidad. ....	7
2.1.3 Controversias actuales en torno a la calidad educativa .....	10
2.2 El liderazgo como factor clave de la calidad educativa.....	13
2.2.1 El papel del liderazgo en los procesos de calidad .....	14
2.2.2 Tipos de liderazgo y tendencias actuales .....	16
2.2.3 El liderazgo en el contexto de este estudio: LOMCE y Modelo CAF. ....	18
3. Marco empírico.....	20
3.1 Objetivos de la investigación .....	20
3.2 Metodología de la investigación .....	21
3.2.1 Enfoque y diseño metodológico .....	21
3.2.2 Contexto y participantes.....	22
3.2.3 Procedimiento de recogida de información.....	23
3.2.4 Tratamiento y análisis de la información .....	26
3.2.5 Cronograma.....	30
4. Análisis e interpretación de los resultados .....	30
4.1. Historia del centro y su sistema de gestión de calidad .....	30
4.2. Análisis e interpretación del proceso de implantación del Modelo CAF. ....	33
5. Conclusiones.....	54
5.2 Implicaciones educativas y propuestas de mejora .....	56
6. Limitaciones y líneas futuras de la investigación.....	57
7. Referencias .....	58
8. Anexos .....	61

## Resumen

La búsqueda de la calidad en los sistemas educativos es un tema de actualidad. Así, están proliferando distintos modelos de gestión de calidad que intentan asegurar la eficiencia y rentabilidad de los mismos. Especialmente diseñado para el sector público es el modelo CAF (2013) (Marco Común de Evaluación); que la Consejería de educación de Murcia trata de impulsar en los centros de la Región. Vinculado a la calidad, encontramos el concepto de liderazgo y por ende la dirección escolar, en la medida en que son factores claves de la mejora continua.

Esta investigación pretende conocer los procesos de gestión y organización asociados a la implantación del Modelo CAF y los principales beneficios que aporta. En segundo lugar, intenta determinar las estrategias utilizadas por el equipo directivo para implantar el modelo, así como las dificultades vividas; a su vez, pretende desvelar cuáles son los estilos de liderazgo ejercidos en este centro. Finalmente, se quiere conocer la opinión de los docentes sobre el funcionamiento del equipo directivo y el modelo.

La investigación toma la metodología del estudio de caso único por ser apropiada para conocer en profundidad un contexto concreto: el primer centro de España en adquirir el certificado CAF de calidad. Para alcanzar los objetivos, se han realizado entrevistas a los miembros del equipo directivo y responsable de calidad y se ha realizado un grupo de discusión con los docentes. Además, se aportan datos cuantitativos procedentes de una encuesta de calidad, que permiten visibilizar la opinión del profesorado.

### Palabras clave

Calidad educativa, liderazgo escolar, modelo CAF, estudio de caso.

### Abstract

The search for quality in education systems is a topical issue. Thus, some quality management models are proliferating to ensure the efficiency and profitability of them. Specially designed for the state sector is the CAF model (2013) (Common Assessment Framework); that the Ministry of Education of Murcia seeks to promote in centers of the region. Linked to quality, we find the concept of leadership and school management therefore, insofar as they are key factors for school improvement.

This research aims to understand the management and organizational processes associated with the CAF Model implementation and the main benefits it adds. Second, it attempts to determine the strategies used by the school management to implement the model and the difficulties experienced; in turn, it seeks to reveal what leadership styles are exercised in this center. Finally, we want to know the opinion of teachers on the functioning of the school management and the CAF model.

The research methodology takes the single case study for being appropriate to know in depth a particular context: the first center of Spain in acquiring the CAF quality certificate. To achieve the goals, we conducted interviews with members of the school management and a discussion group with teachers. In addition, we provide quantitative data from a survey of quality that allow visibility to the opinion of teachers.

### Key words

Educational quality, school leadership, CAF Model, single case study.

## 1. Introducción

Uno de los temas de mayor actualidad, es sin duda el de la calidad. Así, la ciudadanía demanda productos y servicios que dispongan de ella y la educación se sitúa en el foco de atención. En el caso de la educación pública, la sociedad también demanda un sistema de calidad, y las políticas educativas están traduciendo estas demandas en un desarrollo normativo que persigue la búsqueda de la transparencia, el rendimiento de cuentas y la comparación, pero olvida la otra cara, los procesos internos de los centros en lo que a la enseñanza-aprendizaje se refiere. Y es precisamente en épocas de crisis económica cuando más eficiencia y rentabilidad se le exige al sector público. En este contexto aparecen los modelos de gestión de calidad, que surgieron como una herramienta para asegurar la rentabilidad de las empresas y se trasladan ahora a las organizaciones y centros educativos públicos, con las ventajas y los riesgos que ello puede conllevar.

En este sentido, la Red Europea de Administraciones Públicas (EUPAN) presenta en el año 2000 la primera herramienta Europea de gestión de la calidad, diseñada y desarrollada por y para el sector público, la Guía CAF. El modelo CAF de calidad, cuyas siglas en inglés son Common Assessment Framework; Marco Común de Evaluación en español, es una herramienta de gestión de la calidad total desarrollada e inspirada en el modelo EFQM (European Foundation for Quality Management, en español Fundación Europea para la Gestión de la Calidad), extraído del sector empresarial.

A nivel europeo, nacional y regional; las administraciones públicas están tratando de impulsar en los centros educativos la incorporación de este modelo. En este contexto, la dirección de los centros se convierte en el factor clave en su proceso de implantación. Es por ello que centrar este trabajo en el estudio en profundidad de la gestión del equipo directivo del primer centro que ha conseguido el certificado CAF de calidad adquiere elevado interés.

La importancia de esta investigación radica pues, en tratar de vincular la implantación del citado modelo con los procesos de mejora continua en los centros educativos, y contribuir por tanto, a enriquecer la literatura científica referida a este tema, que por otro lado, no es muy abundante. En este sentido hemos de destacar, tras la revisión de la literatura sobre el tema, que existe una escasez a nivel teórico y práctico importante, a pesar de la actualidad e interés social de los temas de calidad, excelencia, eficacia, rentabilidad, sostenibilidad, etc.

Además, este estudio se emplaza perfectamente en la línea de lo que sugiere Díaz (2013), que recomienda plantearse si es saludable la adecuación de los sistemas de gestión empresarial al sistema educativo, o si por el contrario los Ministerios de Educación deben diseñar su propio sistema de certificación para las instituciones de educación.

En relación con las investigaciones sobre liderazgo escolar, este estudio se enmarcaría en la línea que defiende Bolívar (2012) al considerar la dirección escolar como un factor altamente influyente en las escuelas que progresan y mejoran.

En un plano más personal, la justificación de realizar este trabajo, radica en la necesidad de completar mi formación tanto acerca de modelos de gestión de calidad como en cuestiones referentes al liderazgo escolar, temáticas poco trabajadas durante mis estudios en la licenciatura en Pedagogía y solamente conocidas a través del Máster de Investigación, Evaluación y Calidad en Educación. Además, es un tema de gran interés para mí todo lo relacionado con la mejora del sistema educativo público y siento gran preocupación por su devenir, con lo que se convierte en un estudio que despierta mi entusiasmo.

## 2. Marco teórico

### 2.1 La calidad educativa

#### 2.1.1 El concepto de calidad educativa y sus distintas concepciones

Durante las últimas décadas y especialmente en la actualidad, la cuestión de la calidad asociada a los servicios públicos ocupa un lugar privilegiado en todo tipo de políticas y discursos a nivel nacional, europeo y mundial. La educación, como viene sucediendo desde siempre, acoge en su seno los discursos y demandas sociales dominantes y así ha ocurrido con la nueva tendencia de calidad que a continuación se describe. Se trata de una nueva corriente que, dando ya por hecho que determinados logros educativos están plenamente consolidados, trata ahora de dotarlos de calidad y de procesos que aseguren su mejora continua.

Autores como Viñao (2001) explicaban hace ya más de una década que la omnipresencia de este término se debía (y se debe) a la concepción de la educación bajo el prisma neoliberal, que traslada su enfoque de calidad imperante en el mercado económico (basado principalmente en los resultados) al plano educativo.

El proceso de institucionalización de la gestión de calidad en las Administraciones Públicas españolas comenzó de forma más o menos generalizada durante la década de los ochenta en el mundo empresarial y comenzó a escucharse en el mundo educativo sobre los noventa, alcanzando en el año 2000 su etapa de máxima expansión e implantación. Hecho que en opinión de autores como Ruíz y Cuéllar (2013), representa un paso ineludible para abordar los nuevos propósitos que plantea la modernización en el sector público de forma coherente con las necesidades y expectativas de los ciudadanos.

Como se puede observar en la actualidad, el término “calidad” está presente en numerosos ámbitos, desde discursos políticos hasta marketing publicitarios, como valor añadido o como requisito. Además es usado independientemente de la postura ideológica que le subyace, pues como sostiene Escudero (2014), el término en cuestión es generador de obvios consensos ya que nadie está, en principio, en contra de la calidad. Cuestión diferente será qué se entiende o qué se esconde y se pretende en la búsqueda de tan ansiada calidad.

Esto puede llevarnos a aceptar determinados enfoques educativos sin debate social alguno en aras de la calidad, pues es un apellido muy atractivo para cualquier sustantivo que despierta casi siempre confianza e interés. Precisamente por esta razón es necesario preguntarse ¿qué entendemos por calidad?, y sobre todo ¿qué entendemos por calidad educativa?

Por eso es importante que antes de abordar más profundamente el tema, procedamos a la delimitación conceptual del término calidad, pues “la noción de calidad en particular comporta tantos significados diferentes como variadas son las opciones ideológicas desde las cuales es definida y proclamada” (Escudero, 2014, p.11).

Aunque con cierta distancia en el tiempo, tiene plena vigencia lo documentado y descrito por Escudero (2003) al sostener que podríamos referirnos a estos seis modos de entender la calidad:

- a) *Calidad como excelencia*. La calidad entendida de esta forma es únicamente atribuible a objetos o sujetos, productos o servicios distinguidos, reservados a contextos y sujetos que la merecen o pueden alcanzarla con sus propios medios.
- b) *Calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios*. Desde esta perspectiva se ubica la calidad desde la perspectiva del cliente. De esta forma no tiene sentido hablar de una calidad objetiva y socialmente construida, pues se trata

siempre de una visión individual. Esta es la versión de calidad preferida por la mentalidad mercantil y estaría sujeta a las reglas de la oferta y la demanda.

- c) *Calidad como el grado en que se adecua a ciertos estándares o criterios preestablecidos.* La calidad aquí es entendida como un producto, algo acabado. Significaría por tanto, el logro de aprendizajes establecidos como legítimos y deseables, en base a unos parámetros que definirían esa calidad misma y que siempre serán contextuales. Es decir, los conceptos se definen siempre en un momento dado desde una constelación de valores y criterios determinados.
- d) *Calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el logro de objetivos.* Esta visión de la calidad dirige sus esfuerzos a los procesos y estrategias de mejora continua como la disponibilidad de recursos y el uso racional de los mismos; los esfuerzos, compromisos, conocimientos y capacidades que se ponen en marcha para la provisión del servicio educativo; así como otros relacionados con el liderazgo, la innovación o la formación de los docentes. Esta es la versión de la calidad que mejor encarna los ideales de la educación como verdadero desarrollo integral del individuo y de contribuir al desarrollo económico, social y democrático.
- e) *Calidad como un marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios* de algo, conjuntamente negociados y establecidos por una comunidad particular de proveedores, instituciones y destinatarios, o por instituciones o declaraciones legitimadas por instancias hasta supranacionales.
- f) *Calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes o servicios.* Desde esta visión se entiende la calidad como el desarrollo, capacitación y potenciación de las políticas, centros y profesionales de la educación, también de la comunidad educativa, en valores, aspiraciones, compromisos y prácticas en relación a proyectos en favor de una calidad equitativa.

Tas esta descripción de las distintas concepciones de calidad propuestas por Escudero, es fácil entender que estaremos hablando de un tipo de calidad u otro en función del organismo, gobierno o institución de la que vengan las políticas que en su nombre se proclaman.

En la actualidad, nos encontramos que desde Europa y más concretamente en España se aboga por políticas educativas que se apoyan en una visión de la calidad un tanto difusa, pues no suele definirse muy claramente tal concepto. Sin embargo, en el plano de la práctica, al establecer el informe PISA, entre otros, como el principal instrumento de medición y comparación de la calidad de los sistemas educativos, se puede vislumbrar el tipo de calidad que desde los organismos internacionales se reconoce.

Con el objetivo de mejorar los rankings en dicho informe, los gobiernos de los distintos países que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) llevan años estableciendo políticas educativas que tratan de centrar la atención en la mejora de los resultados cuantificables. Es en este contexto en el que surgen los modelos de gestión de calidad, como un intento de apoyar las políticas anteriormente mencionadas. El modelo CAF de calidad es la última propuesta que nos llega desde Europa, dirigida exclusivamente a las instituciones públicas y con una trayectoria y calado que a continuación se describe.

### 2.1.2 La gestión de la calidad en las Administraciones Públicas y los modelos de gestión de calidad

En el caso de España, los inicios de la calidad educativa estuvieron conectados con opciones políticas socialdemócratas que como sostiene Escudero (2014), “llevaron a entenderla en claves de democracia e igualdad, y algo más tarde como compensación escolar de las desigualdades personales y sociales, en los ochenta entró en escena su equiparación, mucho más restrictiva, con la noción de excelencia” (p. 11). Se produce así, en palabras de Escudero (2014) un deslizamiento gradual de la calidad como igualdad y compensación hacia la calidad como excelencia.

Este cambio de enfoque en el concepto de calidad comienza con la modernización de las Administraciones públicas durante los años ochenta, acompañado además de fuertes voces partidarias de la privatización como reactivo y generador de procesos de mejora (Ruíz y Cuéllar, 2013). Esta situación provoca que comiencen a incorporarse en las instituciones públicas criterios e indicadores que midan el cumplimiento de los objetivos, la gestión económica y la calidad de los procesos.

En la década de los noventa comienza a desarrollarse este nuevo paradigma, introduciendo una nueva terminología en el sector público que despierta distintas sensaciones. Respecto a esta nueva terminología, algunos autores como Ruíz y Cuéllar (2013) sostienen que la principal aportación “fue la ampliación del concepto ciudadano/administrado con una nueva vertiente: el ciudadano como cliente” (p.2). Es también durante esta década cuando se acerca este paradigma al ámbito de la educación, creando algunas suspicacias en la comunidad educativa con respecto a la adopción de estos términos propios del mundo empresarial, como por ejemplo Bolívar (1999) que defendió la supervivencia del término *ciudadano*, en lugar de *cliente*.

Se desarrollan también en esta época iniciativas concretas de calidad como las Cartas de Servicios, las Autoevaluaciones conforme a Modelos de Excelencia y la participación en Premios a la Calidad, consolidándose así lo que se llamó la Nueva Gestión Pública.

Con la entrada del nuevo siglo se asienta este paradigma, marcado principalmente por el desarrollo de estructuras para el análisis, la gestión y la evaluación de las políticas y los servicios públicos. Muestra de ello es la creación en 2005 de la Red Interadministrativa de Calidad en los Servicios Públicos que se constituyó como un foro de cooperación integrado por distintos órganos, entre ellos la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) con la misión de “impulsar el desarrollo de políticas y programas de calidad, excelencia y evaluación en las Administraciones Públicas españolas a través de la cooperación y la colaboración, que contribuyan a la buena gobernanza en un contexto de gobierno multinivel” (Ruíz y Cuéllar, 2013, p. 5). Otro hecho que marca esta época es la creación de la Agencia Estatal dedicada a la evaluación de las políticas públicas y la calidad de los servicios (AEVAL) a través del Real Decreto 1418/2006, del 1 de diciembre.

En este sentido, Gordana (2008) (citado en Ruíz y Cuéllar, 2013, p. 5) realizó un análisis comparativo de la gestión de calidad en las Administraciones Públicas en la Unión Europea llegando a la conclusión de que la calidad se integra como elemento indispensable en los proyectos estratégicos y de reforma para el desarrollo de las Administraciones Públicas y que las tendencias en Gestión de Calidad ya consolidadas comienzan el camino de la búsqueda de la excelencia mediante modelos y a través de la evaluación comparativa y la orientación al cliente.

En esta línea de acción hacia la excelencia se ubican los programas del Marco General para la Mejora de la Calidad en la Administración General del Estado (Real

Decreto 951/2005), donde el programa de Evaluación de la Calidad tiene como protagonistas los Modelos de Excelencia EFQM (siglas en inglés de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad), CAF (siglas en inglés de Marco Común de Evaluación) o EVAM (Evaluación, Aprendizaje y Mejora), que consisten en una autoevaluación y una posterior evaluación externa.

Intrínsecamente vinculado al anterior, el quinto programa es el de Reconocimiento a la Excelencia que consiste en la certificación, por parte de AEVAL, de las organizaciones conforme a los modelos de Gestión de Calidad y la concesión de un sello, según el nivel de excelencia comprobado. Cabe reseñar que durante 2012 se llevaron a cabo 43 procesos de evaluación conforme a los modelos EFQM, CAF o EVAM y entre el año 2006 y 2012 se certificaron conforme a modelos de Excelencia un total de 175 organismos públicos, la mayoría con el Modelo EFQM (Ruíz y Cuéllar, 2013).

De esta manera, durante todo este periodo se produce una redirección en la visión de la calidad educativa, favoreciendo la puesta en marcha en el contexto escolar de elementos que siempre se han utilizado en el mundo empresarial, como son los sistemas de gestión de la calidad.

En paralelo a este proceso de introducción de la Gestión de la Calidad Total en las administraciones públicas se iba produciendo una reestructuración de la escuela pública. Se han ido alineando varias tendencias como la descentralización y la autonomía para transferir la responsabilidad en la gestión a la escuela y el fomento de un espíritu competitivo entre los centros con gran diversidad de proyectos y ofertas, que atraiga a los clientes y les confiera a los padres el papel de electores de la educación que consideran de calidad para sus hijos (Bolívar, 1999).

En este sentido, es importante destacar nuevamente lo que autores como Díaz (2013) sostienen, sugiriendo que resulta necesario que las autoridades educativas revisen si es saludable la adecuación de los sistemas de gestión empresarial al sistema educativo, o si por el contrario los Ministerios de Educación deben diseñar su propio sistema de certificación para las instituciones de educación. A tal respecto se propone el modelo CAF, como modelo de gestión de calidad especialmente diseñado por y para las instituciones públicas. El proceso de implantación y desarrollo de este modelo constituye el eje central de esta investigación.

#### 2.1.2.1 El modelo CAF de gestión de calidad

El 10 de Abril de 2014, la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa aprueba la resolución 6137 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.

Como la Norma ISO (International Organization for Standardization) o el modelo EFQM de calidad, el modelo CAF (2013) está basado en ciclo PDCA de Deming o espiral de mejora continua, que consiste en *Plan-Do-Check-Act*, esto es, planificar, desarrollar, controlar y actuar.

La guía CAF, siglas en inglés de Common Assessment Framework; Marco Común de Evaluación en español, es una herramienta de Gestión de la Calidad Total desarrollada por y para el sector público e inspirada en el modelo EFQM, siglas en inglés de European Foundation Quality Management; en castellano Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. Ha sido desarrollado por expertos invitados por la Red Europea de Administraciones Públicas (EUPAN) y en mayo del año 2000 fue

presentado como la primera herramienta Europea de gestión de la calidad, diseñada y desarrollada por y para el sector público.

La guía CAF ha sido revisada tres veces, una en el año 2002, otra vez en el año 2006 y la última en 2013, donde se ha profundizado en conceptos como la orientación al usuario, el rendimiento público, la innovación, la ética, las alianzas eficientes con otras organizaciones y la responsabilidad social.

Está basada en la premisa de que los resultados excelentes en el rendimiento de la organización, en los ciudadanos/clientes, en las personas y en la sociedad se alcanzan por medio de un liderazgo que dirija la estrategia y planificación, las personas, las alianzas, los recursos y los procesos.

El modelo examina la organización desde distintos ángulos a la vez, con un enfoque holístico del análisis del rendimiento de la organización. Es de acceso público gratuito, fácil de utilizar para ayudar a las organizaciones a utilizar técnicas de gestión de la calidad para mejorar su rendimiento y puede ser usado en cualquier parte del sector público, siendo aplicable a organizaciones públicas a nivel europeo, estatal/federal, regional/autonómico y local (CAF, 2013).

Su estructura definida en nueve cajas resume los principales aspectos considerados en el análisis de cualquier organización. Los criterios de 1 a 5, situados a la izquierda, se refieren a las prácticas de gestión de una organización: los llamados agentes facilitadores (liderazgo, personas, estrategia y planificación, alianzas y recursos y procesos). Estos agentes facilitadores determinan lo que hace una organización para alcanzar los resultados deseados que se describen en los criterios de 6 a 9 situados a la derecha, y que se corresponden con los resultados en las personas, los resultados orientados a los ciudadanos, los resultados en la sociedad y los resultados clave del rendimiento (Figura 1).

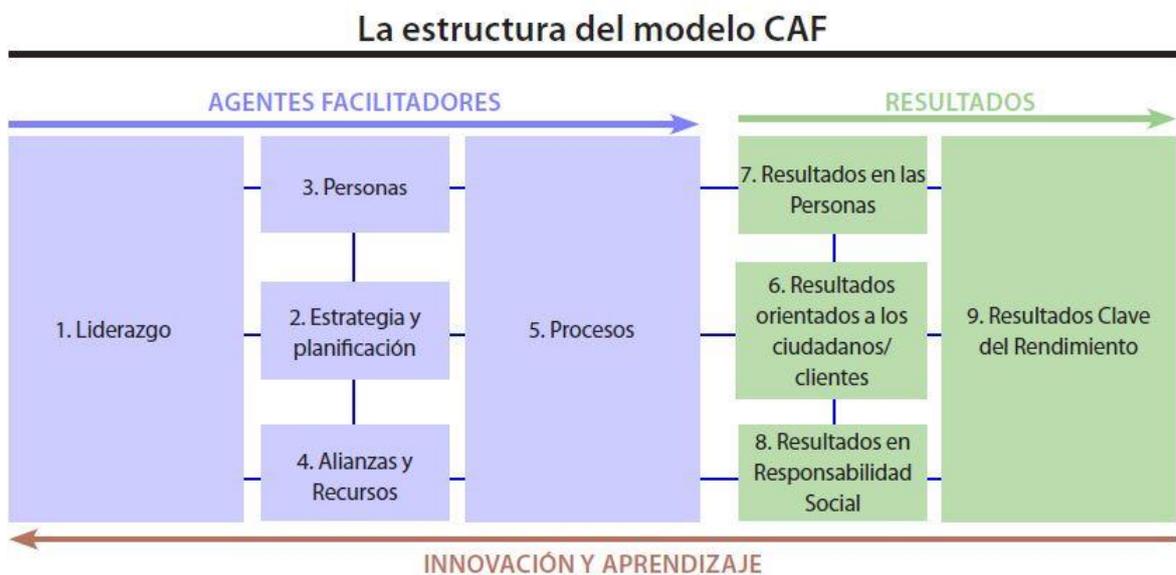


Figura 1. Estructura del Modelo CAF (CAF, 2013).

De estos nueve criterios se extraen los 28 subcriterios que identifican los aspectos que deben ser considerados cuando se evalúa una organización y están ilustrados con ejemplos basados en una gran cantidad de buenas prácticas llevadas a cabo por toda Europa. La integración de las conclusiones de dicha evaluación constituye el punto de partida de cara a trabajar hacia la innovación continua y el ciclo del aprendizaje de la organización en su camino hacia la excelencia.

