

# Impacto de Sistemas de Gestión de Calidad en Centros Educativos de Galicia

Autor/a: María del Carmen Mariño Barral

---

Tese de doutoramento UDC / 2017

Directoras: Eva María Espiñeira Bellón

María Dorinda Mato Vázquez

**Programa Interuniversitario de Equidade e Innovación en Educación<sup>1</sup>**



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

---

<sup>1</sup> Programa regulado polo RD 99/2011



**LA DRA. EVA MARÍA ESPIÑEIRA BELLÓN DEL ÁREA DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN, PROFESORA AYUDANTE DE LA UNIVERSIDAD Y LA DRA. MARÍA DORINDA MATO VÁZQUEZ, PROFESORA CONTRATADA DOCTORA DEL ÁREA DE DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS,**

**COMO DIRECTORAS DE LA TESIS PRESENTADA POR:**

**Dña. MARÍA DEL CARMEN MARIÑO BARRAL**

**Titulada: IMPACTO DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS DE GALICIA.**

**HACEN CONSTAR QUE:**

**DICHA TESIS REÚNE LOS REQUISITOS TEÓRICOS, CIENTÍFICOS Y METODOLÓGICOS QUE DEBE TENER UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE ESTA ÍNDOLE, DANDO SU VISTO BUENO PARA SU LECTURA Y DEFENSA.**

**A Coruña, 12 de septiembre de 2017**

**María Dorinda Mato Vázquez**

**Eva M<sup>a</sup> Espiñeira Bellón**



## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad de A Coruña y en especial al programa interuniversitario de doctorado en Equidad e Innovación en Educación.

Siento un profundo agradecimiento a varias personas que han estado a mi lado a lo largo de estos duros años de investigación, cuando afloraron las dificultades y la tarea se volvía más compleja. Agradecer el inestimable apoyo de mi marido Óscar, mis padres, hermana y no sólo familia, muchos amigos que también han sentido mi ausencia en estos últimos meses. Muchos me ayudasteis a continuar el trabajo comenzado.

A mis directoras de tesis, Dña. Eva Espiñeira Bellón y Dña. Dorinda Mato Vázquez, han sido un acicate constante para avanzar, profundizar y extraer las conclusiones de este estudio. Su ayuda, su inagotable paciencia y sus indicaciones han sido de inestimable valor a lo largo de toda la investigación.

Agradecimiento también a D. Jesús Miguel Muñoz Cantero de quien destaco su disponibilidad y sus orientaciones tanto en el enfoque de la tesis como a lo largo de su desarrollo.

A todos aquellos profesionales que habéis participado en esta investigación, Sonia asesora de calidad, inspección educativa, profesores/as y directivos de centros educativos de Galicia, y especialmente a la institución en la que trabajo.

Finalizo estas líneas de agradecimiento acordándome de muchas personas que no he citado, pero con las que he quedado en deuda.



**Título:** Impacto de Sistemas de Gestión de Calidad en Centros Educativos.

**Resumen:** Esta investigación se encuadra en la línea de investigación de **asesoramiento y orientación como apoyo para la calidad y equidad en educación**. El trabajo que a continuación se desarrolla pretende dar a conocer cuáles son las dimensiones consideradas de calidad en un sistema de gestión escolar.

A través de diez capítulos se busca dar respuesta al objetivo central: conocer el impacto de los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) en los centros educativos. Para llegar a esa valoración realizamos un profundo estudio que arranca desde el concepto de calidad, modelos y sistemas de gestión, el impacto de los mismos, para dar paso a la fundamentación metodológica, los análisis psicométricos, la extracción de resultados, análisis, reflexión y discusión para emitir las conclusiones.

Las instituciones educativas, seleccionadas para el estudio, cumplen una serie de requisitos necesarios para trasladar conocimientos y experiencias fundadas, es decir, evidencias empíricas que garanticen la veracidad del estudio.

Pretendemos contribuir a mejorar la calidad educativa analizando el impacto de los SGC detectado en los centros educativos de la comunidad de Galicia.

El estudio se circunscribe a los centros de la Comunidad Autónoma de Galicia, tanto de la red pública como concertada y privada, no universitarios, que implantaron políticas de calidad.





**Title:** Impact of Quality Management Systems in Educational Centers.

**Abstract:** This research project is framed in the research line of **advice and guidance as a support for the quality and equity of education**. The work that is developed below seeks to highlight which the dimensions considered of quality in a school management system are.