Centrándonos más en el proceso concreto de autoevaluación CAF, la primera de ellas que se hace en el centro suele hacerse en base cero, pues la organización aún no tiene, en principio, evidencias que medir; pero a medida que la organización progresa hacia la mejora continua “más sistemática y progresivamente estará recogiendo y gestionando información, tanto interna como externamente” (CAF, 2013, p. 12).

La autoevaluación se compone de diez pasos (CAF, 2013):

1. El punto de partida, que consiste en organizar y planificar la autoevaluación.
2. Comunicar el proyecto de autoevaluación.
3. Constituir uno o más equipos de autoevaluación.
4. Organizar la formación para llevar a cabo la autoevaluación.
5. Realizar la autoevaluación. Para esta actuación la guía recomienda que primero cada miembro del grupo de autoevaluación realice de forma individual la evaluación, basándose en su propio conocimiento y experiencia en la organización. Tras ello recomienda realizar un consenso en el grupo de evaluación que finalmente se traslada al gran grupo para alcanzar un nuevo consenso sobre los puntos fuertes, las áreas de mejora y la puntuación de cada subcriterio. El modelo propone dos tipos de puntuación: la clásica, que ofrece una visión general y la afinada, que es más detallada. La puntuación afinada consiste en otorgar una puntuación de 0 a 100 a diferentes aspectos de la organización en función de seis niveles dependiendo de las evidencias que existan al respecto. La suma de esas puntuaciones constituirá la puntuación total.
6. El paso siguiente consiste en la redacción del informe de los resultados de la autoevaluación, recogiendo los puntos fuertes y las áreas de mejora de cada subcriterio y las evidencias más significativas, así como una puntuación global asignada según el panel de puntuación.
7. Redactar el plan de mejora, función que el CAF otorga a la dirección escolar consultando con los grupos de interés más relevantes.
8. Comunicar el plan de mejora a la comunidad educativa.
9. Implementar el plan de mejora.
10. Planificar la siguiente autoevaluación.

Tras estas autoevaluaciones, AEVAL certifica siempre el proceso y clasifica a los centros en los siguientes tres niveles: de 0 a 300 puntos, de 300 a 499 y +500.

### 2.1.3 Controversias actuales en torno a la calidad educativa

Al inicio de este apartado se ha comentado la tendencia que existe hoy día a asumir las directrices que se dan desde organismos internacionales sin apenas debate, por eso en este apartado se recogen algunas visiones críticas sobre la adopción de sistemas de gestión de calidad en los centros educativos extraídos principalmente del mundo empresarial.

Esta situación fue provocada, como hemos comentado anteriormente, debido a que los organismos internacionales que asesoraban a las naciones en asuntos económicos han ido dirigiendo la mirada hacia sus sistemas educativos, dando lugar a un modelo hegemónico en educación basado en estándares y competencias (Díaz, 2013).

Autores críticos respecto al tema como Escudero (2014) denuncian lo siguiente:

El establecimiento de estándares, criterios y sistemas de vigilancia y rendición de cuentas es, hoy en día, el lugar donde se define cuál es la calidad en cuestión, en qué ha de consistir y de qué forma ha de ser vigilada, medida y sancionada[...] la calidad, desprendida de equidad, no solo está siendo aplicada como un discurso normativo incuestionado, sino también como la legitimación de definiciones, regulaciones, controles y decisiones. (p.13).

En este sentido, se viene comprobando desde tiempo atrás cómo las políticas educativas se basan cada vez más en evaluaciones estandarizadas a nivel internacional como los informes PISA, que tienen cada vez menos reputación por parte de los docentes y especialistas de la educación, pero paradójicamente, gozan de gran aceptación por parte de gobiernos y organismos internacionales.

Como describe Apple (2014), se trata de un ideario político en pleno auge que inunda los discursos de las políticas educativas de los países más desarrollados, pues la combinación de centralización de poder y procesos de mercantilización está teniendo lugar en distintos ámbitos y en distintos lugares, es decir, se trata de un fenómeno a nivel mundial.

Desde este ideario, como describe críticamente Díaz (2013):

Se perfila la calidad educativa desde los órganos de control, como aquel referente al que se recurre para demostrar el fracaso de los países que por la vía de la educación han pretendido mejorar su desarrollo [...] Consecuentemente se justifica una relación estrecha entre la empresa y la educación, asegurando que ésta es el medio que permite los logros de aquella, manifestando como evidente el bajo comportamiento económico de los países en vías de desarrollo causado por el pobre “desempeño” del sistema escolar de las naciones. (p. 179,180).

En la actualidad española nos encontramos dos situaciones paralelas. Por un lado nos encontramos ante un panorama de creciente descrédito de las instituciones públicas por parte de los sectores más neoliberales, mientras que por otro lado, existe el intento desde las administraciones, de dotar de eficiencia en la gestión y calidad en los servicios a estas instituciones a través de modelos de gestión de calidad como el EFQM, o ahora el CAF. La situación de crisis económica en nuestro país ha provocado además un continuo cuestionamiento sobre la rentabilidad de lo público, siendo el argumento central la dificultad de financiación, razón por la que cada vez más el foco de mira se centra en la medición de la eficiencia y sostenibilidad para garantizar el rendimiento del servicio.

En perfecta coherencia con esta concepción de calidad se ubica la ley educativa del Partido Popular, la LOMCE (2013) (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), que se encuentra actualmente en fase de tímida implantación en algunas de las comunidades autónomas gobernadas por este partido. No es el objeto de este trabajo analizar la misma, más aun cuando no se le augura mucho tiempo de vida, pero es preciso hacer un breve análisis de sus principales propuestas (sobre todo de las que materializan la filosofía educativa neoliberal), pues de ellas se deriva un determinado ideario político.

Los rasgos principales que caracterizan la LOMCE son la consecución de la mejora de la calidad en la enseñanza a través de la implantación de mecanismos de competencia, la diversificación de la oferta educativa con el fin de favorecer la existencia de centros llamados “de excelencia”, el establecimiento de evaluaciones nacionales con test estandarizados, la difusión pública de sus resultados y la rendición de cuentas por los centros docentes y profesores en función de los mismos. Además, la LOMCE establece una regulación detallada del currículum mediante disposiciones legales y pruebas externas de carácter nacional-estatal, que es muy probable que limiten los procesos de enseñanza y aprendizaje a la preparación de dichos test (Viñao, 2016).

La LOMCE, en palabras de Viñao (2016), es un paso gradual más hacia la configuración de un cuasimercado educativo y la consideración subsidiaria y asistencial del sector de titularidad pública. De hecho, un aspecto que determina de forma elocuente esta pretensión es el de eliminar la posibilidad establecida en la LOE (2006) de negar los conciertos a aquellos centros privados que separan a su alumnado en función del sexo.

En cuanto al currículo, con el propósito principal de aumentar las puntuaciones de España en el ranking PISA, La LOMCE reduce la importancia y el peso en el currículum de las materias artísticas y humanísticas no tenidas en cuenta en dichas evaluaciones e introduce una nueva materia en el currículo de la educación secundaria obligatoria, la Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, y otras dos en el bachillerato: Economía y Economía de la Empresa.

Como críticamente describe Díaz (2013), desde esta visión se clasifican los saberes y se transforma el currículo, adaptando los conocimientos que se enseñan en los centros educativos a las necesidades que demanda la oferta laboral. El objetivo es el de presentar resultados que sean fácilmente interpretados a la hora de presentar informes, y desde ese punto de vista, aquellas materias que revisten cierta complejidad para su calificación se convierten en una molestia.

Los precursores de este ideario educativo a nivel internacional y nacional hacen uso continuado de términos sofisticados a la vez que simples, de fácil eco entre los ciudadanos y que tienen siempre connotaciones positivas. Como ya alertaba Escudero ni más ni menos en 1999 cuando comenzaban a escucharse estas voces, esta versión de la calidad no ha tenido interés alguno en discutir o debatir sobre ninguno de sus términos fetiche. Sostenía Escudero acertadamente que estos discursos se situaban más en el imperio de la pragmática que de la semántica, utilizando las omisiones y los silencios como una táctica para dejar las cosas en el plano de lo no dicho, y por lo tanto no cuestionado (Escudero, 1999).

En relación con este discurso, Escudero rescata el concepto “objeto tabú” usado por el pensador francés Foucault para referirse a constructos acerca de los cuales no se discute en un plano formal como por ejemplo “¿qué otro tipo de escuela y educación podría generar resultados diferentes, más democráticos y justos?” (Escudero y Moreno, 2012, p. 4).

Como se ha descrito anteriormente, en las últimas décadas se ha producido un deslizamiento de la calidad como igualdad y compensación hacia la calidad como excelencia, enarbolando valores y criterios competitivos y diferenciadores; lo que ha provocado una marginación y vaciado de la calidad como derecho. Ante esta situación, los aspectos relativos a la calidad educativa se alejan de su definición como *garantías que los poderes públicos* han de disponer; sino que más bien se entiende como distinción y privilegio, reservada a sujetos o, profesionales e instituciones, cuyos *atributos, operaciones, esfuerzos y méritos* les hacen merecedores de ella (Escudero, 2014).

El concepto de calidad educativa se ha convertido en un concepto objetivo, uniforme, como si el proceso educativo tratara con productos terminados. Se asume que la educación es un objeto tangible que se puede apreciar y calificar como un producto terminado y que esta calificación debe alcanzar los estándares propuestos por las políticas que hacen el papel de modelo a alcanzar. Esta situación está provocando que el sistema educativo se haya adaptado a la dinámica de la certificación que al fin y al cabo acabará clasificando a las instituciones educativas presentando colegios de calidad y otros que no lo son (Díaz, 2013). Evidentemente, existen sectores que se encuentran cómodos bajo esta lógica, incluso familias con recursos y poder que encuentran atractiva su condición como clientes del mercado educativo en el que seleccionan, pagan y consumen derechos a título particular, disfrutando de la educación como un bien de lujo y no un derecho. Además, la hegemonía de este discurso ha llegado a tal extremo que opciones supuestamente diferentes como las socialdemócratas han llegado a tomar algunos de esos criterios y a hacerlos parte de su ideario (Escudero y Moreno, 2012).

Pero lo cierto es que no existe, ni mucho menos, unanimidad ante este modelo de educación ni en el plano teórico ni en el práctico. En cierto sector de la comunidad educativa impera la idea de que nos encontramos inmersos en una moda de la calidad, la eficiencia y la rentabilidad que persigue la calidad como excelencia dando por sentado que ya hemos conseguido una cota aceptable de “buena educación”, cuando quizá no sea así. Antes de buscar la calidad como excelencia, con una visión individualista que podríamos llamar calidad “a lo alto”, lo propio de una sociedad que aspire a una educación democrática y que luche por la justicia social debería ser terminar de satisfacer una educación como verdadero servicio, “a lo ancho”, considerando que la educación será de mayor calidad en la medida en la que ésta sea extendida a todos los ciudadanos, distribuida. Esto no es otra cosa que considerar la educación como un derecho fundamental de los ciudadanos, derecho que realmente pelagra mientras se entienda el concepto de educación de calidad como un bien de lujo exclusivo, que por su propia definición para que unos lo posean, otros deben carecer de él. En este sentido, Escudero (2014) sostiene acertadamente que “la calidad no tiene por qué dar la espalda a la equidad: de hecho los países con sistemas educativos de una mayor calidad son al mismo tiempo los más iguales y equitativos” (p. 12).

Por eso es necesario indagar en la cuestión de la calidad educativa, pues si no se llega al fondo de la cuestión, la situación actual puede confundirnos y hacernos creer que existen unanimidades allí donde persisten fuertes discrepancias; porque si bien es cierto que esta versión de la calidad está muy asentada y aceptada, no es cierto que sólo sea ella la que impera sobre los discursos educativos y mucho menos sobre las prácticas escolares (Escudero, 2003).

Resulta preciso, por lo tanto, que desde los sectores que entienden la calidad como compensación y generalización de los derechos, se continúe trabajando (si cabe, con más fuerza) en el rescate del concepto de calidad por parte de los sectores que pretenden hacer negocio con ella.

## 2.2 El liderazgo como factor clave de la calidad educativa

Antes de abordar este apartado es necesario delimitar el concepto de liderazgo. Desde el enfoque tradicional se ha puesto el énfasis en el líder como sujeto, en la medida en que era éste el que ponía en marcha tácticas de influencia dirigidas hacia los seguidores para promover el cambio esperado en la organización. En cambio, actualmente se entiende el liderazgo desde la comprensión de las organizaciones como sistemas complejos. Desde este enfoque, el liderazgo es concebido como un proceso que emerge del sistema mismo a partir de las interacciones de influencia que se dan en su interior para adaptarse a las condiciones del ambiente. De esta manera, el líder se convierte en un facilitador que permite y favorece que la organización se autoorganice (Contreras y Castro, 2013).

En el contexto actual del liderazgo que ha dejado atrás la visión heroica del mismo, éste se entiende como algo más democrático, distribuido o compartido, con lo que sus competencias asociadas se recomponen (Bolívar, 2011).

También es interesante delimitar el concepto de gestión, en este sentido la Real Academia Española (RAE) ofrece varios significados para el término “gestionar”, en primer lugar lo define como “llevar adelante una iniciativa o un proyecto”, en segundo lugar como “ocuparse de la administración, organización y funcionamiento de una empresa, actividad económica u organismo” y por último “manejar o conducir una situación problemática”. En el contexto que nos ocupa es más conveniente asumir la segunda definición, en el sentido en que va a ser la dirección escolar la encargada de poner en marcha los procesos de gestión de la calidad en el centro educativo.

### 2.2.1 El papel del liderazgo en los procesos de calidad

Al tratarse la cuestión de la calidad educativa es pertinente abordar paralelamente el concepto de liderazgo, en la medida en que es un factor altamente influyente en la búsqueda de esta.

Desde la creación de los sistemas educativos nacionales en los países que forman la OCDE la sociedad ha sufrido innumerables cambios. Esos sistemas educativos, padres de los nuestros actuales, se crearon como respuesta a la necesidad de mano de obra que generaba la era de la industrialización, pero hoy día seguimos anclados en las mismas estructuras, y si bien se han producido algunos avances, parecen no ser suficientes.

Durante los últimos años, numerosas evidencias como las infinitamente criticadas puntuaciones de los alumnos en pruebas estandarizadas como los informes PISA, las elevadas tasas de abandono y fracaso escolar, los problemas de convivencia en los centros unido al desánimo de muchos docentes, han alertado sobre lo necesario de un cambio educativo que responda a las necesidades de una nueva sociedad muy distinta a la del siglo anterior.

Como se ha descrito en el apartado anterior, el inicio de ese cambio comenzó a partir de los ochenta (Ruíz y Cuéllar, 2013), con la puesta en marcha de forma gradual y a nivel internacional en los países de la OCDE de distintos procesos de medición de los aprendizajes y sistemas de rendición de cuentas de las escuelas, así como la implantación de sistemas de gestión de calidad extraídos del mundo empresarial, con sus correspondientes estándares de calidad.

Este cambio anhelado ha de contemplar la construcción de una nueva escuela acorde con su momento histórico, dónde se debe rediseñar la forma de aprender, enseñar, gestionar y dirigir. Son precisamente las dos últimas parcelas mencionadas las que sitúan el liderazgo escolar en el punto de mira como principal agente de cambio, pues como señala la OCDE (2009), más allá de las diferencias culturales en los sistemas escolares en el mundo, el liderazgo que ejercen los directores de los centros educativos constituye el segundo factor intraescolar en la mejora de los aprendizajes de los alumnos, después de la labor que desempeñan los docentes en el aula. Además, la influencia que ejerce el liderazgo es todavía mayor en aquellos centros que se sitúan en contextos desfavorecidos (Bolívar, 2013), en situaciones de desventaja (Vaillant, 2015) y en centros educativos de bajo rendimiento (Bolívar, 2012 citado en Bolívar, López y Murillo, 2013).

Desde las investigaciones más recientes y organismos oficiales se incide en la idea de articular el cambio hacia la mejora educativa en torno al liderazgo escolar, pues se entiende que éste representa un puente entre las reformas externas y los cambios internos (OCDE, 2009); es decir, entre la teoría y la práctica.

Por su parte, la OCDE (2009) identifica cuatro ejes principales de política educativa que, considerados en conjunto, pueden mejorar la práctica del liderazgo escolar y son: redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, distribuir el liderazgo escolar, desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz y hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva. Al respecto de este último eje de actuación política que recomienda la OCDE, Vaillant (2015) propone aumentar el reconocimiento y las recompensas de los directores, ofrecerles la remuneración y el apoyo adecuados, así como un proceso de selección transparente.

Además, la OCDE (2009) destaca unas determinadas políticas que parecerían dar buenos resultados en este sentido, como contextualizar las responsabilidades del liderazgo escolar, ampliar sus responsabilidades (lo cual hace necesario que este sea distribuido) y desarrollar un liderazgo sostenible en el futuro.

Los procesos de cambio surgidos en el contexto educativo durante la historia más reciente persiguen dotar de calidad los sistemas educativos para mejorar el aprendizaje de los alumnos, propósito fundamental de la educación. Además, los discursos y políticas educativas han ido desplazando poco a poco la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos a los propios centros, y por lo tanto a la dirección de los mismos.

En este sentido, los múltiples estudios sobre liderazgo coinciden en considerarlo como variable crítica generadora de la capacidad de mejora de la escuela (Ritacco, Amores y Moral, 2016), evidenciando su carácter estratégico en el desarrollo de los procesos de efectividad escolar, por lo cual se ha incorporado como tema de políticas educacionales (Maureira, Moforte y González, 2014). En general, la bibliografía considera el liderazgo escolar como un factor clave para asegurar la calidad de la educación (Vaillant, 2015).

En este sentido, Bolívar (2013) sostiene que finalmente existe convergencia internacional al asumir que el liderazgo de la dirección escolar es un factor crítico en la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Con el añadido que Vaillant (2015) refleja en su estudio, que concluye que las instituciones educativas que han podido mejorar han contado con un liderazgo escolar fuerte.

Además de coincidir en que el liderazgo puede ser el resorte de cambio en la escuela hacia una enseñanza de calidad, las investigaciones recientes también coinciden en situar en claro declive las perspectivas individualistas o focalizadas de la dirección escolar. Se consideran superadas ya las visiones heroicas, masculinas, carismáticas, individuales y jerárquicas, cuya influencia se basa en el poder posicional (Maureira et al., 2014), así como los modelos de dirección que guardan gran paralelismo con el acceso a la alcaldía, caracterizado por su falta de formación específica e incentivos, la combinación de tareas de dirección y docencia y la ausencia de candidatos (Cantón, 2013).

En España, diversos autores sostienen que nos ha costado un poco más que al resto de países superar esta visión ya que contamos con una fuerte y tradicional herencia burocrática-gerencialista-administrativa de la dirección, donde lo importante era cumplir las funciones asignadas y las tareas correspondientes (Bolívar, 2011). Este tipo de liderazgo se caracteriza por la negación del liderazgo compartido y una cultura donde predomina el *laissez faire* (Álvarez, 2010). Además, las seis leyes orgánicas promulgadas durante la democracia española las cuales modifican la selección y funciones de la dirección escolar verifican dos extremos: la importancia de la dirección escolar de cara a la construcción de una escuela y un sistema de calidad: y, de otro la inexistencia de un modelo consensuado acerca de esa dirección (Gómez y Murillo, 2006).

A pesar de que los modelos individualistas están totalmente superados en el ámbito de la investigación y pareciera ser que también lo están en la realidad de la práctica educativa, lo cierto es que en los centros, especialmente en los IES que es el caso que nos ocupa, existen dificultades estructurales y culturales que conforman una estructura jerárquica, con excesivo protagonismo de las tareas administrativas y de resolución de conflictos; con lo que nos encontramos aún con lo que Ritacco et al. (2016) llaman un liderazgo burocrático de modelo centralizador.

Además, diversos estudios (OCDE, 2012; Gómez, Oliva y López-Yañez, 2014; Vaillant, 2015; Ritacco et al., 2016), sostienen que en nuestros centros educativos con frecuencia las tareas administrativas son preponderantes en detrimento de las funciones pedagógicas. Por otra parte, otros estudios como el de López-Yañez, Gracia, Oliva, Moreta y Bellerín (2014) reflejan algo de esperanza al evidenciar que la forma de ejercer el liderazgo en los IES se encuentra en proceso de transformación hacia modelos de liderazgo en colaboración, donde los directores combinan las tareas de gestión con otras principalmente relacionadas con las relaciones sociales.

## 2.2.2 Tipos de liderazgo y tendencias actuales

En relación con los estudios más recientes sobre liderazgo escolar, se ha pasado de centrar la atención en el análisis sobre los modelos y enfoques a centrarla en el estudio de los procesos para desarrollar buenas prácticas en materia de liderazgo. Respecto a la producción teórica de las investigaciones más recientes, el centro de atención parece haberse desplazado desde el papel del liderazgo en la gestión de los centros educativos al papel de liderazgo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que antes los estudios se centraban más en el “qué”, hoy el interés se encuentra focalizado en el “cómo” (Vaillant, 2015).

Ante la cantidad de estudios realizados en materia de liderazgo y la información al respecto, hemos considerado pertinente centrarnos en las perspectivas más actuales y con mayor aceptación por parte de la comunidad científica. En general, existe una cierta unanimidad y las tendencias actuales sugieren modelos de dirección horizontales, participativos, accesibles y consensuados.

Atendiendo a la clasificación de los tres grandes tipos de liderazgo que recogen Bolívar et al. (2013) en una revisión sobre las investigaciones, realizamos una descripción de las mismas completándolas con la visión de otros autores:

*El liderazgo educativo o pedagógico:* sitúa el foco de atención sobre qué se puede hacer para dinamizar las escuelas con el objetivo de conseguir buenos aprendizajes para todos los alumnos. Este tipo de liderazgo tiene generalmente un efecto indirecto o mediado por el trabajo que realizan los docentes en el aula, con lo que la función de la dirección deberá ir encaminada hacia la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas. A modo de resumen, se trata de cómo configurar los centros escolares como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes (Bolívar et al., 2013).

Como también describe más profundamente Bolívar (2011) en un trabajo anterior, consiste en que las competencias directivas se dirijan a crear condiciones y promover contextos organizativos y profesionales que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la preocupación fundamental de este tipo de liderazgo debe ser la promoción de la potencialidad de todos los miembros de una entidad o iniciativa educativa orientada a lograr la efectividad y calidad de la educación, preferiblemente dentro de un enfoque de calidad total (González, Gento y Orden, 2016).

*El liderazgo distribuido* consiste en ejercer un liderazgo que posibilite respuestas contextualizadas y locales. A tal respecto se imponen modos de gestión más horizontales, alejados de la práctica individual y considerados como un hecho constitutivamente social (Bolívar et al., 2013). Se trata de delegar responsabilidades y funciones a mandos intermedios de gestión y docentes, ampliándose así el equipo directivo. Como aclara Bolívar (2011) “el liderazgo distribuido es el resultado de un proceso en que se ha construido un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, lo que supone la implicación, la iniciativa y la cooperación del personal” (p. 272).

En torno a esta dimensión de liderazgo existe gran variedad de consideraciones conceptuales, con lo que Maureira et al. (2014) sostienen que se puede afirmar que el liderazgo distribuido “constituye un enfoque polisémico y complejo, debido a sus múltiples formas de interpretación, así como por la diversidad de niveles de operacionalización” (p.149).