Through ten chapters it seeks to respond to the central objective of this research, get to know the impact of the QMS in schools. To reach this knowledge we carry out an in-depth study that starts from the concept of quality, models and management system; their impact, to make way for the methodological foundation, the psychometric analyses, the extraction of results, analysis, reflection and discussion to issue conclusions.

The educational institutions selected for the study meet a series of requirements, necessary to transfer knowledge and based experiences, that is, the empirical evidence that guarantees the veracity of the study.

We intend to contribute to improve the quality of education by analyzing the impact of QMS detected in schools of the community of Galicia.

The study is confined to the centers of the Autonomous Community of Galicia, both public and concerted and private network, non-university, which implanted quality policies.



**Título:** Impacto de Sistemas de Xestión de Calidade en Centros Educativos.

**Resumo:** O proxecto de investigación encádrase na liña de investigación **de asesoramento e orientación como apoio para a calidade e equidade en educación**. O traballo que a continuación se desenvolve pretende dar a coñecer cales son as dimensións consideradas de calidade no sistema de xestión escolar.

Ao longo de dez capítulos búscase dar resposta ao obxectivo central desta investigación, coñecer o impacto dos SGC nos centros educativos. Para chegar a ese coñecemento, realizamos un profundo estudo que arranca desde o concepto de calidade, modelos e sistemas de xestión; impacto dos mesmos, para dar paso a fundamentación metodolóxica, as análises psicométricas, a extracción de resultados, análise, reflexión e discusión para emitir as conclusións.

As institucións educativas, seleccionadas para o estudo, compren unha serie de requisitos necesarios para trasladar coñecementos e experiencias fundadas, e dicir, evidencias empíricas que garanten a veracidade do estudo.

Pretendemos contribuír a mellorar a calidade educativa analizando o impacto dos SGC detectado nos centros educativos da comunidade de Galicia.

O estudo circunscribe a centros da Comunidade Autónoma de Galicia, tanto da rede pública como concertada e privada, non universitario, que implantaron políticas de calidade.



El concepto de calidad viene del latín *Qualitas* y está asociado al atributo o propiedad que distingue a las personas, bienes o servicios.

Cano García (1998)



<b>ÍNDICE GENERAL</b>	<b>Páginas</b>
<b>ÍNDICE GENERAL</b>	<b>15</b>
Índice de figuras	19
Índice de tablas	21
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>37</b>
Definición del problema.	37
Justificación.	39
Finalidad y estructura de la tesis.	39
Descriptores.	40
<b>CAPÍTULO 1: CALIDAD</b>	<b>41</b>
1.1.- Introducción.	43
1.2.- Concepto de calidad.	47
1.3.- Etapas de la calidad.	52
1.4.- Calidad educativa.	53
1.5.- Concepto de calidad educativa.	55
1.6.- Resumen.	63
<b>CAPÍTULO 2: MODELOS DE GESTIÓN DE CALIDAD</b>	<b>65</b>
2.1.- Introducción.	67
2.2.- Modelos de gestión de calidad.	68
2.2.1.- Modelo Deming.	68
2.2.2.- Modelo Malcolm Baldrige.	70
2.2.3.- Modelo EFQM.	73
2.2.4.- Modelo Iberoamericano.	77
2.3.- Modelos de gestión de calidad en centros educativos.	79
2.4.- Resumen.	86
<b>CAPÍTULO 3: SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD (SGC)</b>	<b>87</b>
3.1.- Introducción.	89
3.2.- Gestión de calidad y conceptos fundamentales de excelencia (ISO/EFQM).	90
3.3.- Gestión de calidad de acuerdo a la familia de Normas ISO 9000.	91