Además, algunos autores relacionan este tipo de liderazgo con algunas de las tendencias más actuales y mejor valoradas de cara a la mejora de los centros educativos, como son el concepto de democracia escolar, al destacar la afinidad que estos dos

conceptos tienen en lo teórico y en lo normativo (Maureira et al., 2014) o el concepto de comunidad profesional de aprendizaje, estado último y deseable al que puede llegar una escuela en su particular proceso de mejora donde, a juicio de Bolívar (2011) el liderazgo distribuido juega un papel esencial en la construcción de la misma y en la capacitación del profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo. También cabe destacar aquí, pues se encuentra íntimamente relacionado con el liderazgo distribuido, la perspectiva líder-plus, que trata de mirar más allá de los líderes formales (López-Yáñez et al., 2014).

En el plano real de la práctica educativa en los centros de enseñanza secundaria, un estudio llevado a cabo por (López-Yáñez et al., 2014) evidencia que la distribución del liderazgo es algo común, coexistiendo patrones distribuidos de liderazgo con patrones focalizados, variando en función del tipo de actividad que se realiza. Añade además que de ninguno de ellos puede decirse que sea más eficaz que el otro en términos absolutos y en cualquier circunstancia.

*El liderazgo para la justicia social* se apoya en el concepto de justicia social que no tiene un significado esencial sencillo, pues se trata de una construcción histórica que ha de ser revisada continuamente. En esa lógica, una escuela que trabaje para la justicia social debe ser una escuela en justicia social, que defienda y practique los principios de inclusión y equidad compensatoria, que fomente la participación de toda la comunidad escolar, así como el reconocimiento, valoración y atención a la diversidad, desarrollo integral de los estudiantes, formación cívico-ética... De tal forma que sólo a través de escuelas socialmente justas es posible contribuir al desarrollo de una sociedad justa (Bolívar et al., 2013).

A estas tres grandes líneas de investigación se unen diversos enfoques de liderazgo que confluyen en la línea de una práctica de dirección más democrática con el propósito de crear en los centros educativos condiciones favorables para que se puedan desarrollar como comunidades profesionales de aprendizaje.

En este sentido, el *liderazgo contextual* surge como una visión coherente de la práctica directiva, al adaptar las capacidades y competencias de los líderes a los contextos particulares y al momento concreto en los que se desarrolla dicha función.

Otro de los enfoques que se ha estudiado bastante en las últimas décadas es el *liderazgo transformacional*, normalmente presentado en oposición al liderazgo transaccional que en palabras de Vázquez (2013), mientras el primero supone una metamorfosis completa, es decir, una modificación de la condición original a otra distinta; el segundo únicamente implica sustituir una cosa por otra en un acto de intercambio.

Por su parte, Precey y Rodríguez (2011) sostienen que mientras el liderazgo transaccional se basa en la racionalidad y el conductismo, considerando los centros educativos desde una perspectiva positivista con causas y efectos medibles, predecibles y controlables, el liderazgo transformacional tiene su razón de ser en satisfacer las necesidades de los sistemas complejos y diversos, y sitúa al líder y a los demás miembros de la organización en busca de motivos y propósitos comunes que den sentido a la misma.

Una característica interesante a destacar de este liderazgo transformacional, es que desarrollado en sus altos niveles e impregnando a toda la organización recibe el nombre de lo que algunos autores llaman *liderazgo transformador*, y podría ser la manera de abordar las cuestiones de la justicia social en las escuelas y en última instancia en la sociedad (Precey y Rodríguez, 2011). Muy relacionado con el liderazgo transformador y para la justicia social se encuentra el pensamiento crítico, asumiendo que los líderes deben querer y ser capaces de cuestionar suposiciones, creencias, valores y perspectivas previamente aceptadas sin crítica (Precey y Rodríguez, 2011).

Así mismo, estos dos últimos tipos de liderazgo descritos guardan conexión con el *liderazgo dialógico*, que sostiene que la relevancia de un argumento radica en su validez y no en la posición de poder que ocupa la persona que habla. De este modo, permite a las personas de grupos sociales vulnerables tener voz en los espacios de los que han sido excluidos (Redondo-Sama, 2015).

En la actualidad se aboga por un enfoque competencial de liderazgo, que supone centrarse en las múltiples habilidades que implica el cargo en lugar de en las tareas o funciones. Cabe recordar que “la competencia tiene un sentido más complejo u holístico, dado que integra conocimientos, modos de hacer o procedimientos y un componente afectivo-emocional” (Bolívar, 2011, p. 257).

Es cierto que el hecho de determinar competencias habitualmente ha ido asociado a mecanismos de evaluación externa y formas de control, pero nada impide que puedan convertirse en reactivos para potenciar y mejorar la profesión docente (Bolívar, 2011).

En relación a las prácticas directivas que aseguran la mejora de los centros educativos, las investigaciones parecen coincidir en que son las que contribuyen a la mejora de la calidad docente, pues es la base de los aprendizajes de los estudiantes, es decir, las que crean “las condiciones y los contextos para que los docentes aprendan nuevas prácticas, en una organización que aprende, como comunidad profesional” (Bolívar, 2011, p. 271).

Para que el liderazgo escolar de verdad mejore en la práctica, y con él lo haga el centro educativo en su conjunto y los aprendizajes de los alumnos que es el principal propósito; todo lo anterior descrito debe ir acompañado, como indica la OCDE (2012), de políticas educativas comprometidas, pues “contratar, formar y brindar apoyo a directores efectivos es uno de los modos más eficaces de garantizar que los centros proporcionen una educación de alta calidad” (p. 81).

Como se ha argumentado a lo largo del trabajo, la tendencia actual es dirigir los centros educativos hacia procesos de mejora continua a través de prácticas escolares que favorezcan la construcción objetivos y visiones comunes de toda la comunidad educativa. En la literatura actual sobre el tema, se aboga por la creación, en los centros educativos, de espacios y estructuras que favorezcan la transformación de los mismos en comunidades profesionales de aprendizaje, pues como sostiene Redondo-Sama (2015) los centros que así funcionan están mejorando los resultados académicos y la convivencia, convirtiéndose en escuelas más democráticas.

Estas comunidades profesionales de aprendizaje vendrían a integrar los distintos tipos de liderazgo en ellas, dando así una perspectiva colegiada al centro educativo, con una visión común y una participación real en la construcción de su propia realidad. Inevitablemente, esto implica el empoderamiento de cada uno de los agentes que forma el microsistema, especialmente de los docentes, que se transformarían en lo que Bolívar (2011) llama *maestros líderes*. En estas comunidades de aprendizaje, el líder carismático no tiene sentido, pues se trata de un liderazgo más comunitario; esto no significa que no existan líderes, sino un cambio de paradigma de liderar personas a liderar ideas (Bolívar, 2012). Para que este liderazgo docente pueda florecer, se requieren estructuras organizativas más horizontales y menos jerárquicas en las que el liderazgo distribuido tenga cabida (Bolívar, 2011). A modo de síntesis, es pertinente la conclusión de Ritacco et al. (2016) al sostener que el liderazgo colectivo y distribuido proporciona el lubricante para que exista una comunidad profesional de aprendizaje.

### 2.2.3 El liderazgo en el contexto de este estudio: LOMCE y Modelo CAF.

Es preciso, debido a la actualidad que vivimos, realizar una breve revisión sobre la cuestión del liderazgo en la actual ley educativa LOMCE. Haciéndose eco de la literatura científica y del potencial que tiene el liderazgo para mejorar y transformar los centros educativos, esta ley tiene como uno de sus objetivos manifiestos fortalecer o potenciar la función directiva en los centros públicos, lo que en su preámbulo se denomina como «liderazgo pedagógico y de gestión». Atribuye a la dirección competencias decisorias asignadas en la LOE (2006) al consejo escolar del centro y amplía sus facultades. Además, modifica la composición de las comisiones encargadas de su selección haciendo que la mayoría corresponda a las administraciones educativas, hecho que posibilita que pueda ser nombrado para la dirección un docente de otro centro.

La LOMCE defiende, según Viñao (2016) un modelo de dirección escolar como agente de la administración educativa, otorgándole pleno poder. Pero en este sentido el autor sostiene que por mucho poder que se le confiera, poco espacio queda para el ejercicio del liderazgo si se subordinan los centros al rendimiento de cuentas y a una lucha competitiva entre escuelas.

Por su parte, Bolívar et al. (2013) considera que precisamente este modelo de dirección que propone la LOMCE circula por las vías más alejadas de lo que se propone desde la literatura especializada. El nombramiento de la dirección unipersonal por la Administración Educativa de turno, es decir, el director como “la Administración en el centro” es el modelo burocrático-gerencialista que en todos los lugares del mundo ha fracasado.

En relación al objetivo principal de este estudio, conocer el proceso de implantación del modelo CAF de calidad; no cabe duda que el liderazgo constituye el factor más importante en relación al establecimiento o adopción de un sistema de gestión de calidad en un centro educativo, ya que es quien debe crear los mecanismos y disposiciones necesarios en el centro para que éste se desarrolle adecuadamente.

En este sentido, el modelo CAF de calidad dedica su primer capítulo a la dirección de los centros y define a los líderes de las organizaciones del sector público como los responsables de la implantación y desarrollo de las políticas públicas. Sostiene además que deben generar claridad y unidad alrededor de los objetivos y propósitos de la organización y les asigna una doble función: como directores han de generar el entorno y asegurar el funcionamiento del mecanismo de dirección, y como facilitadores han de respaldar a las personas y asegurar relaciones eficaces con todos los grupos de interés (CAF, 2013). El modelo destaca también que es importante que los líderes políticos y los líderes escolares de las organizaciones públicas establezcan una buena colaboración entre ambos para poder lograr los resultados de las políticas.

El modelo propone una autoevaluación integral de toda la organización, recogiendo las distintas dimensiones en nueve criterios, correspondiendo el liderazgo de la organización con el criterio 1. A continuación se exponen los aspectos (subcriterios) que el modelo propone evaluar dentro de la dirección de los centros:

#### *Subcriterio 1.1. Dirigir la organización desarrollando su misión, visión y valores.*

Se trata de valorar en qué medida los líderes comunican y aseguran la asimilación de estos conceptos. La guía CAF recomienda prestar especial atención a los valores fundamentales de una organización del sector público: la democracia, el Estado de Derecho, el enfoque al ciudadano/cliente, la diversidad y la igualdad de género, un entorno de trabajo equitativo, la prevención de la corrupción, la responsabilidad social y la no discriminación.

*Subcriterio 1.2. Gestionar la organización, su rendimiento y su mejora continua.*

Se trata de valorar en qué medida los líderes desarrollan, implementan y monitorizan los sistemas de gestión de la organización. Consiste en crear una estructura organizacional adecuada, con responsabilidades definidas para todos los niveles, con objetivos definidos y medibles y revisiones periódicas del rendimiento y de los resultados. Consiste también en organizar con vistas al futuro los cambios necesarios para el cumplimiento de la misión y trabajar por una mejora continua asegurando una cultura abierta a la innovación y al aprendizaje.

*Subcriterio 1.3. Motivar y apoyar a las personas de la organización y actuar como modelo de referencia.*

Se trata de que los líderes, actuando como modelos de referencia, simbolicen los objetivos establecidos y los valores mediante un estilo de liderazgo transparente, basado en la retroalimentación mutua, la confianza y la comunicación abierta. Consiste en la delegación de competencias y responsabilidades, pues unida a la rendición de cuentas, es la base principal de la gestión para motivar a las personas. Es importante también crear oportunidades de desarrollo personal y de formación para los docentes, así como sistemas de reconocimiento y recompensas.

*Subcriterio 1.4. Gestionar relaciones con las autoridades políticas y otros grupos de interés.*

En el sector público, la dirección es la interfaz entre la organización y las autoridades políticas. Este subcriterio describe una de las mayores diferencias entre organizaciones del sector privado y público, ya que las organizaciones del sector público actúan como cuerpos gestionados por las autoridades políticas.

### 3. Marco empírico

#### 3.1 Objetivos de la investigación

El objetivo general de este estudio deriva de la cuestión que se ha tomado como punto de partida y como principal referencia de este trabajo, que trata de conocer cómo se procede desde la dirección de los centros para implantar un modelo de gestión de calidad. De este objetivo general derivan, a su vez cinco objetivos específicos que permitirán la operativización y la consecución del objetivo general. Dicho objetivo general es el siguiente:

Desvelar los procedimientos internos que se generan para la implantación del Modelo CAF en un Instituto de Educación Secundaria con especial énfasis en la función del Equipo Directivo.

De este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los procesos de gestión de calidad existentes en el centro en general y en el equipo directivo en particular.
2. Conocer los beneficios que ha aportado la implantación del Modelo CAF de calidad en este centro.
3. Desvelar las estrategias empleadas por el equipo directivo para la adecuada implantación y desarrollo del modelo CAF, así como las dificultades vividas durante este proceso.
4. Determinar los estilos de liderazgo existentes en el equipo directivo.
5. Visibilizar la valoración de los docentes acerca de la implantación del modelo.

## 3.2 Metodología de la investigación

### 3.2.1 Enfoque y diseño metodológico

El presente trabajo se enmarca dentro del enfoque de investigación cualitativa, puesto que las peculiaridades de nuestro estudio así lo requerían ya que como señala Flick (2007), es a través de los métodos cualitativos como se pueden ofrecer explicaciones científicas reales de los hechos. Dicho esto, y con la pretensión de conocer la realidad que nos ocupa de forma un poco más generalizada, se han utilizado, junto a los datos más puramente cualitativos, algunos datos de tipo cuantitativo facilitados por el Instituto de Educación Secundaria objeto de estudio.

Este tipo de investigación cualitativa se sitúa dentro de las corrientes filosóficas interpretativas, fenomenológicas y existencialistas. Estas corrientes buscan comprender, a través de teorías y prácticas de interpretación, lo que ocurre en los diferentes contextos basándose en lo que las personas que se desenvuelven en ellos interpretan sobre los mismos y los significados les otorgan (Martínez, 2007). Además, como sostiene Willis (2007), a la investigación cualitativa no le interesa establecer verdades generalizables del comportamiento humano, sino la comprensión de un contexto determinado.

El punto de partida de esta investigación, surgido de la cuestión acerca de cuáles son las estrategias y procesos que se generan en un contexto concreto en torno a la implantación de un sistema de gestión de calidad, hacía evidente el carácter cualitativo del método a seguir. Pues, como afirma Hernández-Pina (2015), el investigador no decide de antemano la metodología que va a seguir en su estudio, sino que ésta dependerá de la formulación de su pregunta de investigación.

El estudio de nuestro objetivo general, el cual trata de conocer el proceso de implantación del modelo CAF de calidad en uno de los centros que ya poseen el certificado del modelo, dirigió la mirada de esta investigación hacia el primer centro en conseguir dicho certificado en la Región, que a su vez es también el primero en conseguirlo de España.

Es pertinente añadir que el diseño de esta investigación ha sido flexible, pues las distintas fases han estado bajo un proceso continuo de toma de decisiones en función de las variaciones sobre la realidad estudiada (Rodríguez, Gil y García, 1996).

A pesar de que se ha establecido un objetivo general que guía el trabajo y sus específicos asociados, se ha tomado parcialmente de la teoría fundamentada la idea de ir construyendo conceptos y teorías a medida que avanza el proceso de recogida de datos (Glaser y Strauss, 1967). Se ha decidido de esta manera porque la orientación metodológica cualitativa suele partir de un área problemática amplia en la cual suele haber más de una realidad entrelazadas, que sólo es posible descubrir cuando se ha avanzado suficientemente en la investigación (Martínez, 2006).

Para el desarrollo de esta línea de investigación se ha hecho uso del estudio de caso, pues partimos de la idea de que no existe una única realidad objetiva, sino tantas realidades individuales como personas en el mundo; y es desde ellas mismas, en interacción entre personas, cuando se construyen realidades compartidas. El hecho de que sean las personas las que construyen estas realidades es lo que las hace diferentes y únicas.

El estudio de caso permite la comprensión en profundidad y en detalle de un fenómeno. Según Stake (1998) es idóneo cuando el objeto de nuestro estudio es algo especial y no pretendemos generalizar, sino conocer los aspectos que lo hacen diferente a los otros. Es por esta razón misma que, como en nuestro estudio, los casos no son elegidos por su representatividad (McMillan y Schumacher, 2005).

Yin (1994) recomienda el uso de este método cuando la realidad a estudiar tiene cierta actualidad y escapa a todo tipo de control, siendo muy difícil, sino imposible, su manipulación. Nuestro caso, como se ha comentado al inicio de este trabajo es de plena actualidad. Los pocos centros que a día de hoy han sido certificados a través de este modelo de calidad en la Región (dos) y en España (siete), unido a los pocos estudios que al respecto existen, son evidencias de que la implantación de los modelos de calidad en los centros educativos públicos de España se encuentra en su fase inicial. O bien está teniendo poca acogida por razones que desconocemos que pero que podrían obedecer al miedo o dificultades que implica el cambio, a la vinculación de estos modelos con el mundo empresarial, etc.

Consideramos apropiado el enfoque metodológico elegido para este trabajo porque además resulta muy útil en el contexto educativo ya que como sostiene (Martínez, 2007) trata de comprender de qué manera se producen las interacciones entre personas, que van a influir en las dinámicas de los centros, compuestas por productos como valores y creencias, pero también por procesos no observables. Es de especial importancia que el carácter profundo de la metodología cualitativa en general y del método de estudio de caso único en particular nos permita estudiar ese lenguaje implícito escolar que se suele conocer con el nombre de currículum oculto.

### 3.2.2 Contexto y participantes

El estudio se realiza en un Instituto de Educación Secundaria de un municipio de la Región de Murcia. Este municipio se sitúa en la comarca natural del Bajo Guadalentín, a los pies de Sierra Espuña. Se trata de un centro con cuarenta años de historia y de servicio a la comunidad que antes fue instituto de bachillerato y que comenzó su andadura como Sección Delegada de otro instituto de bachillerato de otra localidad murciana.

Se trata de un centro educativo de titularidad pública, donde trabajan 62 docentes (31 hombres y 31 mujeres) y donde estudian 616 alumnos (295 alumnos y 321 alumnas) de 12 a 18 años, con una etapa obligatoria (ESO) y otra voluntaria (Bachiller).

Atendiendo a las categorías que indican Buendía, Colas y Hernández (2010), la selección del centro objeto de estudio y de sus participantes se ha realizado de forma deliberada (muestra por conveniencia), ya que se trata del primer centro educativo que ha obtenido la certificación CAF de calidad en España y pretendíamos centrar el estudio especialmente en los componentes del Equipo Directivo. Los participantes han sido seleccionados teniendo en cuenta la riqueza de información pertinente que poseen para la consecución de los objetivos de la investigación, así como por la posición que ocupan respecto al fenómeno de estudio (Buendía et al., 2010).

Centrando la atención en nuestro estudio y teniendo en cuenta la importancia que adquiere el equipo directivo en el proceso de implantación de un sistema de gestión de calidad, se seleccionó a los cuatro integrantes que componen la dirección escolar de este centro: director, secretaria y dos jefes de estudio. Con el objetivo de asegurar la saturación de información, en uno de los continuos procesos evaluativos de la propia investigación y haciendo uso de la flexibilidad que la metodología cualitativa permite se decidió seleccionar también a la persona responsable de calidad. Además de esta razón, fue seleccionada también por ser considerada por los miembros del equipo directivo como una más de ellos y por ser de gran valor para la investigación. Además se seleccionaron tres docentes no implicados en la comisión de calidad del centro con el objetivo de contrastar y triangular la información.

La Tabla 1 ofrece información acerca de las características de la muestra.

Tabla 1

*Características de la muestra*

<b>Instrumento</b>	<b>Función en el centro</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Años en el cargo</b>
Entrevistas	Director	Hombre	49	12
	Secretaria	Mujer	43	4
	Jefe Estudios 1	Hombre	40	4
	Jefe Estudios 2	Hombre	55	5
	Responsable de Comisión de Calidad	Mujer	40	4
Grupo de discusión	Docente de Geografía e H <sup>a</sup>	Mujer	54	6
	Docente de música	Hombre	42	14
	Docente de Inglés	Hombre	52	24
Cuestionarios	54 docentes			

### 3.2.3 Procedimiento de recogida de información

#### 3.2.3.1 Procedimientos

El punto de partida de este trabajo surge tras un primer encuentro con mi tutora anterior a la elección definitiva de la línea de investigación. Desde ese primer momento la comunicación fluyó constructivamente pues tanto ella como yo habíamos pensado el mismo tema para analizar: la implantación del modelo CAF en los centros de la Región.

Una vez elegida la línea de investigación a través de los mecanismos formales, se realizó una primera revisión bibliográfica para conocer el estado del arte acerca de modelos de calidad, y más concretamente sobre el modelo CAF y pudimos constatar que existe poca literatura científica al respecto. Continuamos buscando información sobre los centros educativos que actualmente trabajan con este modelo en Murcia a través de la información disponible en la web de la Red de Centros de Excelencia.

Tanto mi tutora como yo conocíamos la existencia de un centro en la Región que había sido el primero en conseguir el certificado CAF de calidad en Murcia y España, así que decidimos contactar con su director para valorar la posibilidad de realizar un estudio de caso. Analizar un centro que tenía ya el certificado y llevaba varios años aplicando este modelo nos posibilitaría conocer con el máximo detalle el proceso de implantación y desarrollo del mismo. La investigación, llegado este punto aún no muy avanzado, ya sugería una metodología de corte cuantitativo.

Paralelamente, se realizó una revisión bibliográfica tanto de temas relacionados con la calidad educativa y modelos de excelencia como de liderazgo, a fin de conocer el estado de la cuestión.

El día 1 de marzo se estableció el primer contacto telefónico con el centro a través de un docente de su plantilla que había colaborado previamente con mi tutora y se le comunicó la idea de la investigación. Al día siguiente el director del centro contactó con nosotras y nos citó en el centro unos pocos días después.

El 7 de marzo se realizó el primer contacto personal con las personas del centro. Se realizó una reunión con los miembros del equipo directivo y la persona responsable de calidad, donde nos informaron sobre la historia del centro en relación a su proceso de gestión de calidad y adopción del modelo CAF.

En un primer momento nos planteamos realizar la recogida de información a través de un cuestionario elaborado ad hoc, pues no habíamos encontrado ningún instrumento que estuviera ya elaborado y validado para responder a nuestros objetivos. Pero tras esta primera toma de contacto con el equipo directivo del centro, y haciendo uso de la flexibilidad metodológica propia de la investigación cualitativa, la dirección del centro nos aconsejó usar los datos obtenidos de las encuestas de autoevaluación que sistemáticamente realiza el centro con el propósito de no saturar con cuestionarios a la comunidad educativa. Durante esta reunión se acordó la realización de una entrevista individual con cada uno de los componentes del equipo directivo y un grupo de discusión con varios docentes.

Las entrevistas se realizaron el día 10 de marzo. La primera entrevista se realizó al director, seguida de la secretaria y los dos jefes de estudios. Se realizaron todas de forma individual, fueron grabadas con grabadora de voz tras el consentimiento de los participantes asegurando preservar su anonimato y tuvieron una duración media de 40 minutos cada una.

Tras el correspondiente análisis de la información extraída de esas entrevistas, se acordó con el centro la realización de una entrevista más específica con la persona responsable de la comisión de calidad. Esta entrevista se realizó el día 12 de mayo, también de forma individual, el audio fue recogido en una grabadora asegurando preservar el anonimato y tuvo una duración de 30 minutos.

Finalmente, con la información analizada obtenida de las cinco entrevistas se realizó un grupo de discusión con varios docentes del centro con el objetivo de corroborar la información obtenida y encontrar posibles discrepancias. Para tal objeto era necesario que estos docentes no formaran parte de la comisión de calidad ni del equipo directivo. El grupo de discusión estaba previsto que fuera con cinco docentes, pero finalmente sólo pudo realizarse con tres de ellos y estaba formado por un profesor de Música, otro de Inglés y una profesora de Geografía e Historia. Se realizó el día 17 de mayo y tuvo una duración de 50 minutos.

Respecto a la información cuantitativa facilitada por el centro, las encuestas de opinión han sido realizadas durante el mes de abril como lo hacen todos los años, siendo algunas de las encuestas anuales y otras bienales. Las personas que integran la comunidad educativa han respondido a las encuestas de forma individual y a través de una plataforma on line de la que dispone el centro, con un plazo establecido de varios días para su cumplimentación.

Con respecto a la prueba de conocimiento sobre el modelo CAF y temas relacionados con calidad, la persona responsable de la comisión de calidad describe que se procedió de la siguiente forma. En el año 2015 se realizó la prueba tanto a docentes como a integrantes de la comisión de calidad. Decidieron en la comisión de calidad realizar la prueba a unos pocos docentes para no causar saturación en ellos, así que establecieron realizarlo a un docente por cada seis (son 62 docentes y la realizaron 16 de ellos) y a todos los miembros de la comisión de calidad. La responsable de calidad argumenta que les resultaba interesante conocer el contraste entre los docentes pertenecientes a la comisión de calidad y los que no pertenecen a ella. Estas pruebas se realizaron en el mes junio y sin previo aviso. En el año 2016 se realizó la misma prueba de conocimiento a diez docentes no pertenecientes a la comisión de calidad y que no hubiesen sido evaluados el año anterior. Esta vez no se ha evaluado a la comisión de calidad, pues son los mismos integrantes del año anterior a excepción de una persona y han considerado que no procedía, además de, en palabras de la responsable de calidad, para no dar la sensación de que desconfía de los conocimientos de sus compañeros. De igual modo, se realizó durante el mes de junio y sin previo aviso.

### 3.2.3.2 Instrumentos

La recogida de información se ha realizado a través de dos tipos de instrumentos: la entrevista y el grupo de discusión. Completamos esa información obtenida con los datos cuantitativos facilitados por el centro procedentes de una encuesta de opinión. Se ha realizado de esta forma procurando establecer una triangulación de técnicas de recogida de información que asegurara la validez de la misma. Se ha tratado de aumentar la validez obteniendo la información desde tres tipos de informantes distintos, tratando de aplicar nuevamente triangulación: docentes integrantes del equipo directivo, docentes implicados en calidad y docentes no implicados en temas de calidad.

La triangulación se realiza usando un diverso abanico de métodos o instrumentos. En este procedimiento se persigue un propósito básico consistente en recoger observaciones acerca de una situación, desde varias perspectivas para compararlas y contrastarlas posteriormente (Hidalgo, 2005).

A su vez, para asegurar la fiabilidad de la información se ha procedido a través de la saturación de la misma. Este procedimiento consiste en reunir suficientes evidencias que garanticen la credibilidad de la información. Esto ocurre cuando los informantes clave coinciden en sus observaciones y se dice que la información se ha saturado ya que no aporta nuevos hallazgos (Hidalgo, 2005).

Se ha elegido como instrumento de recogida de información la entrevista en profundidad por ser uno de los métodos cualitativos fundamentales en la investigación de carácter interpretativo.

En este tipo de entrevista destaca la no intromisión por parte del investigador pues se pretende alcanzar información relativa a diferencias en puntos de vista, valoraciones, experiencias o sentimientos de los entrevistados. Este tipo de instrumento se caracteriza por su flexibilidad tanto en las preguntas como en las respuestas y es el entrevistado quien determina la extensión y el grado de detalle de sus respuestas (Pérez, Galán, y Quintanal, 2012).

Se ha elegido también como técnica de recogida de información y a su vez como proceso que asegure la comparación de información el grupo de discusión, que como describe Colás (1998) citado en Pérez et al. (2012) es una técnica que trabaja a través de elementos discursivos, entendiendo que lo que se manifiesta en el grupo corresponde a un campo semántico en el que se definen los elementos y relaciones aceptadas o rechazadas por la población a la que representan los participantes.

El punto de partida para la elaboración de dichos instrumentos fue una revisión sobre algunos aspectos del centro a través de las encuestas de autoevaluación publicadas en su web. Tras una breve reunión de toma de contacto con parte de la dirección del centro, se elaboró una entrevista semiestructurada destinada al equipo directivo acerca de los procesos de aseguramiento de la calidad que se llevan a cabo en el mismo. Las preguntas que componen la entrevista se dirigen a responder los objetivos de la presente investigación y giran en torno a dos grandes constructos: la implantación y desarrollo del modelo CAF de calidad y el funcionamiento general del centro, especialmente del equipo directivo. Las cuestiones sobre el primer constructo se referían a la decisión de implantar el modelo y comunicación a la comunidad educativa, la planificación de la autoevaluación, la realización de la autoevaluación y su correspondiente plan de mejora. Las preguntas referentes al segundo constructo trataban de conocer aspectos sobre el liderazgo en el centro, los docentes, funcionamiento a nivel de aula y convivencia (ver anexo 1).

Tras el análisis de la información y su correspondiente codificación, se elaboró otra entrevista semiestructurada destinada a la responsable de la comisión de calidad del centro.

Las preguntas en esta ocasión se dirigieron a examinar la comisión de calidad que existe en el centro y se centraron en temas más específicos como el funcionamiento de la comisión de calidad, la implicación de los docentes en la misma y el funcionamiento del equipo directivo del que ella forma parte, aunque no en un plano formal (ver anexo 2).

Finalmente, para contrastar y corroborar los datos previamente analizados se realizó un guion para la realización de un grupo de discusión con algunos de los docentes del centro con el requisito de que no pertenecieran al equipo directivo ni a la comisión de calidad. Las cuestiones lanzadas en esta técnica estuvieron relacionadas con la información extraída previamente, se centraron en conocer la percepción de los docentes hacia la implantación del modelo CAF de calidad, el nivel de implicación del equipo directivo en la implantación y desarrollo del mismo, así como aspectos generales del funcionamiento del centro (ver anexo 3).

Estos instrumentos (entrevistas y grupo de discusión) fueron revisados y validados por tres docentes del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de Murcia: Eva González Barea, Vanesa Gamiz Sánchez y María Jesús Rodríguez Entrena. Estos instrumentos fueron revisados a fin de que las preguntas de la entrevista y grupo de discusión realmente fueran válidas para recabar la información necesaria para responder a los objetivos de esta investigación.

Por último, para conocer la satisfacción de los docentes hacia el equipo directivo de su centro se analizaron los datos obtenidos de las encuestas que realiza el centro como uno de los métodos que junto a la autoevaluación CAF conforman su mecanismo de evaluación interna. Estos datos fueron facilitados por el centro y se extrajeron de la encuesta "Evaluación del funcionamiento del equipo directivo por parte del claustro".

Para determinar la fiabilidad interna del instrumento de recogida de información utilizado por el centro y del que nos han facilitado los datos en bruto de sus resultados se calculó el Alfa de Cronbach, que ofrece un valor de .989, con lo que se determina que es válido.

Además, con el objetivo de conocer más profundamente la implicación de los docentes en temas relacionados con la calidad en el centro, se analizaron también los datos facilitados por el centro acerca de unas pruebas teóricas que realizan a algunos docentes (integrantes de la comisión de calidad y no integrantes) sobre aspectos concretos del modelo CAF y la comisión de calidad.

A través de todos estos instrumentos de recogida de información y el análisis de la misma, se está en disposición de responder a todos los objetivos de investigación planteados.

#### 3.2.4 Tratamiento y análisis de la información

El gran grueso de la información de este estudio procede de datos cualitativos, extraídos de las cinco entrevistas realizadas a los miembros del equipo directivo y la responsable de calidad, así como del grupo de discusión realizado con los docentes no pertenecientes a la comisión de calidad.

En relación a todos los objetivos del presente trabajo se analizó la información cualitativa disponible. Estos objetivos respondían a: conocer los procesos de gestión de calidad existentes en el equipo directivo y los beneficios que les ha aportado el modelo CAF, así como conocer las estrategias de implantación que han llevado a cabo y las dificultades vividas. También, a su vez se quiere conocer el estilo de liderazgo del equipo directivo y conocer la opinión de los docentes sobre el funcionamiento del equipo directivo y su grado de conocimiento del modelo.

Para el análisis de esta información se ha utilizado el programa informático Atlas.ti, que autores como Martínez (2006) lo consideran el más indicado para trabajar en investigaciones que tratan de integrar las múltiples realidades que se presentan en los procesos sociales.

Una vez transcritas todas las entrevistas y el grupo de discusión se creó la unidad hermenéutica para trabajar con el programa. Se importaron las transcripciones al citado programa y se procedió a la codificación y categorización de la información. El mismo procedimiento se siguió con la información recogida del grupo de discusión. Este proceso se realizó utilizando como sistema de categorías algunos de los indicadores que conformaban el guion de la entrevista y que a su vez respondían a los objetivos de esta investigación. A su vez, se determinaron como códigos los indicadores más repetidos que surgieron durante las entrevistas y que en principio no estaban contemplados. Por lo tanto, se ha seguido un proceso de codificación mixta, combinando un proceso inductivo y deductivo de análisis de la información.

El proceso de análisis de la información que hemos seguido es el propuesto por Miles y Huberman (1984), que consiste en la realización de distintas fases que implican una recogida de datos y su posterior reducción, para seguidamente extraer la información y disponerla para su análisis (ver figura 2).

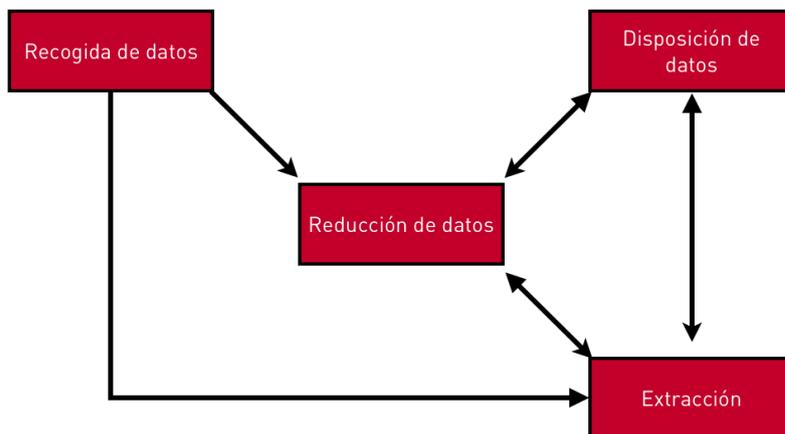


Figura 2. Esquema del proceso de análisis de Miles y Huberman (1984)

Tras esta fase se procedió a la codificación y categorización de datos, que como sostiene Rodríguez, Gil y García (1996) conlleva el establecimiento de un juicio sobre la información analizada para decidir qué código agrupará cada fragmento de texto, por lo que se trata de una tarea de que quedará expuesta a la subjetividad y el juicio del propio investigador.

Tras el análisis e interpretación de los datos se extrajeron una serie de conclusiones, a partir de la información contrastada o corroborada en las fases previas de la investigación.

En relación a las conclusiones, Pérez et al. (2012) sostienen que en esta fase es apropiado que el investigador posea una gran creatividad, un fuerte bagaje teórico y extensa experiencia. También sugieren que es necesaria la aceptación de intuiciones e interpretaciones, pero también cierta prudencia a la hora de darlas por válidas.

Tras la reducción de datos extraídos de las entrevistas y del grupo de discusión se ha elaborado un sistema de categorías y códigos que facilite el manejo operativo de la información (ver Tabla 2).

Tabla 2

*Sistema de categorías y códigos de las entrevistas*

<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>	<b>Descripción</b>
Dificultades del Modelo CAF	Dificultades del modelo CAF	Dificultades propias del modelo
	Dificultades de implantación del modelo CAF	Dificultades en el proceso de implantación y desarrollo del modelo CAF de calidad en el centro
Procesos asociados a la calidad, CAF y mejora continua	Alianzas	Alianzas creadas entre el centro y los grupos de interés
	Buena imagen	Imagen, prestigio y orgullo que otorga el certificado CAF de calidad al centro educativo
	Ciclo PDCA	Ciclo PDCA de Deming (Planificar, Desarrollar, Controlar, Actuar)
	Comunicación RCE	Comunicación entre centros asociados al modelo CAF de calidad
	Implicación CE en CAF	Implicación de la comunidad educativa en el CAF y comisión de calidad, especialmente docentes
	Interiorización	Interiorización del modelo CAF en la dinámica y vida cotidiana del centro
	Nivel aula	Repercusión en el aula de la aplicación del modelo CAF a nivel organizativo de centro
Liderazgo	Sistematización	Sistematización y homogeneización de procesos
	Ampliado	Ampliación del liderazgo, distribución de poder
	Implicación ED en CAF	Implicación del ED en la implantación y desarrollo del modelo CAF de calidad en el centro
Aspectos generales del centro	Visión común	Visión común del ED que traspasa las fronteras del mismo en todos los ámbitos
	Consejería	Críticas a la consejería de educación
	Buen clima	Clima adecuado de convivencia en el centro
	Formación	Formación continua y formación en calidad
	Innovación	Programas educativos innovadores y planes de mejora
	Participación CE en centro	Participación de la comunidad educativa en la vida del centro (docentes, alumnos, familias, PAS)
	Planificación/Coordinación	Planificación y coordinación de los docentes

*Nota:* ED (Equipo Directivo), PAS (Personal de Administración y Servicios)

Los participantes de las entrevistas se han codificado de la siguiente manera: [Dir.], que corresponde al primer entrevistado, el director del centro; [Sec.], que corresponde a la

segunda entrevistada, secretaria del centro; [J.E.1] que corresponde al tercer entrevistado, jefe de estudios; [J.E.2] que corresponde al cuarto entrevistado, también jefe de estudios y [C.Cal.] que se corresponde con la última entrevistada y ejerce como responsable de la comisión de calidad.

Los participantes de las entrevistas se han identificado de la siguiente manera: [Dir.], que corresponde al primer entrevistado, el director del centro; [Sec.], que corresponde a la segunda entrevistada, secretaria del centro; [J.E.1] que corresponde al tercer entrevistado, jefe de estudios; [J.E.2] que corresponde al cuarto entrevistado, también jefe de estudios y [C.Cal.] que se corresponde con la última entrevistada y ejerce como responsable de la comisión de calidad. Por su parte, los participantes del grupo de discusión se han codificado de la siguiente manera: [P1] profesora de Geografía e Historia, [P2] profesor de música y [P3] profesor de Inglés.

La Tabla 3 muestra la identificación correspondiente a los entrevistados y a los participantes del grupo de discusión.

Tabla 3

*Identificación de los participantes de las entrevistas y grupo de discusión*

	<b>Función que desempeña en el centro</b>	<b>Identificación</b>
<b>Entrevistas</b>	Director	Dir.
	Secretaria	Sec.
	Jefe de estudios 1	JE1
	Jefe de estudios 2	JE2
<b>Grupo de discusión</b>	Profesora de Geografía e Historia	P1
	Profesor de música	P2
	Profesor de Inglés	P3

El quinto objetivo específico de esta investigación trata de conocer la valoración de los docentes acerca de la implantación del Modelo CAF en su centro educativo.

Para el análisis de esta información, se ha utilizado, previa facilitación y consentimiento por parte del instituto, los datos en bruto de tipo cuantitativo resultado, por un lado, de una de las encuestas de evaluación que de forma sistemática realizan en el centro y por otro lado, los resultados de una prueba de conocimiento sobre temas específicos de calidad. Puesto que la atención de este trabajo recae sobre el equipo directivo, la encuesta seleccionada pertenece a la evaluación del funcionamiento de éste por parte del claustro. Los resultados de las pruebas de conocimiento pertenecen a los docentes también. Además, esta información cuantitativa se completa con lo la información cualitativa que ofrece el grupo de discusión con los docentes.

Para esta tarea se ha utilizado el programa informático SPSS versión 19.0, con el que se ha realizado un análisis de frecuencias, seleccionando los estadísticos que para la interpretación posterior son más relevantes: la moda, la media, el valor mínimo, el máximo y la desviación típica.

Para el análisis de la información correspondiente a las pruebas de conocimiento sobre calidad, se ha realizado, para los datos de 2015, una tabla de contingencia comparando los resultados entre docentes y componentes de la comisión de calidad, así como una comparación de medias entre los dos grupos de sujetos. Para la misma información en el año 2016 únicamente se ha realizado un análisis de frecuencias y otro descriptivo de los distintos ítems atendiendo a las medias.

La decisión de utilizar estos recursos fue tomada en base a las características de los programas que mejor respondían a las necesidades de la investigación y en base a la familiarización con el manejo de los mismos por nuestra parte.

### 3.2.5 Cronograma

Tabla 4

#### *Cronograma*

MESES	ENERO				FEBRERO				MARZO				ABRIL				MAYO			
SEMANAS	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Elaboración del proyecto																				
Revisión de literatura																				
Puesta a punto de conocimientos sobre metodología																				
Preparación de los materiales																				
Trabajo de campo.																				
Análisis de datos. Recursos y ayudas																				
Elaboración del Informe																				
Preparación de la presentación escrita																				
Preparación de la presentación oral																				

#### 4. Análisis e interpretación de los resultados

A la hora de analizar e interpretar la información, se ha dividido la información en dos grandes bloques.

El primer bloque desarrolla la historia del centro que describe el equipo directivo en relación con el proceso de implantación del sistema de gestión de calidad. Nos ha parecido interesante ubicar el centro en su propia historia para comprender mejor su desarrollo interno, con el objetivo de contextualizar la investigación.

En el segundo bloque abordaremos la información relativa a cada uno de los objetivos de la investigación, tratando de darles respuesta. Presentaremos el análisis de los datos y su interpretación avanzando objetivo por objetivo y mostrando la información pertinente recabada de cada uno de los 3 instrumentos de recogida de información utilizados: entrevistas, grupo de discusión y cuestionario.

##### 4.1. Historia del centro y su sistema de gestión de calidad

A continuación se describe cronológicamente el proceso de implantación del modelo CAF de calidad en el centro educativo en el cual se centra nuestro estudio.

Todos los entrevistados se remontan al año 2004 para explicar la historia reciente del centro, cuando el actual director accedió al cargo. En aquellos momentos el centro educativo presentaba unas dificultades que el director describe de la siguiente forma:

*“Cuando yo llegué el... el instituto pues estaba en una situación un poco complicada porque estábamos perdiendo alumnos año tras año, nos habíamos*

*acomodado, éramos el antiguo instituto de bachillerato de toda la vida y pensábamos que bueno, que podíamos mantenernos estáticos. Y... y no era así, es decir; como luego se vería en las encuestas ni el profesorado ni el alumnado ni las familias estaban tan contentas con cómo estaba funcionando todo” [Dir.]*

El director del centro manifiesta que al acceder al cargo, en sus propias palabras recogidas en un documento que aún conserva, su primera y principal misión sería:

*“[...] realizar, con la participación de toda la comunidad educativa, un plan para evaluar las labores docentes y administrativas del profesorado y el funcionamiento de todos los órganos de coordinación y gobierno” [Dir.]*

Comienza así en el centro, a través de un sistema de evaluación, la andadura en el camino de la calidad y la mejora continua que persiste en la actualidad y que se contempla también como visión de futuro. Así, en el año 2005 comienzan a realizar las primeras encuestas de valoración dirigidas a los alumnos, profesores y PAS sobre el funcionamiento del centro.

*“Entonces, digamos, nuestros primeros pasos no fueron un sistema de calidad, sino que fueron un sistema de evaluación, que teníamos ya muy desarrollado desde 2005” [P1]*

El director argumenta que para dar ejemplo y normalidad al proceso, lo primero que se sometió a evaluación fue la función del equipo directivo.

Continuaron trabajando en esa dinámica, añadiendo año tras año nuevas dimensiones a evaluar y nuevos agentes evaluadores, siendo la evaluación de la práctica docente por el alumnado la última encuesta que incorporan. Realizan además planes de mejora en base a las necesidades que identifican a través de las encuestas y el centro va poco a poco reduciendo las tasas de abandono y fracaso escolar (la tasa de abandono escolar disminuyó de 42% en el año 2000 a un 13% en el 2008 y a día de hoy se mantiene).

La consejería de educación de Murcia, que era consciente del sistema de evaluación que desarrollaba el centro, les propone en el año 2010 la adhesión a la Norma ISO, pero al equipo directivo del centro no le convence y lo desestiman. Argumentan que se trataba de un modelo muy empresarial y que no veían la conexión con el mundo educativo y menos del sector público, pero de esta reunión el director rescata unos elementos muy interesantes que añade al sistema de evaluación que ya aplicaban: el ciclo PDCA (planificar, desarrollar, controlar, actuar), la sistematización de la toma de decisiones y la descripción de procesos.

A partir de esa reunión entablan una relación con la consejería sobre todo en relación a temas de calidad, ya que ésta acababa de empezar por entonces a apostar por la adopción de este tipo de modelos en los centros educativos de la Región. Tal así que al año siguiente, en 2011, les hablan de un nuevo modelo de calidad: el CAF. Los representantes de la consejería les hablan de un novedoso modelo a nivel europeo, dirigido exclusivamente para las instituciones públicas y que se ajusta a lo que el centro viene haciendo muchos años por ser principalmente un modelo de autoevaluación. Este modelo sí les convence, así que deciden dar luz verde a su implementación. De este modo, el equipo directivo comienza a trabajar en el modelo y el consejo escolar y el claustro son informados de ello.

En el año 2012 la consejería convoca la Red de Centros de Excelencia para los centros que deseen implantar el modelo CAF de calidad, así que se somete a votación la adhesión del centro al modelo CAF de calidad y recibe el apoyo unánime del consejo escolar y del claustro (sólo un voto en contra en este último).

Comienzan entonces a realizar la primera autoevaluación CAF a modo informativo para conocer el funcionamiento general del centro, en cuyo desarrollo los todos los entrevistados confiesan haberse sentido algo torpes y perdidos, pues no existía formación a cargo de la consejería y tuvieron que ser autodidactas:

*“La primera no, porque de hecho era incluso previa a que existiera esta Red de Centros de Excelencia, es que nadie nos la podía dar esa formación. Nos dieron el modelo y dijeron “lo que vosotros entendáis” e incluso, quizá tengo que reconocer ahí el error de que por soberbia o por en fin ingenuidad, pensamos “bueno, esto tampoco será tan difícil” y es verdad que esa primera autoevaluación nos costó bastante hacerla, porque nos resultaba todo muy ajeno a lo que es la educación” [Dir.]*

*“No hubo un proceso de formación en sí, fue leer y ponernos a intentar traducir y casi autoformación, nos tuvimos que autoformar todos” [JE1]*

*“[...] fue un poco complicado porque era un lenguaje que nosotros no estábamos acostumbrados, no conseguíamos traducir ese lenguaje a educación, o sea, hablar de clientes, hablar de otras cosas, era complicado ese proceso, traducir lo que nos querían decir y lo que preguntaban respecto al centro, pues costó bastante” [JE2]*

El director del centro comenta que algo que agradecieron mucho los docentes voluntarios que participaron en esta primera autoevaluación fue la creación, por parte del equipo directivo, de un documento inicial en el que basar la posterior recogida de evidencias para esa autoevaluación.

En relación a esto, el director se encargó de destacar durante su entrevista el trabajo previo realizado por parte del equipo directivo antes de llevar la propuesta de adhesión al modelo al resto de la comunidad educativa. Al respecto, sostiene:

*“yo sé que la consejería[...] dice: “es buena la participación de todo el mundo” yo ahí tengo mis dudas... [...] Aquí hemos intentado que el sistema de calidad sólo beneficie a toda la comunidad educativa, que el trabajo nos lo carguemos nosotros como equipo directivo. [...] yo reconozco que es como que nos cargamos sólo nosotros el trabajo a costa, bueno a cambio, en fin el resultado... el rechazo... no hay rechazo” [Dir.]*

Este análisis de contenido que refleja el denso trabajo previo del equipo directivo en relación al proceso de implantación del modelo CAF de calidad lo identificamos como una estrategia que facilita la incorporación del mismo en el centro e influye en la percepción positiva que los docentes tienen hacia él, con lo que responde a nuestro objetivo específico número 2, que trata de identificar las buenas prácticas desarrolladas en este centro en relación con la implantación y desarrollo del citado modelo.

Al realizar esa primera autoevaluación, que fue completa (tanto de los agentes facilitadores como de los resultados) y afinada, obtuvieron una puntuación muy cercana a 300 y constataron que estaban muy cerca de obtener el certificado CAF de calidad, con lo que su primer plan de mejora se enfocó en cubrir los aspectos necesarios para conseguir esa certificación. Es en este momento cuando se le comunicó al resto de la comunidad educativa todo el proceso, que lo aceptó de buen grado aunque sin entender del todo el tema. Respecto a esto, los entrevistados sostienen lo siguiente:

*El alumnado sólo entendía las cosas concretas, lo tangible. Ellos sí sabían, yo siempre les decía “¿os suena que hacéis encuestas todos los años? Pues eso es la calidad” [Dir.]*

En el año 2013 realizan una nueva autoevaluación más operativa y organizada, con el objetivo de alcanzar los 300 puntos o más y acceder a la certificación de calidad CAF. Esta vez realizan una breve formación previa para los nuevos docentes que se unen al equipo directivo como voluntarios para participar en el proceso. Esta autoevaluación contó con mayor participación docente y consiguen la certificación CAF de calidad en el año 2014, convirtiéndose en el primer centro de España en conseguirla. El plan de mejora que se derivó de esta autoevaluación fue ya a más largo plazo y centrado en la mejora de varios aspectos, no tan específico y a corto plazo como el anterior.

A la hora de realizar las autoevaluaciones, los entrevistados describen que siempre se han dividido el trabajo en grupos y cada uno de ellos se encargaba de buscar evidencias de aspectos concretos de la organización (los nueve criterios del modelo CAF), primero de forma individual y luego con una puesta en común del grupo; mientras el director y la responsable de calidad coordinaban todo el proceso. Las autoevaluaciones se han realizado por un grupo de docentes voluntarios y los integrantes del equipo directivo, tratando de repartirlos entre los grupos de forma que siempre hubiera algún representante de la dirección en cada uno de ellos. Los posteriores informes de autoevaluación han sido realizados por el director y la responsable de calidad, aprovechando su visión global de todo el proceso. Cada autoevaluación concluye con un plan de mejora que se incluye a su vez en el Plan de Actuación Anual.

Nuevamente, en el año 2015 realizan la que hasta el momento es la última autoevaluación, con resultados muy positivos que indican que el centro sigue avanzando y mejorando. Para el curso que viene 2016-2017 tienen programada la próxima autoevaluación con vistas a conseguir el certificado CAF de calidad +500.

#### 4.2. Análisis e interpretación del proceso de implantación del Modelo CAF.

Como se ha comentado anteriormente, en este apartado el análisis de datos e interpretación de los mismos va a ser presentado ordenadamente en función de cada objetivo de investigación y dentro de cada uno de ellos, a su vez ordenado en función de lo que aportan los entrevistados por un lado, los participantes del grupo de discusión por otro, y finalmente, la información que aportan los encuestados en aquellos objetivos en los que proceda.

En base a los tópicos del guion de nuestras entrevistas (ver anexo 1), que a su vez responden a los objetivos, y en función de los códigos y categorías que se fueron generando a medida que se realizaba el análisis de la información (volver a Tabla 2), el paso siguiente consistió en clasificar y extraer del total de la transcripción literal de las entrevistas solamente aquellos fragmentos de información que eran relevantes para la consecución de nuestros objetivos y realizar un análisis de frecuencias.

Con el fin de describir de forma más global y contextualizada la información proporcionada en las entrevistas por los miembros del equipo directivo y la responsable de calidad, se transformaron las frecuencias absolutas de cada código a porcentajes. El porcentaje de aparición correspondiente a cada código y categoría se refleja en la Tabla 5 que se presenta a continuación.

Tabla 5

*Frecuencias y porcentajes de aparición de los códigos y categorías en las entrevistas*

<b>Códigos</b>	<b>Frecuencias absolutas</b>	<b>Categorías</b>	<b>Frecuencias absolutas</b>	<b>%</b>
Alianzas	3	Procesos asociados a la calidad, CAF y mejora continua	77	366
Buena imagen	5			
Ciclo PDCA	17			
Comunicación RCE	7			
Implicación CE en CAF	12			
Interiorización Modelo	14			
Nivel aula	9			
Sistematización	31			
Dificultades del modelo	20	Dificultades Modelo CAF	29	13.8
Dificultades implantación	11			
Ampliado/Distribuido	18	Liderazgo	50	23.8
Implicación ED en CAF	28			
Visión común	11			
Buen clima	0	Aspectos generales	55	26.1
Críticas a la consejería	12			
Formación	11			
Innovación	10			
Participación CE	15			
Planificación/Coordinación	17			

*Nota:* RCE (Red de Centros de Excelencia), CE (Comunidad Educativa).

Como se observa en la tabla anterior, la frecuencia de aparición de las categorías de son, en orden decreciente de porcentaje: procesos asociados a la calidad, CAF y mejora continua (36.6%), aspectos generales del centro (26.1%), liderazgo (23.8%) y dificultades del modelo CAF (13.8%).

Con el objetivo de corroborar o contrastar la información obtenida en las entrevistas al equipo directivo y la responsable de calidad, se realizó un grupo de discusión en el que intervienen tres docentes que no pertenecen a la comisión de calidad. El proceso de reducción de datos se realizó del mismo modo que las entrevistas y los códigos y categorías surgidos se presentan en la Tabla 6, así como sus frecuencias en el texto transcrito.

Tabla 6

*Frecuencias y porcentajes de los códigos y categorías en el grupo de discusión*

Códigos	Frecuencias absolutas	Categorías	Frecuencias absolutas	%
Alianzas				
Buena imagen/Matrícula	1			
Ciclo PDCA	5	Procesos asociados a la calidad, CAF y mejora continua	20	41.6
Comunicación RCE				
Implicación CE en CAF	2			
Interiorización Modelo	1			
Nivel aula	1			
Sistematización	10			
Dificultades del Modelo		Dificultades Modelo CAF		0
Dificultades implantación				
Ampliado/Distribuido	4			
Implicación ED en CAF	4	Liderazgo	8	16.6
Visión común				
Buen clima	4			
Críticas a la consejería	7			
Formación	2	Aspectos generales	20	41.6
Innovación	2			
Participación CE	3			
Planificación/Coord.	2			
	48	Categorías	<b>48</b>	<b>100</b>

*Nota:* RCE (Red de Centros de Excelencia), CE (Comunidad Educativa), Coord. (Coordinación).

Se observa que la frecuencia de aparición de las categorías de son, en orden decreciente de porcentaje: procesos asociados a la calidad, CAF y mejora continua (41.6%), aspectos generales del centro (41.6%) y liderazgo (16.6%).

Con el objetivo de completar la información proporcionada por las entrevistas y el grupo de discusión se aporta el análisis descriptivo de los datos cuantitativos procedentes de una encuesta de opinión realizada a los docentes sobre el funcionamiento del equipo directivo (ver Tabla 7). En los objetivos que proceda se analizará la información de los ítems que sean relevantes para dichos objetivos. Las opciones de respuesta para los ítems son 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo; 5= Muy de acuerdo.

Tabla 7

*Evaluación del funcionamiento del ED por los docentes*

<b>Ítem</b>	<b>Moda</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>
Es receptivo	5	1	5	4.42
Favorece que el Claustro participe en el gobierno del Centro	5	1	5	4.28
Dirige y coordina eficazmente las actividades del Centro	5	1	5	4.57
Promueve planes de mejora y proyectos de innovación educativa	5	1	5	4.53
Impulsa la evaluación de las actividades, proyectos y funcionamiento del centro	5	1	5	4.64
Hay fluidez en la transmisión de información entre el Equipo directivo y el profesorado	5	1	5	4.52
Traslada a los departamentos en septiembre información suficiente para el reparto de grupos	5	1	5	4.58
La información contenida en la web del Centro resulta de interés y está actualizada	5	1	5	4.50
La información de principio de curso (en papel y en el Aula XXI) resulta suficiente y útil	5	1	5	4.48
El procedimiento de acogida del profesorado y la información recibida han sido los adecuados (N=16)	5	1	5	4.31
Las vías de información sobre las distintas convocatorias oficiales son adecuadas	5	1	5	4.57
Elabora los horarios de alumnado y profesorado de acuerdo con los criterios aprobados por el Claustro en septiembre	5	1	5	4.43
Actúa sobre los problemas con prontitud	5	1	5	4.51
Ejerce la jefatura del personal y toma las decisiones relacionadas con el cumplimiento de las obligaciones profesionales	5	1	5	4.49
Fomenta un clima escolar que favorece el estudio y la convivencia en el Centro	5	1	5	4.34
El horario del Equipo directivo está adaptado a las necesidades del Centro	5	1	5	4.30
Administra eficientemente el uso de las instalaciones y los recursos del Centro	5	1	5	4.51
Es accesible	5	1	5	4.45
Fomenta entre el profesorado un ambiente de implicación en la vida del Centro	5	1	5	4.25
Dispensa un trato igual a hombres y mujeres	5	1	5	4.66
Garantiza el cumplimiento de las leyes	5	1	5	4.62

*Nota:* N Profesores=54

Como se observa en la Tabla 7, la media de las respuestas a los ítems oscila entre 4.25 y 4.66. Esto se corresponde con la opción “de acuerdo”, pero si observamos la moda, la mayoría de los sujetos escogen la opción “muy de acuerdo” para todos los ítems.

Una vez teniendo las herramientas para la interpretación de los datos, procedemos a ello objetivo por objetivo.

Objetivo 1: Identificar los procesos de gestión de calidad existentes en el centro en general y en el equipo directivo en particular.

Información extraída de las entrevistas:

En relación a este primer objetivo los participantes de las entrevistas reconocen como el principal proceso organizativo la *sistematización y homogeneización* de documentos y procesos. Como sostiene uno de ellos:

*“[...] todo está ya recogido, documentaciones con sus códigos, es raro que todo esté codificado, pero es práctico porque vas al sitio y en el momento tienes todo lo que necesites” [JE2]*

Sostienen que usan varias plataformas donde tienen todos los documentos asociados a los procesos y resaltan la comodidad del acceso fácil e inmediato a los mismos. Consideran esa sistematización y homogeneización de documentos y procesos como una transición cómoda que no significó ningún cambio brusco en la dinámica del centro.

Otro proceso de gestión de la calidad identificado es la *Planificación y Coordinación* de las distintas actuaciones que llevan a cabo cotidianamente, que una de las entrevistadas comenta al respecto:

*“En cuanto al método de trabajo, nosotros tenemos una hora semanal de reunión, pero nosotros todos los sábados por la mañana el director del centro envía[...] un correo semanal con la planificación de toda la semana: qué vamos a ver en esta reunión, que vamos a ver en esta otra y así con todos los órganos” [Sec.]*

Todos los entrevistados relacionan fuertemente la sistematización de procesos y documentos con este código, pues consideran que es la base de su organización.

Otra estrategia de gestión de calidad que se identifica en el funcionamiento del centro y especialmente en el equipo directivo es la aplicación del *Ciclo PDCA* a todos los procesos. Todos los entrevistados comentan la gran capacidad de influencia de este ciclo (planificar, desarrollar, controlar y actuar) en los procesos de mejora y describen y reconocen los beneficios de evaluar para conocer la realidad y poder actuar sobre ella. El director puntualiza que si bien la implantación del Modelo CAF en el centro ha reforzado esta estrategia, ya la venían aplicando desde antes. Al respecto, uno de ellos comenta:

*“Estamos en un continuo proceso de evaluación que te permite ver qué cosas se pueden mejorar, se pueden planificar, se pueden desarrollar, se evalúan y se van continuamente... ese ciclo de calidad... te permite mejorar” [Sec.]*

De las palabras de los entrevistados se vislumbra además un cierto dominio en la terminología sobre este proceso, sobre todo por parte del director del centro.

También se identifica la *Participación de la Comunidad Educativa en el centro* como otro factor influyente de calidad y de aseguramiento de la mejora continua.

*“[...] y también sobre todo el saber que la sensación tanto del profesorado como el alumnado que lo digan tiene importancia, o sea que nada pasa, sino que todo lo que se dice se recoge y se analiza” [JE1]*

Todos los entrevistados vinculan esa participación con el hecho de que se escuchan, se analizan y (en la medida de lo posible) se atienden todas las voces de la comunidad educativa a través de las encuestas que les permiten dar su opinión o a través de los canales dispuestos para emitir quejas y sugerencias.

En cuanto a la participación de los padres en concreto, los entrevistados comentan que participan en el centro a través de las encuestas de opinión y los mecanismos formales y el director tiene una visión especial argumentando lo siguiente:

*“yo aquí también voy a dar un pensamiento muy divergente[...] podría parecer que ellos ya no participan, pero yo que he estado en esas reuniones tengo muy claro cuál es el motivo y es que ellos ya no tienen esas quejas o saben canalizarlas de otra manera” [Dir.]*

Como se puede interpretar a través de la anterior cita, el director considera que tras su experiencia ha podido constatar que cuando participan muy activamente es cuando hay problemas, con lo que asocia que no exista demasiada participación de padres y madres con la satisfacción de los mismos, tal y como muestran las encuestas que realizan.

La *Innovación en el centro* es también identificada como un aspecto asociado a la mejora del centro, al respecto el director puntualiza:

*“esto no tiene que ver con el modelo CAF, es decir, no son ideas que nos haya dado el CAF, sino que lo planteamos de otra manera: si estamos en el CAF es porque somos un centro inquieto y porque queremos mejorar las cosas, entonces hemos llegado al CAF, pero hemos llegado también a otras cosas” [P1]*

Los participantes argumentan que los programas innovadores desarrollados en el centro han conseguido aumentar la satisfacción de la comunidad educativa y reducir las tasas de abandono y fracaso escolar.

Otro factor asociado a la calidad y la mejora del centro es la *Comunicación a través de la Red de Centros de Excelencia*. Al respecto, la secretaria comenta:

*“Particularmente dentro de mi ámbito, dentro del proceso de autoevaluación consideramos que también era bueno compartir algunos datos incluso de tipo económico, con qué tipo de contratos trabajamos, con qué tipo de empresas, un poco para optimizar los recursos, los gastos más importantes...” [P2]*

Todos los entrevistados destacan lo productivo que resulta la comunicación entre centros en relación a los procesos de mejora continua, pues pueden aprender mucho unos de otros.

Las *Alianzas con los grupos de interés* constituyen otra de las actuaciones que aseguran la calidad en el centro, a lo que la responsable de calidad añade:

*“pues principalmente las alianzas que tenemos ahora, la principal es con el ayuntamiento, tenemos la alianza que de trabajar con el PMAE” [P5]*

Todos los entrevistados consideran de vital importancia algunas de las alianzas que posee el centro con otros organismos o agentes para la consecución de sus planes de mejora.

Finalmente, la *Formación continua del profesorado* es indudablemente otro proceso que asegura la calidad y la mejora continua en el centro, además influye directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. En relación a esto uno de los jefes de estudios comenta:

*“La participación, la respuesta me sigue sorprendiendo por la cantidad de profesores que no siendo de aquí se quedan por las tardes a la formación, me sigue sorprendiendo muy gratamente esa participación del profesorado” [P3]*

Todos los entrevistados coinciden en que se trata de un proceso de gestión de calidad que además influye directamente sobre los resultados del alumnado.

Información extraída del grupo de discusión:

En relación a este primer objetivo los participantes del grupo de discusión coinciden en reconocer la *sistematización y homogeneización* de procesos y documentos como el principal proceso organizativo que asegura la calidad del centro. Uno de los participantes comenta lo siguiente:

*“todo el trabajo está bien ordenado y recogido y en cada momento sabemos lo que tenemos que hacer” [P7]*

Todos los participantes coinciden en lo práctico y ágil que supone tener documentos que describan las actuaciones a realizar.

Otra estrategia de gestión de calidad que se identifica en el funcionamiento del centro es la aplicación en los procesos del *Ciclo PDCA*. Uno de los participantes comenta al respecto:

*“conforme vas trabajando te vas dando cuenta que lo que te hace es trabajar mejor y ser más productivo, y te permite también corregir aquellos fallos que no... que no te has permitido ver antes porque no había este sistema, con lo cual te vas ilusionando conforme vas viendo el trabajo que vas haciendo” [P1]*

Los participantes coinciden en considerar como un factor de calidad el hecho de poder detectar las debilidades para actuar sobre ellas y mejorarlas.

Otro aspecto que los participantes destacan es la *participación de la comunidad educativa en el centro*. Al respecto, uno de ellos comenta:

*“Pues los padres participan a través de las evaluaciones de centro que hacemos de manera habitual, entonces ahí tenemos recogido todo lo que padres pueden demandar o todos los logros que hemos conseguido en el centro” [P2]*

Los participantes coinciden en valorar positivamente la participación de la comunidad en el centro y recalca que ésta se encuentra satisfecha con que desde la dirección se les escuche.

Información proporcionada por las encuestas:

En relación a los resultados de la encuesta que los docentes realizan sobre el funcionamiento del equipo directivo de su centro, extraemos a continuación de la Tabla 8 los ítems más significativos que miden procesos relacionados con este objetivo y sus medias.

Todos los ítems relativos a este objetivo tienen como moda la opción “muy de acuerdo” con lo que están altamente valorados por los docentes, los ítems se presentan a continuación en orden de mayor a menor puntuación de valoración determinada ésta por su media.

El ítem *impulsa la evaluación de las actividades, proyectos y funcionamiento del centro* está muy relacionado con la aplicación del ciclo PDCA a todos los procesos y obtiene una media de 4.64.

Por su parte, el ítem *traslada a los departamentos en septiembre información suficiente para el reparto de grupos* se relaciona con la planificación y coordinación que aplican a todas sus actuaciones y la media es de 4.58.

Finalmente, el ítem *promueve planes de mejora y proyectos de innovación educativa* se relaciona con los procesos de innovación y mejora continua implementados en el centro y obtiene una media de 4.53.

El ítem *la información contenida en la web del Centro resulta de interés y está actualizada* se relacionan con el proceso de sistematización de procesos y documentos y obtiene una media de 4.50.

A modo de cierre final a este objetivo número 1 tras comparar todas las informaciones podemos considerar que existen los siguientes procesos de gestión de calidad en el centro y especialmente en el equipo directivo. Si bien la mayoría de estos procesos ya se llevaban a cabo en el centro antes de la implantación del Modelo CAF de calidad, a través del análisis de la información recabada podemos interpretar que con el desarrollo del modelo estas prácticas se han reforzado y consolidado.

La práctica asociada a la calidad más valorada es la *sistematización y homogeneización* de procesos y documentos y se caracteriza, entre otras, por actuaciones como hacer constancia por escrito de todas las actividades, establecer líneas claras de actuación y distintas comisiones para trabajar en ellas, escribir y describir procesos, organizar de forma sistemática la toma de decisiones, establecer canales organizados de sugerencias y quejas, prestar una atención continua sobre las faltas del alumnado y el establecimiento de protocolos de actuación al respecto, etc. Todo lo descrito se ejemplifica en el funcionamiento del centro a través de varios documentos y plataformas virtuales que utilizan de manera cotidiana donde están todos los documentos organizados por medio de códigos a los que el acceso y disponibilidad es inmediato. Estos documentos son, entre otros, el manual de procedimientos, el listado de indicadores para la autoevaluación, el plan de actuación anual que recoge las conclusiones de la memoria final de las autoevaluaciones, distintos planes de mejora y, por supuesto, la programación general anual y el proyecto educativo de centro.

Otro proceso de aseguramiento de la calidad que tiene mucha presencia en el centro es la *planificación y coordinación* a todos los niveles. Por su parte, el equipo directivo trabaja a través de una comunicación continua además de la hora semanal programada para su reunión. Equipo directivo y docentes se coordinan a través de la planificación semanal que el director les envía los sábados vía e mail con información relativa a reuniones de comisiones y distintos órganos del centro, también les envía los órdenes del día de las reuniones planificadas para la semana y los documentos que han de leer previamente a dichas reuniones.

Otro de los procesos que caracteriza el funcionamiento del centro y del equipo directivo es la aplicación del *Ciclo PDCA* de Deming a todos los procesos y actuaciones llevados a cabo en el centro, a través de una espiral continua de calidad y mejora basada en la planificación, la acción, la evaluación y la actuación para la mejora. Un ejemplo muy elocuente de esta manera de trabajar lo forman las distintas encuestas de opinión que el centro realiza a la comunidad educativa para conocer su grado de satisfacción e identificar los puntos fuertes y débiles del centro.

La *participación de la comunidad educativa en el centro* es, sin duda, un indicador de calidad y salud del centro. Además de por medio de los mecanismos predeterminados de participación, ésta se ejemplifica sobre todo en las encuestas de opinión que realizan sistemáticamente expresando su grado de satisfacción y aportando su opinión en los a través de quejas y sugerencias. Un ejemplo de esto, es por ejemplo, las canciones que suenan entre clase y clase, que son elegidas por los alumnos y que hemos podido constatar directamente en el centro.

Esta participación de la comunidad favorece lo que Redondo-Sama (2015) llama liderazgo dialógico, que sostiene que favorece la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje y viceversa, pues al tener más espacio de participación se promueve que ese liderazgo surja también entre familiares y alumnado.

Otro indicador de calidad existente en el centro es el interés por la *innovación y los distintos procesos de mejora continua*. En este sentido, encontramos bastantes programas innovadores como el proyecto Enseñanza XXI, donde los alumnos no llevan libros y funcionan con dispositivos digitales; el proyecto de Visitas al Aula, donde docentes se prestan voluntarios para que otros profesores visiten sus clases y viceversa; el programa de Apoyo en el Aula, de la materia correspondiente o de pedagogía terapéutica; el Programa de Medidas Alternativas a la Expulsión (PMAE), que evita expulsar al alumno del espacio físico del centro; el Profesor Guía, que facilita la adaptación al centro de los docentes recién llegados; el programa de detección sistemática de altas capacidades, el proyecto de formación digital para familias, el programa de préstamo de dispositivos, los informes de evaluación individualizados de los alumnos, el proceso de matriculación online, el banco de libros, etc.

También es un factor asociado a la calidad la comunicación intercentros. La *comunicación* que se establece entre los centros que componen la *Red de Centros de Excelencia (RCE)* fomentando en intercambio de información entre ellos, la cooperación y la ayuda mutua para temas que sobrepasan la implantación y desarrollo del modelo CAF de calidad. Estos procesos de aprendizaje y comparación con los mejores se conocen en el ámbito de los modelos de gestión de calidad como *benchlearning y benchmarking* (CAF, 2013).

Otro indicador de calidad son las *alianzas* con las que cuenta un centro educativo. En este sentido la más importante es la que tienen con el ayuntamiento para llevar a cabo el PMAE, como una medida para evitar que los alumnos estén fuera del centro educativo si reciben una sanción disciplinaria. También tienen alianzas con las familias para el programa de Banco de Libros (también en alianza con el ayuntamiento) y la formación digital para las mismas.

Otra actividad que asegura la mejora continua de un centro educativo es la *formación continua* de sus docentes. En ese sentido se destaca la gran implicación por parte de los docentes en la misma y está siempre asociada a los nuevos programas que implementan y que, evidentemente, hacen necesaria esa formación como el programa de Enseñanza XXI. Además, los docentes son los que a veces sugieren el tipo de formación que les gustaría recibir, lo que tiene mucho sentido si consideramos que son ellos los que desempeñan su labor en el aula.

Objetivo 2: Conocer los beneficios que ha aportado la implantación del Modelo CAF de calidad en este centro.

Información extraída de las entrevistas:

En relación a este segundo objetivo los participantes de las entrevistas coinciden en señalar como el principal beneficio que aporta la implantación del Modelo CAF la *sistematización y homogeneización* de procesos y documentos. Respecto a los beneficios, uno de los entrevistados comenta:

*“aquí el modelo CAF, lo que nos permitido sobre todo es, principalmente eso, que nada se pierda en el camino, que todo lo que se proponga, al menos se debata, que si ha salido una autoevaluación mal se tomen medidas, también a nivel organizativo, pues el saber qué hacer en cada momento” [JE2]*

Todos los entrevistados coinciden en señalar este proceso como el principal beneficio y destacan la utilidad de los documentos elaborados a partir del modelo. Al respecto, una de las entrevistadas comenta:

*“[...] tenemos un manual de procedimientos que es como nuestro “abc” que en cualquier momento tu puedes recurrir a él y te indica un poco los pasos más elementales que tienes que dar para cada subproceso, los documentos que van asociados a cada uno de esos subprocesos” [Sec.]*

Destacan por encima de los demás documentos el manual de procedimientos que es su guía de trabajo.

Otro beneficio claro que los entrevistados reconocen es la *Buena imagen del centro*, responsable de calidad comenta:

*“Beneficios... pues... buena imagen, voy al grano, buena imagen porque eso nos beneficia a la hora de tener alumnado en el centro” [C.Cal]*

Todos los participantes señalan este aspecto como uno de los principales beneficios externos de tener el certificado CAF de calidad y lo consideran como un índice de calidad.

Información extraída del grupo de discusión:

En relación a este segundo objetivo los participantes del grupo de discusión coinciden en reconocer la *sistematización y homogeneización* de procesos y documentos como el principal beneficio, corroborando la información proporcionada por la dirección del centro. Uno de los participantes comenta lo siguiente:

*“aprovechas más el tiempo porque primero, que sabes lo que tienes que hacer, el tiempo que tienes que hacerlo, cómo hacerlo y si te equivocas, o bien te ayudan a rectificar en el momento o bien tu reflexionas y al año siguiente no lo haces” [P1]*

*“todos los profesores cuando empieza el curso saben perfectamente lo que tienen que hacer y cuándo. La responsable de calidad en este caso nos reparte a todos nuestro perfil[...]” [P2]*

Todos los entrevistados nombran beneficios los asociados con este proceso, lo que determina el carácter organizativo que le confieren al modelo. este proceso

A modo de resumen general tras comparar las informaciones y sin perder de vista nuestro objetivo número 2 podemos considerar que el principal beneficio asociado a la implantación del Modelo CAF es la *sistematización y homogeneización* de procesos y documentos. Tanto los entrevistados del equipo directivo como los docentes del grupo de discusión coinciden en esta apreciación.

Otro beneficio es la aplicación del Ciclo PDCA a todos los procesos, asegurando la mejora continua ya que se encuentran en continuo proceso de evaluación

A estos beneficios se le añade otro quizá más propio del modelo como la *buena imagen* que aporta al centro la posesión del certificado CAF de calidad, lo que influye sin duda en la demanda de matrícula en el centro. Este aspecto es considerado como beneficio por parte de algunos miembros del equipo directivo y la responsable de calidad del centro.

Objetivo 3: Desvelar las estrategias empleadas por el equipo directivo para la adecuada implantación y desarrollo del modelo CAF, así como las dificultades vividas durante este proceso.

Información extraída de las entrevistas:

En relación a este tercer objetivo los participantes de las entrevistas coinciden en señalar como la principal estrategia de implantación del modelo es la *implicación del equipo directivo en el Modelo CAF*.

*“la clave de nuestro éxito para que el centro lo aceptara fue que antes de plantearle a todo el centro si lo hacíamos, entre el ED hicimos el trabajo” [Dir.]*

Todos los entrevistados destacan el trabajo previo realizado por el equipo directivo antes de proponer al centro la adopción del modelo y sostienen que el director es el principal motor del cambio en el centro y de su proyecto por la calidad.

Otra estrategia de implantación está asociada con procesos y actuaciones que favorecen la *Interiorización del modelo CAF*. En relación a este aspecto comentan:

*“Yo creo que ha sido una cosa que se ha ido introduciendo poco a poco en el centro casi sin darnos cuenta” [Sec.]*

*“[...] no entendemos otra forma de funcionar ya,[...] está muy instaurado en el centro[...]El tren está y todos estamos subidos en él” [JE1].*

*“Estamos motivados, entusiasmados cada vez que hay que ver si llegamos a una puntuación que nos pueda permitir... estamos ahí tensos, pero trabajando con mucho entusiasmo” [JE2]*

Todos los participantes de las entrevistas coinciden en que es una forma de trabajar que comienza en el ámbito organizativo y se va extrapolando a los demás espacios, creando una cultura y visión compartida en los modos de proceder antes todas las actuaciones.

Otra estrategia de implantación del modelo que además influye en que el proceso perdure en el tiempo se refiere a la *Implicación de la Comunidad Educativa en el Modelo CAF*. Al respecto, uno de los entrevistados sostiene:

*“[...] en una de las autoevaluaciones participó una madre que pertenece al consejo escolar” [JE1]*

Los entrevistados participantes describen la participación de algunos docentes voluntarios en determinadas fases de la implantación del modelo CAF como son las autoevaluaciones o la participación en comisiones encargadas de llevar a cabo los planes de mejora surgidos en dichas autoevaluaciones.

Otra estrategia es la construcción de una *visión común* en el centro. En este sentido, comentan:

*“ellos se han incorporado en una línea que tenían muy clara[...] el camino estaba tomado y ellos se incorporaron, por tanto, es evidente que la visión es compartida, eso está claro” [Dir.]*

Parece indispensable para el adecuado desarrollo del modelo la existencia de una visión común en el centro. En este sentido, el claustro juega un papel esencial como apoyo al modelo y como agentes activos en la creación de una cultura compartida, promovida desde la dirección escolar.

En cuanto a las dificultades del modelo CAF de calidad, sostienen que no han sido muchas dificultades las que han vivido, ya que el director siempre lo ha puesto muy fácil, como describe el siguiente participante:

*“Creo que hubiéramos parado en algún momento si hubiéramos dicho -estamos trabajando demasiado para obtener un certificado para entrar aquí” [JE1]*

Con respecto a las *dificultades propias del modelo*, los participantes coinciden en considerar el lenguaje técnico que utiliza el modelo como el principal hándicap. Sostienen que es un lenguaje muy específico y fundamentalmente organizativo.

*“Sí que es cierto que aún nos falta mucho rodaje para que el grueso del claustro se empape de la terminología, es que es complicado...” [Sec.]*

Otra de las dificultades que comentan es el trabajo farragoso y denso que conllevan las autoevaluaciones, las que califican de nada sencillas, y finalmente coinciden también en que sobre todo al principio de la aplicación del modelo se experimenta una cierta falta de conexión con la realidad educativa cotidiana.

*“Cuando te habla misión, visión, valores, indicadores... pues son cosas que te suenan pero dices -¿pero eso en mi día a día dónde está?, yo no lo veo-“ [Dir.]*

En relación a las *dificultades de implantación del modelo*, los participantes argumentan que principalmente es la falta de horas lectivas e incentivos que desde la consejería se ofrecen para su implantación y desarrollo:

*“Si un centro quiere entrar en calidad tiene que luchar mucho y hacer muchos esfuerzos, no hay una ayuda en ese sentido; el responsable de calidad se supone que tiene tres horas, pero si el centro lo puede asumir dentro del cómputo de horas que le dan” [C.Cal.]*

*“Entonces no hay el caramelito este que se debería dar a los centros para motivar y que haya más centros interesados en esto, no está. Todo sale del esfuerzo propio del centro porque puede ser que el equipo directivo esté por la labor o que no, porque lo que es incentivos no hay” [C.Cal.]*

Todo ello unido a los recortes presupuestarios en educación que sufren actualmente.

*“Esto ha venido en los peores años de la enseñanza, tenemos crisis, tenemos recortes, nos han aumentado la carga de trabajo y esto requería un trabajo también...” [Dir.]*

Comentan también una cierta falta de interés en el profesorado en temas de calidad, que comprenden debido a la alta especialización que requiere implicarse en estos temas. Comentan también al respecto que es una situación que poco a poco va cambiando de manera favorable. A tal respecto, el directo ofrece unos argumentos muy elocuentes.

*“nosotros tenemos una comisión de convivencia por ejemplo y una comisión de calidad, para la primera siempre hay muchos voluntarios, es decir, cualquier profesor entiende que él puede participar ahí porque va a entender el tema, sin embargo, la comisión de calidad es muy técnica y es muy difícil, es muy raro que ahí se ofrezca nadie como voluntario” [Dir.]*

*“ yo pongo el siguiente ejemplo, es como si a mí me dijeran “la calefacción” yo tengo muy claro que quiero que haya calefacción pero que si a mí me dicen -te voy a explicar cómo funciona el sistema de calefacción- yo diré -con que haya alguien que lo sepa y a mí me caliente, yo diré si funciona o no funciona, pero yo no quiero saber cómo funciona- Entonces esa yo creo que es la percepción de la inmensa mayoría de alumnos, de familias e incluso de profesores. Que ellos confían, reconocen que va bien, pero que a ellos no les preguntes la diferencia entre una incidencia por estándar de calidad o por tendencia, que no lo van a entender” [Dir.]*

Los entrevistados vierten una serie de *críticas a la consejería* muy relacionadas con el las dificultades de implantación del modelo que hemos analizado anteriormente, los miembros del equipo directivo se quejan principalmente de la incoherencia entre que la consejería, por una parte, fomente la implantación de modelos de gestión de calidad como el CAF y por otra parte implante la simplificación o reducción de documentos como la

memoria anual. Existen ciertas quejas también en relación a la poca repercusión que desde la consejería se ha dado al primer centro en la Región y en España que consigue la certificación CAF de calidad, como comenta la siguiente entrevistada:

*“El problema es que para que nosotros consigamos el certificado si nos han abierto muchas puertas, pero no se ha dado a lo mejor el bombo que se tendría que haber dado, ¿no? por la importancia que tiene...” [C.Cal.]*

Información extraída del grupo de discusión:

En relación al tercer objetivo los participantes del grupo de discusión corroboran la información extraída de las entrevistas destacando como la principal estrategia de implantación la gran *implicación del equipo directivo en el Modelo CAF*. Al respecto, los participantes comentan:

*“Quizá sí es más papeleo y más trabajo para el equipo directivo que está muy implicado... yo creo q es más trabajo para ellos que para nosotros” [P1]*

*“El problema vendría con el nuevo equipo directivo la implicación que quisiera darle, bajar el nivel de exigencia con el CAF sería fácil, subirlo difícil, todo seguiría, pero no sabemos cuál sería su implicación” [P2]*

*“En teoría no debería pasar nada porque todo está escrito, así que llega un equipo directivo nuevo y aplica lo que ya está establecido, pero[...] el equipo directivo aquí le dedica mucho tiempo extra y una persona que lo lleve todo en la cabeza como el director, con unas capacidades superiores a la media” [P3]*

Todos los participantes del grupo de discusión corroboran lo descrito por el propio equipo directivo y la responsable de la comisión de calidad.

Con respecto a la estrategia de implantación a través de la *interiorización Modelo CAF* los participantes comentan:

*“La implicación en este centro es total ya que está implícito en nosotros y somos impulsores de este certificado, de hecho somos los primeros de España que lo tenemos” [P2]*

Los participantes comentan con orgullo sus logros y de sus palabras se puede interpretar que han vivido una adecuada asimilación del modelo.

Otra estrategia de implantación se relaciona con la *implicación de la comunidad educativa en el Modelo CAF*. En relación a esto, los participantes comentan:

*“Hombre, el grado de implicación es total, es decir, el modelo CAF se aplica y en seguida todo el mundo pues se pone a trabajar en esa línea” [P1]*

*“Pero es que no solo es el equipo directivo, también hay una comisión de profesores creada a partir de ese modelo, así que es el equipo directivo, más la comisión que lo secunda, más todo el profesorado, todo va enlazado” [P2]*

Los participantes del grupo de discusión corroboran, por tanto, la información extraída de las entrevistas.

Respecto a las *dificultades asociadas al modelo*, los participantes comentan que no han existido dificultades de ningún tipo, como sostiene este participante:

*“No, la dificultad ha sido que pongamos en orden todo lo que hemos hecho, pero dificultad ninguna” [P2]*

Los participantes coinciden en señalar que el grueso de profesores tenía miedo a que la adopción del modelo supusiese mayor carga burocrática, en sus palabras, más papeleo; pero coinciden en la idea de que era un prejuicio y que es totalmente lo contrario.

En cambio sí que comentan algunas *críticas a la consejería*, donde los participantes del grupo de discusión debaten profundamente sobre los estándares de calidad, la reválida y la LOMCE, considerando que puede peligrar la calidad educativa a causa de esta ley. Los docentes, en el grupo de discusión principalmente se quejan de lo poco planificada implantación de la LOMCE, de los recortes educativos que han azotados los centros educativos, del amplio ratio de alumnos que no concuerda con la forma de enseñar que se persigue, más individualizada y práctica...

*“Nosotros hemos avanzado en calidad educativa porque nos hemos molestado en asumir programas y competencias y cosas para beneficio de nuestros alumnos, pero como nos están planteando las reformas educativas es bastante complicado para nosotros llevar a cabo una buena educación de nuestras materias[...] alguien ha mirado... ¿al médico le dicen cada dos meses que tiene que cambiar la medicina?” [P2]*

También critican de forma encarecida la cuestión de los estándares, no ellos en sí mismo, porque en principio están de acuerdo con que es mejor enseñar competencias que conocimientos, pero sí con el sistema de evaluación por estándares que lo consideran muy confuso y además se añade la dificultad de que las editoriales no han comercializado libros de texto basados ellos porque se le augura muy poca vida a esta ley educativa LOMCE.

*“Yo estoy en los CPR y la demanda es esa, como evaluar por estándares, bueno, pues no hay un formador en la región de Murcia con tiempo y capacidad para explicar eso y todos los centros lo demandan ¿es que se dan cuenta de que al 95% de los profesores le han impuesto una cosa que no entienden?” [P2]*

En consonancia con lo que sostiene Vaillant (2013) acerca de que los estudios recientes sobre liderazgo escolar se centran más en estudiar los procesos para desarrollar buenas prácticas que en analizar modelos de liderazgo, a continuación se ofrecen una serie de estrategias que podemos considerar buenas prácticas que en este centro han facilitado la implantación y desarrollo del modelo CAF de calidad.

A modo de cierre final en relación este objetivo y tras la comparación de las distintas informaciones podemos identificar varias estrategias de implantación del Modelo CAF que se han llevado a cabo en este centro que a continuación se describen.

Con respecto a las estrategias de implantación del modelo que parecen haber dados buenos resultados encontramos, como la principal, la *implicación del equipo directivo en la implantación y desarrollo del modelo CAF de calidad*. Es esta estrategia la que parece ser la clave del éxito en la implantación de este sistema de gestión de la calidad. Asociado a ello es importante destacar también el trabajo previo realizado por el equipo directivo antes de plantearlo a la comunidad educativa, que aunque es una actuación que contradice lo que el CAF recomienda, en este contexto ha supuesto que la implantación del modelo en el centro no encuentre rechazo en términos generales. El director de este centro, recomienda además la elaboración, por parte del equipo directivo de un documento inicial para la autoevaluación CAF, para que los docentes puedan participar en ella y no se sientan perdidos. Por otra parte, circunstancias transversales como la distribución de poder y la visión compartida, tanto dentro del equipo directivo como fuera de él, facilitan también la implantación y desarrollo del modelo.

Otra estrategia que además será la que asegure la continuidad del modelo en caso que los impulsores del mismo en el centro desaparezcan es la *interiorización del modelo*.

La comunidad considera el modelo de gestión como propio, los docentes desempeñan su trabajo a través de él cotidianamente e incluso los alumnos y sus familias lo reconocen y son conscientes de las mejoras que aporta.

Otra estrategia que ha facilitado la implantación del modelo en este centro ha sido la *implicación de la comunidad educativa en el Modelo CAF* una vez que el grueso del trabajo había sido realizado por el equipo directivo. Se ha ofrecido a todo aquel que lo deseaba la posibilidad de participar en las autoevaluaciones, con el fin de fomentar el conocimiento del modelo entre los docentes y que se vaya extendiendo su aceptación.

En cuanto a las dificultades que presenta el modelo, las principales son el lenguaje técnico que resulta lejano al ámbito educativo, más propio del mundo empresarial como se vislumbra con la equiparación de ciudadano con cliente, o cuando se utilizan conceptos como indicadores o tendencias. Otra de las dificultades es el gran esfuerzo y trabajo que conllevan las autoevaluaciones, que suponen la dedicación de al menos un trimestre de forma intensa y que además no son sencillas de llevar a cabo. Por último, el modelo CAF recibe algunas críticas por olvidar en su evaluación temas tan presentes en la realidad diaria de un centro como la convivencia.

Cabe destacar aquí la asociación que en principio hacen los docentes con la implantación del modelo CAF y una mayor carga burocrática, que resulta ser un prejuicio provocando todo lo contrario, la agilización y la reducción de burocracia. Esto nos ha parecido un aspecto muy importante a destacar.

En relación con las dificultades a la hora de implantar el modelo la principal es la falta de horas lectivas e incentivos que desde la consejería se disponen, a lo que se añade los recortes educativos sufridos a partir la crisis económica que vive el país. Otra dificultad que se ha generado en este centro pero no ha frenado la implantación del modelo y están poco a poco solventando es la falta de interés por parte de los docentes hacia los temas relacionados con la calidad, quizá precisamente por ese lenguaje tan técnico y ese trabajo, a veces farragoso.

Es importante destacar respecto a las dificultades de implantación del modelo que los docentes no identifican ninguna, hecho que pone de manifiesto la total implicación del equipo directivo en este proceso asumiendo una gran carga de trabajo.

Podemos ubicar en este apartado las críticas referidas a la consejería que existen en este centro, y se refieren a aspectos tan dispares como la incoherencia existente entre los documentos que la administración sugiere que elaboren, pero que luego no los exige; que por un lado estén fomentando la implantación del modelo CAF que es eminentemente organizativo y donde todo se presenta por escrito y especificado y que por otro lado establezca la reducción de los documentos anuales del centro para conseguir la sonrisa de los directores; que hayan tenido las puertas muy abiertas con la consejería a la hora de la implantación del modelo, pero al conseguir el certificado (el primer centro en España) no se le ha otorgado el reconocimiento que merecía, que no exista un red sistematizada de información entre centros que trabajan con el modelo CAF de calidad, que la figura de la responsable de calidad sea difusa.

Del análisis de estas dificultades asociadas al modelo en sí y a la implantación del mismo se derivan una serie de propuestas de mejora tanto para el modelo CAF de calidad en posibles futuras revisiones del mismo, como para la consejería en su apuesta de implantar el modelo CAF de calidad en los centros públicos de la Región. Las mejoras propuestas giran en torno a:

- La creación, por parte de la consejería, de una red de información sistematizada entre centros CAF, que facilite la comunicación, la cooperación y la ayuda mutua entre ellos.
- El uso, en la Guía CAF, de un lenguaje más adaptado a la realidad educativa y al día a día de los centros educativos.
- El establecimiento, por parte de la consejería, de incentivos que animen a los centros educativos a implantar el modelo CAF de calidad, así como mayor reconocimiento hacia los centros que consiguen alguno de los certificados que el modelo emite.
- La asignación, por parte de quien compete, de más horas lectivas para llevar a cabo la implantación y desarrollo del modelo CAF de calidad, pues esta es la primera razón por la que muchos centros son reticentes a adoptar el modelo.
- La definición clara de la figura de responsable de calidad y la incorporación formal de la misma al equipo directivo, pues necesita estar al tanto de todas las cuestiones del centro.

Objetivo 4: Identificar los estilos de liderazgo existentes en el equipo directivo.

Información extraída de las entrevistas:

En relación a este cuarto objetivo los participantes de las entrevistas nombran muchas acciones que se llevan a cabo en el centro que muestran una distribución de poder bastante horizontal, lo que determina un *liderazgo distribuido o ampliado*. Al respecto el director sostiene:

*“una de las cosas que creo que hemos conseguido muy buenas [...] es que hemos incorporado a mucha gente más , hay como una segunda línea de liderazgo[...] hemos creado eso, como digo, un enorme equipo, que no es el equipo directivo. Hemos creado cultura” [Dir.]*

*“Sí, hay muchas comisiones. Algunas son preceptivas por la ley pero otras las ha implantado la dirección” [JE1]*

Todos los entrevistados coinciden en que el director delega responsabilidades y funciones en distintas comisiones que operan en el centro.

Además, otro aspecto que muestra la existencia de liderazgo ampliado o distribuido en este centro son comentarios como el que continúa:

*“[...] bueno, cuando digo el equipo directivo entiendo que la responsable de calidad está dentro, eh?” [Dir.]*

Todos los entrevistados consideran a la persona responsable de la comisión de calidad como una integrante más del equipo directivo.

Otro aspecto que nos aporta información sobre el tipo de liderazgo ejercido en el centro es la *visión común* del equipo directivo, y, en general del centro. Al respecto, una de las entrevistadas sostiene:

*“tenemos una capacidad de entrega, de nuestra labor como función pública yo creo que bastante desarrollada y eso a veces no es fácil conseguirlo, eso va en la forma de ser de las personas y entendemos los cuatro que estamos al servicio de nuestros compañeros” [Sec.]*

Todos los entrevistados sostienen que trabajan en una misma línea en la que se sienten cómodos y competentes, útiles y parte de un todo colectivo que construyen todos juntos.

Información extraída del Grupo de discusión:

En relación al cuarto objetivo los participantes del grupo de discusión describen ejemplos de la distribución de poder que existe en el centro, con lo que corroboran lo que los miembros del equipo directivo sostienen en relación al ejercicio de un *liderazgo distribuido*. Al respecto comentan:

*“La manera de que tienen de trabajar... esto es un barco que lo lleva mucha gente, aparte de que si no delegasen sería imposible de llevar esto como quieren llevarlo”*  
[P1]

*“Claro, es una forma de que se escuchen todos los ámbitos, no sólo la dirección”*  
[P2]

Los participantes también comentan que pese al pleno poder que le confiere la LOMCE, el director somete a votación muchas de las decisiones e incluso acata resultados de votaciones realizadas en el centro que no son los que él defiende.

Información extraída de las entrevistas:

En relación a los resultados de la encuesta (volver a Tabla 7), extraemos a continuación los ítems más significativos que miden actitudes relacionadas con este objetivo y sus medias.

Los ítems *es accesible* y *es receptivo* tienen un media de 4,45 y 4,42 respectivamente y se confirman el plano de poder en el que se desenvuelve el equipo directivo, que es bastante horizontal, caracterizado por un trato de igual a igual, tal y como se desprende de las entrevistas y el grupo de discusión.

Los ítems *favorece que el claustro participe en el gobierno del centro* y *hay fluidez en la transmisión de información entre el equipo directivo y el profesorado* obtienen una media de 4,28 y 4,52 respectivamente y corroboran el liderazgo ampliado o distribuido que tanto entrevistados como participantes del grupo de discusión sostienen que el equipo directivo ejerce.

Tras la comparación de las distintas informaciones recogidas podemos afirmar que existe claramente en el centro delegación de poder y responsabilidades tanto dentro del equipo directivo como en el resto del centro. Se identifica una amplia segunda línea de liderazgo compuesta por docentes muy implicados en la vida del centro, que actúan en distintas comisiones coordinadas entre sí.

Como sostienen (López-Yáñez, García, Oliva, Moreta, & Bellerín, 2014) en la práctica existen centros donde los directores combinan las tareas de gestión con otras relacionadas con las relaciones sociales, dirigiéndose poco a poco a modelos de liderazgo en colaboración. Este centro es una muestra de ello, pues como sostiene Bolívar (2011) se delegan responsabilidades y funciones a mandos intermedios de gestión y docentes, ampliándose así el equipo directivo y existe un sentimiento de comunidad, con misiones y propósitos compartidos. Es decir, muchos docentes ajenos al equipo directivo éste asumen o comparten responsabilidades (López-Yáñez et al., 2014)

Así que podemos afirmar que existe en este centro un claro patrón de liderazgo distribuido el cual numerosas publicaciones insisten en identificar como un factor de mejora de los centros (OCDE, 2009).

Este tipo de liderazgo es considerado además como un pilar fundamental en la construcción de los centros educativos como comunidades de aprendizaje (Bolívar, 2011; Ritacco et al., 2016).

Podemos afirmar también que el director del centro en particular y el equipo directivo en general ejercen también un liderazgo transformacional, en la medida en la que líder y los demás miembros de la organización comparten motivos y propósitos comunes que den sentido a la misma (Precey y Rodríguez, 2011). Es un hecho que han ido transformando poco a poco a la comunidad educativa haciéndoles partícipes del centro, llegando a considerar que comparten un objetivo común: la mejora en los resultados de los alumnos, la satisfacción de la comunidad educativa y la armoniosa convivencia en el centro.

Este centro, en permanente cambio y mejora continua y es coherente con lo que sostiene (Vázquez, 2013) acerca de que la revisión de la literatura permite evidenciar que el liderazgo transformacional explica muchas de las prácticas de liderazgo que se llevan a cabo en los sectores sociales y en las organizaciones que se encuentran en cambio.

Comparten una misión, una visión y unos valores que el gran grueso de la comunidad educativa conoce y que está colgado en una pared de la entrada del centro.

La *misión* son los principios que orientan y dan sentido al Centro, la *visión* son los objetivos que pretenden alcanzar, y los *valores* definen sus creencias e ideología, y son: la innovación educativa, el espíritu de superación, la transparencia, el respeto, la corrección de las conductas, la solidaridad, la coordinación, el trabajo en equipo, la implicación, la eficiencia y la mejora continua.

La misión, visión y valores de este centro educativo es coherente con lo que sostiene Bolívar (2011) acerca de que el liderazgo distribuido es el resultado de la construcción de un sentido de comunidad con objetivos compartidos.

El liderazgo pedagógico también se da en este centro en la medida en que los líderes formales crean las condiciones necesarias que favorecen un buen trabajo en las aulas (Bolívar et al., 2013).

En este centro, gracias a su planificación y coordinación y a la sistematización y homogeneización de documentos, procesos y toma de decisiones se construyen contextos organizativos y profesionales que mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje Bolívar (2011).

El equipo directivo se preocupa por conocer los puntos fuertes de sus docentes, y les sugiere encargarse de distintas comisiones para lo que consideran que pueden aportar su labor, lo que se corresponde con lo que González et al. (2016) consideran que es el liderazgo transformacional, que se trata de la promoción de las potencialidades de todos los miembros de la comunidad educativa orientada a lograr la efectividad y calidad de la educación. Por su parte, en este sentido Bolívar (2011) describe que se caracteriza porque cada equipo y cada área conoce las habilidades y los saberes de los demás, y son capaces de elegir a la mejor persona que pueda liderar en cada situación.

Como se funciona en este centro y como sostiene Redondo-Sama (2015), la tendencia actual es dirigir los centros educativos hacia procesos de mejora continua a que favorezcan la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, los centros que así funcionan están mejorando los resultados académicos y la convivencia, convirtiéndose en escuelas más democráticas. Como el centro objeto de nuestro estudio que redujo las tasas de abandono y fracaso escolar por debajo de la media regional y nacional y las mantiene a día de hoy.

Objetivo 5: Visibilizar la valoración e implicación de los docentes en relación a la implantación del modelo.

La información más valiosa respecto a este objetivo la proporciona el análisis descriptivo de los datos cuantitativos procedentes de las encuestas, pero tanto entrevistados como participantes del grupo de discusión aportan información sobre la influencia del modelo CAF a nivel de aula.

Información extraída de las entrevistas:

En relación a este quinto objetivo los participantes de las entrevistas sostienen respecto a la *influencia del Modelo CAF a nivel de aula* que este modelo no llega ni, en principio, pretende llegar a ese nivel. Al respecto comentan:

*“[...] lo que estamos intentando que trascienda es que el sistema de calidad no consiste en que se le diga qué tiene que hacer en su clase o cómo tiene que trabajar con sus alumnos, sino que todo, como te he dicho al principio, se analice, se valore, se recoja una serie de datos, se estudien, se llegue a conclusiones” [JE2]*

*“[...] ese sistema de organización y de equilibrio en el centro se va filtrando y llega al aula, que es la misión principal. Yo creo que si se lleva bien, el modelo CAF puede entrar perfectamente” [C.Cal.]*

Todos los entrevistados coinciden en el argumento de que el buen funcionamiento organizativo del centro debido principalmente al proceso de sistematización y homogeneización y a los planes de mejora repercute finalmente en el aula.

Información extraída del grupo de discusión:

En relación al cuarto objetivo los participantes del grupo de discusión describen que la aplicación del Modelo CAF a nivel de aula es más bien poca, como sostienen:

*“cada grupo, cada crío, cada situación... eso no hay un libro, no hay un modelo que te ayude a dar la clase” [P1]*

*“simplemente en el tema de la evaluación es muy difícil que un certificado de este tipo se pueda meter en una clase y diga cómo tenemos que hacerlo, entonces ya sí que... eso que se llama libertad de cátedra desaparecería” [P2]*

*“Yo creo que en aula no se nota... lo que es la forma de dar la clase ahí no influye nada, otra cosa es que a través de los análisis, a través de la evaluación CAF, de las debilidades y demás se pongan en marcha proyectos para superar debilidades que tengamos y demás y que al final eso se vuelque en los resultados”. [P3]*

Todos los participantes están de acuerdo en que el modelo no se inmiscuye en el aula, sin embargo, la evaluación por parte de los alumnos de la práctica docente sí que lo hace pues les permite reflexionar y mejorar su desempeño docente.

Es interesante destacar que aparece un nuevo código en la reducción de datos del grupo de discusión. Se trata del *buen clima entre compañeros*, lo que facilita el trabajo cotidiano y el buen funcionamiento del centro. Respecto a esto, los participantes destacan:

*“no hay luchas internas y funciona muy bien la terapia de grupo en la sala de profesores -pues me ha pasado esto-, -pues yo he hecho esto-”... [P1]*

*“Claro, es que hay centros donde los profesores no se reúnen en la sala de profesores, sino que se van a sus departamentos y entonces no existe relación casi” [P3]*

Todos los participantes destacan este aspecto positivamente y aseguran que es la clave para que todo funcione correctamente.

Información extraída de las entrevistas encuestas:

A continuación se presenta el análisis descriptivo de los datos cuantitativos extraídos, por un lado, de una de las encuestas realizadas por el centro para evaluar su propio funcionamiento (en concreto la que evalúa el funcionamiento del equipo directivo por parte de los docentes) (volver a Tabla 7) y por otro lado, de la prueba que realizan como testeo de temas de calidad y modelo CAF.

Como se observa en la Tabla 7, la media de las respuestas a los ítems oscila entre 4.25 y 4.66. Esto se corresponde con la opción “de acuerdo”, pero si observamos la moda, la mayoría de los sujetos escogen la opción “muy de acuerdo” para todos los ítems. Se puede afirmar por lo tanto, que el grado de satisfacción de los docentes con el funcionamiento del equipo directivo de su centro es muy alto.

Respecto a la prueba objetiva sobre conocimientos relacionados con la calidad y el modelo CAF, la Tabla 8 muestra los resultados de un grupo de docentes y de los miembros de la comisión de calidad en el año 2015, así como sus medias correspondientes. La codificación de los datos se ha realizado asignando para cada ítem el valor 0 si no sabían responderlo o 1 si lo hacían correctamente.

Tabla 8

*Resultados de la prueba sobre calidad en el año 2015*

Ítems	Media	
	Docentes	C. Calidad
Cuadro de responsabilidades	0.40	0,50
Cuadro de Mando Integral	0.50	0,83
Estándar de Calidad	0.70	1
Manual de Procedimientos	0.30	0,50
Misión, Visión y Valores	0.60	1
Indicadores	0.60	1
Autoevaluación	0.50	1
Incidencias	1	1
Evaluación de Centro	0.50	1
Carta de servicios	0.80	1

*Nota:* N Profesores= 10, N Comisión Calidad= 6

Como muestra la tabla, la media de los docentes que integran la comisión de calidad es superior a la de los docentes que no forman parte de ella. El ítem *Incidencias*, sin embargo tiene en ambos grupos de sujetos una media de 1, con lo que todos los sujetos han respondido correctamente. La puntuación más baja en ambos grupos la recibe el ítem *Manual de Procedimientos*, al que se le añade el ítem *Cuadro de responsabilidades* en el grupo de comisión de calidad.

La Tabla 9 muestra los resultados de la prueba de conocimiento sobre calidad y el Modelo CAF de un nuevo grupo de docentes en el año 2016, así como sus medias correspondientes.

Tabla 9

*Resultados de la prueba sobre calidad en el año 2016*

<b>Items</b>	<b>Media</b>
Cuadro de responsabilidades	0.30
Cuadro de Mando Integral	0.90
Estándar de Calidad	0.80
Manual de Procedimientos	0.50
Misión, Visión y Valores	0.90
Indicadores	0.60
Autoevaluación	0.80
Incidencias	1
Evaluación de Centro	0.60
Carta de servicios	0.90

*Nota:* N Profesores= 10

Como se observa, la media más alta sigue siendo para el ítem *Incidencias*, y la más baja para el ítem *Cuadro de responsabilidades*.

Finalmente, la Tabla 10 muestra las medias de los profesores en cada ítem de la prueba objetiva sobre calidad y modelo CAF en el año 2015 y 2016.

Tabla 10

*Comparación de medias de los profesores en las pruebas de calidad (años 2015 y 2016)*

<b>Ítems</b>	<b>Media profesores</b>	
	<b>Año 2015</b>	<b>Año 2016</b>
Cuadro de responsabilidades	0.40	0.30
Cuadro de Mando Integral	0.50	0.90
Estándar de Calidad	0.70	0.80
Manual de Procedimientos	0.30	0.50
Misión, Visión y Valores	0.60	0.90
Indicadores	0.60	0.60
Autoevaluación	0.50	0.80
Incidencias	1	1
Evaluación de Centro	0.50	0.60
Carta de servicios	0.80	0.90

*Nota:* N Profesores=10

Como se puede observar, la media aumenta para todos los ítems en el año 2016, excepto en el ítem *Cuadro de responsabilidades*, en el que bajo y en los ítems *Indicadores* e *Incidencias* para los que se mantiene igual. La puntuación media más alta recae de nuevo sobre el ítem *Incidencias*, mientras que la más baja la obtiene el ítem *Cuadro de responsabilidades*.

Tras la comparación de las distintas informaciones podemos determinar que la impresión de los docentes acerca de la implantación del modelo CAF de calidad en su centro es muy positiva, no les ha supuesto un esfuerzo excesivo ni un cambio brusco, consideran que les ha aportado múltiples beneficios sobre todo a nivel organizativo y que han experimentado pocas o ninguna dificultad.

En cuanto al grado de implicación de los docentes en la implantación y desarrollo del modelo CAF y en la comisión de calidad encontramos una plantilla de unos veinte profesores muy implicados que conocen la terminología y el funcionamiento del modelo. El resto de docentes están menos implicados, desconocen algunos de los conceptos más

técnicos y perciben el modelo CAF de calidad como un proyecto más del centro más que se ha puesto en marcha en el centro y que, como los demás, ayudan a su continua mejora.

El grado de satisfacción con el equipo directivo es total. Admiran las capacidades que poseen los líderes de la organización, así como el empeño que ponen en fomentarlas entre los docentes, respetan mucho la dedicación y el ejemplo que transmiten al centro, así como su transparencia, su accesibilidad y su máxima implicación en la implantación y desarrollo del modelo CAF de calidad.

En cuanto a la LOMCE, los docentes centran sus críticas a la consejería en relación a que no exista ningún formador en la región para formar en evaluación por estándares que es precisamente lo que exige la ley, y en línea con lo que sostiene Viñao (2016), tienen una gran preocupación porque los procesos de enseñanza y aprendizaje se limiten a la preparación de las pruebas estandarizadas que fija esta ley. También consideran que la calidad educativa por la que llevan tanto tiempo trabajando puede peligrar con esta nueva ley.

## 5. Conclusiones

Como conclusiones finales a este estudio podemos afirmar una serie de cuestiones que si bien se han generado en un contexto concreto, pueden servir de guía a otros centros teniendo en cuenta las circunstancias propias de su realidad.

Con respecto a nuestro primer interés de conocer los procesos de gestión de calidad en el centro, encontramos que a través del modelo CAF se han consolidado muchos procesos como son: la sistematización y homogeneización de procesos y documentos, la planificación y coordinación de los docentes, la aplicación del Ciclo PDCA, a todos los procesos que se llevan a cabo, la mayor participación de la comunidad educativa en el centro, la innovación y los distintos procesos de mejora continua, la comunicación intercentros (sobre todo entre los que se encuentran en la Red de Centros de Excelencia), las alianzas con los grupos de interés y la formación continua de los docentes., entre otros muchos.

Se constata que la implantación y desarrollo del modelo CAF de calidad genera (si no existen) o refuerza (si ya existían) determinados procesos de gestión de calidad y aseguramiento de la mejora continua a nivel organizativo del centro. Además, esos procesos generados o reforzados, al permitir distintas mejoras, se van interiorizando en la organización y se extrapolan poco a poco a los demás ámbitos del centro, es decir, poco a poco penetran en la cultura organizativa del mismo.

Si bien la implantación del Modelo CAF refuerza y normaliza dichos procesos, éstos ya se daban en el centro antes de la incorporación del modelo. Así, como claros beneficios de este modelo (cuya identificación nos planteamos en el objetivo número 2) los propios docentes consideran que es la sistematización y homogeneización de procesos, la aplicación del ciclo PDCA a todos los procesos y la buena imagen que aporta al centro el certificado CAF de calidad, que se traduce en un aumento de las solicitudes de matrícula.

En cuanto a las estrategias de implantación del Modelo CAF, que era nuestro objetivo número 3, la implicación del equipo directivo en la misma ha sido un factor decisivo en este centro. Se revela como un factor decisivo claro de cara a la adecuada implantación y desarrollo del modelo CAF el que el equipo directivo realice el trabajo previo. Esto implica, como es lógico, una carga adicional de trabajo para la dirección escolar, pero a cambio se facilitan las condiciones para evitar que exista rechazo a la propuesta por parte de los docentes del centro.

A esta estrategia se une el proceso de interiorización del modelo y la implicación de la comunidad educativa en las autoevaluaciones. Otro de los objetivos de ese estudio, iba encaminado a desvelar las dificultades propias del modelo, y entre otras se han revelado como tales su lenguaje técnico, el gran esfuerzo y trabajo que conllevan las autoevaluaciones y el relegar temas para evaluar como la convivencia en el centro. En cuanto a las dificultades vividas durante su implantación encontramos la falta de horas lectivas e incentivos que desde la consejería se disponen, a lo que se añade de forma recurrente los recortes en educación. Existe también una cierta falta de interés por parte de los docentes hacia el tema técnico de la gestión de calidad, pero no es impedimento para la implantación del modelo.

A esta estrategia se une el proceso de interiorización del modelo y la implicación de la comunidad educativa en las autoevaluaciones. En cuanto a las dificultades propias del modelo encontramos su lenguaje técnico, el gran esfuerzo y trabajo que conllevan las autoevaluaciones y olvidar temas para evaluar como la convivencia en el centro. En cuanto a las dificultades vividas durante su implantación encontramos la falta de horas lectivas e incentivos que desde la consejería se disponen, a lo que se añade los recortes educativos. Existe también una cierta falta de interés en el tema técnico de la gestión de calidad, pero no es impedimento para la implantación del modelo.

Continuando con nuestro objetivo 3, la comunicación entre centros, el compartir el conocimiento generado durante el desarrollo de la experiencia, es también una estrategia de elevada importancia a la hora de aprender sobre cómo otros centros han llevado a cabo su proceso de implantación del modelo. Concretamente este centro no ha podido servirse mucho de esta estrategia, puesto es pionero en España en relación al modelo, sin embargo, ahora el director y la persona responsable de calidad ofrecen ayuda a los demás centros y ponen su experiencia en manos de otros centros para que, haciendo las adaptaciones necesarias para su contexto determinado, les ayude en su puesta en práctica.

Vamos a proceder ahora a extraer las conclusiones para el objetivo número 4, que pretendía identificar los estilos de liderazgo del equipo directivo de este centro. Encontramos que el equipo directivo del centro trabaja en la línea de lo que las investigaciones actuales consideran que es apropiado para asegurar la mejora continua. Existe lo que se denomina un liderazgo distribuido, que se traduce en mayores responsabilidades y participación de los docentes en el gobierno del centro. Existe también liderazgo pedagógico, en la medida en que se crean las estructuras y los espacios para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y reflexionan acerca de su función docente a través de la aplicación del Ciclo PDCA. Encontramos también indicios de lo que se denomina liderazgo transformacional, pues la dirección consigue movilizar al claustro y crear una visión común compartida. Se desarrolla un liderazgo transformador, pues generan en los docentes un sentimiento de confianza permitiendo plantear innovaciones y proponer nuevas ideas, convirtiéndose así también en líderes. Este tipo de liderazgo en este contexto ayuda a que el conocimiento sobre el modelo y los beneficios que aporta se extiendan y se interioricen en la organización. Además es una herramienta clave como apoyo para el equipo directivo a la hora de desempeñar actuaciones compartidas y distribuir la carga de tareas. En relación a lo anterior, para que se dé la creación de visión y cultura compartida que a su vez es esencial para la implantación y desarrollo del modelo es necesario que se creen las estructuras, los espacios y los tiempos necesarios para que florezca la participación educativa, que irá en aumento a medida que las personas que integran la organización sientan que tienen voz.

Con todas estas características, es muy probable que se encuentren en el camino de la construcción de lo que en el apartado teórico de este trabajo se ha definido como una comunidad de aprendizaje.

En cuanto a la opinión y valoración de los docentes, que respondería a nuestro objetivo número 5, podemos afirmar que se encuentran realmente satisfechos tanto con la implantación del Modelo CAF de calidad como con el funcionamiento del equipo directivo. En relación a su grado de la implicación en el modelo y el dominio de la terminología asociada se encuentran algo distantes, cosa que parece ir mejorando con el tiempo.

Por otra parte, el modelo no parece que implique o provoque ningún cambio o mejora directa en el aula, pero sí indirecta, pues el adecuado funcionamiento de la organización impregna los demás aspectos del centro, lo que repercute finalmente en un mejor desarrollo de la función docente y por extensión de los aprendizajes del alumnado.

Concretamente en este centro, la implantación del modelo CAF de calidad es vista como una estrategia más de las varias que trabajan de cara a continuar su proceso de mejora continua.

Además, se da la situación en este centro que el camino hacia la mejora continua estaba ya emprendido antes de la implantación del Modelo CAF, de forma que es más sensato sostener que un centro que trabaja con sistemas de gestión de calidad (aunque no se trate de modelos formales) se adhiere al Modelo CAF como parte del proceso de mejora a sostener que un centro mejora porque adopta el modelo CAF de calidad o cualquier otro.

Finalmente, podemos mencionar, que en este IES existen grandes posibilidades de se pudiera convertir, si es que actualmente todavía no lo fuera en una comunidad de aprendizaje. En relación a esto, dado que los resultados de las encuestas que ellos mismos realizan muestran una elevada satisfacción y la participación de la comunidad educativa en el centro es más que aceptable quizá deberían aumentar el nivel de participación de la comunidad educativa (sobre todo de las familias) a un plano cada vez más práctico, construyendo así un verdadero sentido de comunidad y continuando con su filosofía de mejora continua.

## 5.2 Implicaciones educativas y propuestas de mejora

El presente estudio puede ser adecuado para servir como ejemplo o guía de actuación para centros educativos que deseen implantar el modelo CAF de calidad. Sin bien es cierto que cada contexto es único, esta investigación ofrece algunas claves que, adaptándolas siempre a la visión y cultura de la propia organización, pueden tener efectos satisfactorios en el proceso de implantación y desarrollo del modelo.

Esta investigación podría considerarse como un medio de benchlearning y benchmarking, en la medida de que puede servir a otros centros para compararse y aprender de un centro que funciona adecuadamente y que se encuentra en continua mejora.

Esta investigación respalda además la tendencia existente en la literatura reciente acerca del liderazgo escolar, ofreciendo una experiencia más de que el liderazgo compartido, colegiado y distribuido fomenta la participación de la comunidad educativa, el fortalecimiento de la visión común y los objetivos compartidos, lo que a su vez influye en positivamente en procesos de mejora continua.

Apoya también la literatura en torno a las comunidades profesionales de aprendizaje, aportando más evidencias sobre las condiciones propicias para que éstas se construyan.

En vista de que existe poca literatura científica en relación al modelo CAF de calidad, el presente estudio puede servir para futuros trabajos de investigación que revisen bibliografía sobre este tema.

## 6. Limitaciones y líneas futuras de la investigación

La primera limitación que podemos encontrar en la presente investigación se refiere a la representatividad de la muestra, pues al tratarse de un estudio de caso no es posible la generalización a otros contextos. Aun así, existen determinadas prácticas asociadas a la mejora escolar que son transferibles a otros contextos y teniendo en cuenta que en relación a los fenómenos sociales es muy difícil establecer dicha generalización, no nos importaba demasiado ese propósito, sino estudiar en profundidad uno de los centros que mejor funciona de la Región.

Otra limitación gira en torno al hecho que los datos de tipo cuantitativo han sido facilitados por el centro, de cara a futuras investigaciones sería interesante hacerlo llevarlo a cabo por nosotras mismas.

En futuras investigaciones de esta línea serían interesantes varios aspectos.

Aunque consideramos que es bastante completo, en relación a profundizar el estudio que hemos llevado a cabo, sería interesante conocer la opinión de los alumnos y las familias, como parte esencial de la comunidad educativa.

Sería interesante estudiar el proceso de implantación y desarrollo del modelo CAF de calidad en otros centros, y realizar una comparación con centro protagonista de este estudio.

Sería adecuada también la elaboración de un cuestionario que determinase tanto el grado de satisfacción de la comunidad educativa con el modelo CAF de calidad, como su implicación en la implantación y desarrollo del mismo.

Otra aportación interesante sería hacer un estudio acerca de si existe relación entre la implantación de un modelo de gestión de calidad y la transformación del centro educativo en una comunidad profesional de aprendizaje.

## 7. Referencias

- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Apple, M. (2014). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis Educativa*, 17(2), 39-47.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la gestión de calidad total. *Aula de innovación educativa*, 83(84), 77-82.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes: competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En *liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. Ponencia presentada en VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Universidad de Deusto.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 14, 15-60.
- Buendía, L. Colas, P. y Hernández, F. (2010) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cantón, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación educativa*, 2(3), 165-174.
- Contreras, F. V. y Castro, G. A. (2013). Liderazgo, poder y movilización organizacional. *Estudios Gerenciales*, 29(126), 72-76.
- Díaz, J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias pedagógicas*, 21, 177-194.
- Escudero, J. M. (1999). La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. *Acción pedagógica*, 8(2), 4-29.
- Escudero, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio*, 20,21, 21-38.
- Escudero, J. M. (2014). Calidad y equidad en la enseñanza universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 11-13.
- Escudero, J. M., y Moreno, M. (2012). Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17, 1.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Glaser, B. & A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company
- Gómez, A. M., Oliva, N., y López Yáñez, J. (2014). La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78.
- Gómez, J. C., y Murillo, F. J. (2006). Pasado, Presente y Futuro de la Dirección Escolar en España: entre la Profesionalización y la Democratización. *REICE: Revista*

*Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 85-90.

- Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas. *Sinopsis educativa. Revista venezolana de investigación*, 5(1-2), 225-243.
- Martínez, R. A. (2007). La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes (Vol. 5). Ministerio de Educación.
- González, R., Gento, S., y Orden, V. J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de educación*, 70, 131-144.
- Hernández-Pina, F., Maquilón, J.J., Cuesta, J.D., Izquierdo, T. *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM Y tesis doctoral*. Murcia: Compobell, S.L.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 5 mayo.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- López-Yáñez, J., García, E., Oliva, N., Moreta, B., y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.
- Maureira, O., Moforte, C., y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153.
- Miles, M.M. & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, (2013). CAF El Marco Común de Evaluación Madrid. Mejorar una organización a través de la autoevaluación.
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, herramientas de trabajo*. OECD Publishing.
- OECD (2012). Centros, directores e inspección educativa. *Orientaciones de PISA para las Islas Canarias, España: Sistemas fuertes y reformadores exitosos en la educación*, OECD Publishing.
- Pérez Juste, R., Galán, A. y Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Precey, R., y Rodríguez, M. J. (2011). Developing the Leaders we want to Follow: Lessons From an International Leadership Development Programme. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 70-83.
- Real Academia Española. (2014). Gestionar. *Diccionario de la lengua española* (23ªed.). Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=JAQijnd>
- Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 437-457.
- 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*. Murcia, núm. 104, pp. 18316-18322
- Real Decreto 951/2005, de 29 de julio, por el que se establece el marco general para la mejora de la calidad en la Administración General del Estado. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 3 de septiembre de 2005, núm. 211, pp. 30204-30211.
- Real Decreto 1418/2006, de 1 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto de la Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 14 de diciembre de 2006, núm. 298, pp. 43991-44001.
- Ritacco, M., Amores, F. J., y Moral, C. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 30, 115-143.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de Investigación Cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Ruíz, J., y Cuéllar, E. (2013). La gestión de calidad en las Administraciones Públicas Españolas: balance y perspectivas. *Nueva Época*, 10.
- Stake, R. (1998). Investigación con Estudios de Caso. Madrid: Morata.
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, UNESCO.
- Vázquez, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1).
- Viñao, A. (2001). El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999). *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, 4, 63-88.
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE): ¿una reforma más? *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170.
- Willis, J. W. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

## **8. Anexos**

Anexo 1:

Entrevista a Equipo Directivo.

### **BLOQUE 1: IMPLANTACIÓN DEL MODELO**

#### **Decisión de implantar el modelo y comunicación**

1. ¿Qué dificultades presentaba el centro educativo antes de iniciar el proceso de mejora?
2. ¿Quién decidió la implantación del modelo CAF? ¿Cómo surgió la idea?
3. ¿Se comunicó al Equipo Directivo antes que al resto de docentes?
4. ¿Estaba todo el ED convencido de los beneficios que aportaría el modelo CAF?
5. ¿Cómo se les comunicó a los docentes? ¿Hubo votación o fue una decisión tomada desde la dirección? ¿Cómo fue recibida la propuesta por parte de los docentes?
6. ¿Se le comunicó a los alumnos? ¿Cómo?
7. ¿Por qué rechazaron adoptar el modelo de calidad ISO?
8. ¿Cómo lograron involucrar a los docentes?

#### **Planificación de la autoevaluación**

9. ¿Qué aspectos de la organización abarcaban las autoevaluaciones?
10. ¿Contaron con un director del proceso de autoevaluación? ¿Quién?
11. ¿Planificar las actividades de la autoevaluación? ¿Comunicaron y consultaron el proyecto con todos los implicados?
12. ¿Llevaron a cabo algún proceso de formación para llevar a cabo la autoevaluación? ¿Quién participó?

#### **Realización de la autoevaluación**

13. ¿Se organizó un equipo de trabajo para la autoevaluación? ¿Por quién estaba formado?
14. ¿Cómo recogieron los datos y evidencias de la autoevaluación?
15. ¿Se elaboró informe de la autoevaluación? ¿Quién se encargó?
16. ¿Se comunicaron los resultados al resto de la organización?

#### **Plan de mejora**

17. ¿Se elaboró un plan de mejora? ¿Quién lo elaboró?
18. ¿Se priorizaron los aspectos a mejorar? ¿Cuáles fueron?
19. ¿Fueron las mismas personas las encargadas del proyecto de autoevaluación y las encargadas de llevar a cabo el plan de mejora?
20. ¿Se comunicó el plan de mejora a la organización?
21. ¿Se finaliza el proceso pensando en la próxima autoevaluación?

#### **Otras preguntas**

22. ¿Disminuye el abandono y fracaso escolar tras la implantación del modelo CAF?
23. Dificultades que se han encontrado al aplicar el modelo
24. Comparten información con otros centros que tb lleven el modelo

25. ¿Qué documentos oficiales desarrollan a partir de la implantación del modelo CAF? Misión, visión y valores, carta de servicios... etc ¿o los empezaron a desarrollar antes?
26. ¿Quién redactó estos documentos? ¿Hubo consenso en estas cuestiones?
27. ¿Cuándo y cómo pasan las encuestas?
28. ¿Cómo traducen la escala de 1 “muy de acuerdo”, 2 “de acuerdo”... a escala de 1 a 10? De cara a los cuestionarios

## **BLOQUE 2: FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO**

### **Liderazgo**

1. ¿Dirían que existe una visión común de mejora en el Equipo Directivo? Delegación de responsabilidades
2. ¿De qué manera trabajan en el equipo directivo? ¿Cuándo se reúnen? ¿Cómo se comunican?
3. ¿Cómo actúan ante un problema?
4. ¿Qué creen que ocurriría en el centro si se va el actual ED?

### **Docentes**

5. ¿Existe formación continua para los docentes?
6. Cooperación entre departamentos
7. Recursos de los docentes
8. Se hace algo especial con los tutores

### **Aula**

9. ¿Alguna innovación en el aula? ¿Libros digitales?
10. ¿La evaluación de los alumnos se lleva a cabo de forma homogénea?
11. Metodología en el aula homogénea
12. Los alumnos faltan menos
13. Sistema alternativo a la expulsión

### **Convivencia**

14. Dificultades de convivencia
15. Los padres participan más

## Anexo 2:

### Entrevista a responsable de calidad

#### Respecto al CAF

- ¿Cuándo se incorpora usted al centro? ¿Habían iniciado ya el camino con el modelo CAF?
- ¿Cuáles son las funciones que realiza como responsable de calidad en relación al modelo CAF de calidad?
- No sé si puede recordarlo... en la dimensión “procesos” del CAF, ¿qué tipo de criterios autoevalúan?
- Cuénteme algo sobre las alianzas que el centro tiene con otros centros, organismos o instituciones
- ¿Cómo valoraría la implicación de los docentes con respecto al desarrollo del modelo CAF?
- ¿Diría que la aplicación del modelo CAF llega a generar cambios a nivel educativo, a nivel de aula? ¿Cree que haría falta un modelo de calidad que entrara más de lleno en esta parcela?
- ¿Cómo ha sido la relación con la consejería durante todo el proceso de implantación del modelo CAF?
- Beneficios/Dificultades
- Hábleme sobre las charlas que dan a otros centros sobre calidad y el modelo CAF...
- República Dominicana
- ¿Qué ha supuesto para el ED, los docentes y por otro lado los alumnos ser el primer centro en España que ha obtenido el certificado CAF de calidad?

#### Calidad

- Cuénteme cómo funciona la comisión de calidad
- ¿Cómo valoraría la implicación docente en temas relacionados con la calidad?

#### Liderazgo

- ¿Se siente usted parte del ED? ¿Qué tipo de situaciones le hacen sentir eso?
- ¿Qué cree que ocurriría en el centro si se va el actual ED?

#### Otras

- ¿Cómo valoraría la participación de los padres en la vida del centro?
- ¿Ha oído hablar sobre las comunidades profesionales de aprendizaje?
- ¿Qué retos pendientes diría usted que tienen como centro educativo?
- ¿Cuándo y cómo pasan las encuestas?
- ¿Cómo traducen la escala de 1 “muy de acuerdo”, 2 “de acuerdo”... a escala de 1 a 10? De cara a los cuestionarios
- ¿Qué plantilla tienen de trabajadores estables? ¿cuántos fluctúan?

Anexo 3:

Guion grupo de discusión con docentes.

## **GRUPO DISCUSIÓN**

### **1. Perspectiva general**

**Política Educativa actual ¿Qué opinión le merece? ¿Consideran que realmente avanzan hacia la mejora del aprendizaje del alumno?**

- ¿Qué opinan de las pruebas estandarizadas tipo reválidas?
- ¿LOMCE?
- ¿Cómo creen que debería ser la dirección? ¿docentes o cuerpo diferenciado?
- ¿Segunda línea de liderazgo? ¿liderazgo ampliado?
- ¿se está avanzando por una mejora real de la calidad educativa?

### **2. MODELOS DE CALIDAD**

- Grado de implicación, ilusión con en el modelo CAF
- RETICENCIAS ANTES EL MODELO
- FORMACIÓN PARA APLICAR EL MODELO
- DIFICULTADES PARA APLICAR EL MODELO
  - Beneficios/dificultades del CAF
  - Coordinación entre docentes
  - Participación comunidad educativa

### **3. AULA**

- CAF a nivel de aula ¿Qué se lleva al aula o qué se modifica en el aula tras la implantación del modelo CAF?
- ¿Qué supone al profesorado que el centro lleve dicho modelo?
- ¿Qué cambios produce en las prácticas escolares: currículum, metodología, evaluación?
- ¿qué resultados han cambiado en los alumnos

### **4. EQUIPO DIRECTIVO DEL CENTRO**

- ¿Qué creen que ocurriría en el centro si se va el actual ED?
- ¿Cómo valoraría la implicación de los docentes con respecto al desarrollo del modelo CAF?
- ¿Cómo valoran la labor del ed?

Anexo 4:

Cuestionario del centro sobre la opinión de los docentes respecto a la función del Equipo Directivo.

**(A) EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL EQUIPO DIRECTIVO POR PARTE DEL CLAUSTRO**  
*(Esta evaluación se realizará por medios telemáticos)*

[Respuestas: 1=Muy en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo]

Nº	INDICADOR	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
1	Es receptivo						
2	Favorece que el Claustro participe en el gobierno del Centro de acuerdo con las competencias que la ley le asigna a este órgano <sup>1</sup>						
3	Dirige y coordina eficazmente las actividades del Centro						
4	Promueve planes de mejora y proyectos de innovación educativa						
5	Impulsa la evaluación de las actividades, proyectos y funcionamiento del Centro						
6	Hay fluidez en la transmisión de información entre el Equipo directivo y el profesorado						
7	La información contenida en la web del Centro resulta de interés y está actualizada						
8	Traslada a los departamentos en septiembre información suficiente para el						

<sup>1</sup> Formular propuestas para la elaboración de los proyectos del Centro y de la PGA; aprobar y evaluar los aspectos educativos de la PGA; fijar los criterios referentes a la orientación, la tutoría, la evaluación y la recuperación de los alumnos; promover iniciativas en el ámbito de la experimentación pedagógica y en la formación del profesorado; elegir a sus representantes en el Consejo Escolar; conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos; analizar el funcionamiento general del Centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones en las que participe el Centro; informar las normas de organización; conocer la resolución de conflictos disciplinarios y proponer medidas que favorezcan la convivencia (LOE, art. 129).

Nº	INDICADOR	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
	reparto de grupos						
9	La información de principio de curso (en papel y en el Aula XXI) resulta suficiente y útil						
10	<i>(Sólo para el profesorado incorporado al Centro desde septiembre de este curso):</i> El procedimiento de acogida del profesorado y la información recibida han sido los adecuados						
11	Las vías de información sobre las distintas convocatorias oficiales son adecuadas						
12	Elabora los horarios de alumnado y profesorado de acuerdo con los criterios aprobados por el Claustro en septiembre						
13	Actúa sobre los problemas con prontitud						
14	Ejerce la jefatura del personal y toma las decisiones relacionadas con el cumplimiento de las obligaciones profesionales						
15	Fomenta un clima escolar que favorece el estudio y la convivencia en el Centro						
16	El horario del Equipo directivo está adaptado a las necesidades del Centro						
17	Administra eficientemente el uso de las instalaciones y los recursos del Centro						
18	Es accesible						
19	Fomenta entre el profesorado un ambiente de implicación en la vida del Centro						
19b	Dispensa un trato igual a hombres y mujeres						

Nº	INDICADOR	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES
20	Garantiza el cumplimiento de las leyes						
21	En relación con el indicador anterior, ¿preferirías mayor rigor, mayor flexibilidad o consideras adecuada la situación actual?						
22	¿Cuáles son los dos aspectos que más te gustan del Equipo directivo?	1. 2.					
23	¿Y cuáles los dos que menos te gustan?	1. 2.					
Otras observaciones / Otros indicadores que eches de menos							

Nº	INDICADOR	1	2	3	4	5	OBSERVACIONES

## Anexo 5:

### Salidas de datos Atlas.ti

	P 1: Entrevista1Atlas.ti.docx	TOTALES:
Alianzas	1	1
Buena imagen/Matrícula	1	1
Ciclo PDCA	3	3
Comunicación RCE	2	2
Críticas a la consejería	4	4
Estándares/LOMCE	1	1
Formación	3	3
Horas	2	2
Implicación CE en CAF	3	3
Implicación total ED en CAF	10	10
Innovación/mejora educativa	4	4
Interés	2	2
Interiorización del modelo	1	1
Lagunas	1	1
Lenguaje técnico	2	2
Liderazgo ampliado/distribuido	4	4
Nivel aula	2	2
Papeleo	3	3
Participación CE en centro	2	2
Planificación/Coordinación	2	2
Poca conexión con ealidad educativa	2	2
Propuesta de mejora CAF	1	1
Recortes	1	1
Sistematización	3	3
Tabajo denso	2	2
Visión común	3	3
TOTALES:	65	65

	P 1: Entrevista2Atlas.ti.docx	TOTALES:
Ciclo PDCA	2	2
Comunicación RCE	1	1
Formación	3	3
Implicación CE en CAF	1	1
Implicación total ED en CAF	5	5
Innovación/mejora educativa	2	2
Interiorización modelo CAF	2	2
Lenguaje técnico	1	1

Liderazgo ampliado/distribuido	2	2
Papeleo	1	1
Participación CE en centro	2	2
Planificación/Coordinación	2	2
Sistematización	4	4
Trabajo denso	3	3
Visión común	2	2
TOTALES:	33	33

P 1: Entrevista3Atlas.ti.docx TOTALES:

Ciclo PDCA	3	3
Comunicación rce	2	2
Formación	2	2
Implicación CE en CAF	2	2
Implicación ED en CAF	5	5
Innovación/Mejora	2	2
Interiorización modelo	2	2
Lenguaje técnico	3	3
Liderazgo distribuido	2	2
Nivel aula	2	2
Participación CE centro	3	3
Planificación/Coordinación	2	2
Poca conexión realidad	1	1
Propuestas mejora CAF	1	1
Sistematización	5	5
Trabajo denso	1	1
Visión común	2	2
TOTALES:	40	40

P 1: Entrevista4Atlas.ti.docx TOTALES:

Ciclo PDCA	1	1
Críticas a la consejería	2	2
Formación	1	1
Implicación CE en CAF	2	2
Implicación ED en CAF	3	3
Interiorización modelo	4	4
Lenguaje técnico	1	1
Liderazgo distribuido	5	5
Más papeles	1	1
Nivel aula	1	1
Participación CE	3	3
Planificación/coordinación	3	3
Sistematización	5	5
Visión común	3	3
TOTALES:	35	35

P 1:

TOTALES:

## Entrevista5AtlasTi.docx

Alianzas	2	2
Buena imagen/Matrícula	2	2
Ciclo PDCA	3	3
Comunicación RCE	1	1
Críticas consejería	2	2
Horas	1	1
Implicación CE en CAF	2	2
Implicación ED en CAF	2	2
Incentivos	2	2
Innovación/mejora	1	1
Interiorización modelo	4	4
Lenguaje técnico	1	1
Liderazgo distribuido	1	1
Más papeleo	1	1
Nivel aula	3	3
Participación CE	3	3
Planificación/coordinación	6	6
Sistematización	4	4
Trabajo denso	1	1
Visión común	1	1
TOTALES:	43	43

## P 1:

## Entrevista6Atlas.TI.docx

## TOTALES:

Buen clima	4	4
Buena imagen/Matrícula	1	1
Ciclo PDCA	5	5
Críticas a la consejería	7	7
Formación	2	2
Implicación CE en CAF	2	2
Implicación ED en CAF	4	4
Innovación/Mejora	2	2
Interiorización	1	1
Liderazgo distribuido	4	4
Más papeleo	0	0
Nivel aula	1	1
Participación CE	3	3
Planificación/Coordinación	2	2
Sistemación	10	10
TOTALES:	48	48

Anexo 5:

Salidas de datos SPSS.

		Es receptivo	Favorece que el Claustro participe en el gobierno del Centro	Dirige y coordina eficazmente las actividades del Centro	Promueve planes de mejora y proyectos de innovación educativa	Impulsa la evaluación de las actividades, proyectos y funcionamiento del centro
N	Válidos	53	53	53	53	53
	Perdidos	1	1	1	1	1
	Media	4,42	4,28	4,57	4,53	4,64
	Moda	5	5	5	5	5
	Desv. típ.	1,027	1,063	,866	,846	,834
	Mínimo	1	1	1	1	1
	Máximo	5	5	5	5	5

		Hay fluidez en la transmisión de información entre el Equipo directivo y el profesorado	Traslada a los departamentos en septiembre información suficiente para el reparto de grupos	La información contenida en la web del Centro resulta de interés y está actualizada	La información de principio de curso (en papel y en el Aula XXI) resulta suficiente y útil
N	Válidos	52	52	48	52
	Perdidos	2	2	6	2
	Media	4,52	4,58	4,50	4,48
	Moda	5	5	5	5
	Desv. típ.	,828	,750	,945	,828
	Mínimo	1	1	1	1
	Máximo	5	5	5	5

		El procedimiento de acogida del profesorado y la información recibida han sido los adecuados	Las vías de información sobre las distintas convocatorias oficiales son adecuadas	Elabora los horarios de alumnado y profesorado de acuerdo con los criterios aprobados por el Claustro en septiembre	Actúa sobre los problemas con prontitud
N	Válidos	16	53	51	53
	Perdidos	38	1	3	1
Media		4,31	4,57	4,43	4,51
Moda		5	5	5	5
Desv. típ.		1,014	,694	,922	,750
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5

#### Estadísticos

		Ejerce la jefatura del personal y toma las decisiones relacionadas con el cumplimiento de las obligaciones profesionales	Fomenta un clima escolar que favorece el estudio y la convivencia en el Centro	El horario del Equipo directivo está adaptado a las necesidades del Centro	Administra eficientemente el uso de las instalaciones y los recursos del Centro	Es accesible
N	Válidos	53	53	53	53	53
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		4,49	4,34	4,30	4,51	4,45
Moda		5	5	5	5	5
Desv. típ.		,750	,960	,799	,775	1,011
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5

		Fomenta entre el profesorado un ambiente de implicación en la vida del Centro	Dispensa un trato igual a hombres y mujeres	Garantiza el cumplimiento de las leyes
N	Válidos	52	53	53
	Perdidos	2	1	1

Media	4,25	4,66	4,62
Moda	5	5	5
Desv. típ.	1,046	,854	,740
Mínimo	1	1	1
Máximo	5	5	5

#### Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	16	29,6
	Excluidos <sup>a</sup>	38	70,4
	Total	54	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,989	21

#### Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Es receptivo	71,75	319,667	,911	,989
Favorece que el Claustro participe en el gobierno del Centro	71,81	318,029	,874	,989
Dirige y coordina eficazmente las actividades del Centro	71,38	321,050	,944	,989
Promueve planes de mejora y proyectos de innovación educativa	71,31	322,896	,897	,989
Impulsa la evaluación de las actividades, proyectos y funcionamiento del centro	71,13	318,250	,898	,989

Hay fluidez en la transmisión de información entre el Equipo directivo y el profesorado	71,38	324,783	,977	,988
Traslada a los departamentos en septiembre información suficiente para el reparto de grupos	71,25	329,667	,927	,989
La información contenida en la web del Centro resulta de interés y está actualizada	71,44	319,329	,931	,989
La información de principio de curso (en papel y en el Aula XXI) resulta suficiente y útil	71,38	324,783	,977	,988
El procedimiento de acogida del profesorado y la información recibida han sido los adecuados	70,63	324,650	,857	,989
Las vías de información sobre las distintas convocatorias oficiales son adecuadas	71,13	335,983	,744	,990
Elabora los horarios de alumnado y profesorado de acuerdo con los criterios aprobados por el Claustro en septiembre	71,50	320,667	,955	,988
Actúa sobre los problemas con prontitud	71,25	329,667	,927	,989
Ejerce la jefatura del personal y toma las decisiones relacionadas con el cumplimiento de las obligaciones profesionales	71,25	329,667	,927	,989
Fomenta un clima escolar que favorece el estudio y la convivencia en el Centro	71,63	323,050	,846	,989
El horario del Equipo directivo está adaptado a las necesidades del Centro	71,44	329,863	,892	,989

Administra eficientemente el uso de las instalaciones y los recursos del Centro	71,25	327,133	,921	,989
Es accesible	71,75	321,000	,930	,989
Fomenta entre el profesorado un ambiente de implicación en la vida del Centro	71,88	321,717	,896	,989
Dispensa un trato igual a hombres y mujeres	71,06	313,663	,937	,989
Garantiza el cumplimiento de las leyes	71,19	328,029	,910	,989