---

---

3.3.1.- Principios de gestión de calidad de acuerdo a la familia de Normas ISO 9000.	92
3.4.- Conceptos fundamentales de excelencia – EFQM.	98
3.4.1.- Principios fundamentales de excelencia– EFQM.	99
3.5.- Resumen.	101
<b>CAPÍTULO 4: IMPACTO</b>	<b>103</b>
4.1.- Introducción.	105
4.2.- Concepto de impacto.	105
4.3.- Impacto de sistemas de gestión de calidad en centros educativos.	108
4.4.- Evaluación del impacto.	110
4.5.- Evaluación del impacto de sistemas de gestión de calidad.	114
4.6.- Resumen.	115
<b>CAPÍTULO 5: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>117</b>
5.1.- Introducción.	119
5.2.- Planteamiento de la investigación.	123
5.3.- Objetivos.	127
5.3.1.- Objetivo general.	127
5.3.2.- Objetivos específicos.	127
5.4.- Variables.	128
5.4.1.- Variables independientes.	128
5.4.2.- Variables dependientes.	129
5.5.- Participantes.	130
5.5.1.- Participantes del cuestionario.	130
5.5.2.- Participantes de la entrevista.	139
5.6.-Procedimiento de recogida de información.	141
5.7.- Técnicas e instrumentos de recogida de información.	144
5.7.1.- Procedimiento general de elaboración del cuestionario.	144
5.7.2.- Construcción y procesos del instrumento de medida.	145
5.8.- Procedimiento general de elaboración de la entrevista.	175
5.9.- Criterios de validez de las estrategias cualitativas y cuantitativas.	179
5.10.- Análisis de datos.	181
5.11.- Resumen.	182

---



<b>CAPÍTULO 6. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS</b>	<b>183</b>
6.1.- Introducción.	185
6.2.- Fiabilidad y validez del instrumento.	185
6.2.1.- Investigación A: ISO	186
6.2.2.- Investigación B: EFQM	195
6.2.3.- Investigación C: ISO + EFQM.	203
6.2.4.- Comparativa de las investigaciones A, B y C.	213
6.3.- Resumen.	215
<b>CAPÍTULO 7. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS</b>	<b>217</b>
7.1.- Introducción.	219
7.2.- Análisis de las medias y desviaciones típicas de las variables de los cuestionarios.	220
7.2.1.- Medias y desviaciones típicas de la investigación A.	220
7.2.2.- Medias y desviaciones típicas de la investigación B.	263
7.2.3.- Medias y desviaciones típicas de la investigación C.	301
7.2.4.- Comparación de medias de las investigaciones A, B y C.	364
7.3.- Resumen.	365
<b>CAPÍTULO 8: RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS</b>	<b>367</b>
8.1.-Introducción.	369
8.2.- Método cualitativo y composición de la entrevista.	369
8.2.1.- Conformación del catálogo de códigos.	370
8.3.- Procesos y fases de análisis.	373
8.4.- Resultados de las entrevistas.	374
8.5.- Resumen.	383
<b>CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	<b>385</b>
<b>CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES</b>	<b>395</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>409</b>

---

---

<b>ANEXOS</b>	<b>443</b>
<b>ANEXO A</b>	<b>445</b>
<b>ANEXO A1: Principios y fines de la educación.</b>	
<b>ANEXO B</b>	<b>447</b>
<b>ANEXO B1: El cuestionario.</b>	
<b>ANEXO C</b>	<b>457</b>
<b>ANEXO C1: Cuestionario para entrevistas.</b>	

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1.** Evolución histórica de la calidad.
- Figura 2.** Gestión de procesos y mejora continua. Adaptado del folleto “Elementary Principles of the Statistical Control of Quality” por Deming, 1950. JUSE. Y en base al Ciclo PDCA. De Sometheory of sampling, Deming, W. E., 1950, England, Oxford: Wiley.
- Figura 3.** Conceptos de Calidad.
- Figura 4.** Esquema Lógico de REDER.
- Figura 5.** Características del plan EVA.
- Figura 6.** Plan ACE.
- Figura 7.** Planes de evaluación de la calidad de sistemas educativos.
- Figura 8.** Esquema simplificado del modelo EFQM.
- Figura 9.** Modelo EFQM 2013.
- Figura 10:** Metodología.
- Figura 11:** Teoría de la triangulación de Denzin (1970).
- Figura 12:** Variables exógenas y endógenas.
- Figura 13.** Fases, procesos y actuaciones (instrumento de medida).
- Figura 14.** Índices de consistencia interna de George y Maller (2003).
- Figura 15.** Estadísticos: Frecuencia.
- Figura 16.** Impacto en la transparencia entre el personal con la implantación de las Normas ISO.
- Figura 17.** Identificación de oportunidades de mejora por parte del equipo directivo con la implantación del modelo EFQM.
- Figura 18.** Establecimiento de estrategias por parte del equipo directivo tras la implantación del modelo EFQM.
- Figura 19.** Implicación del equipo directivo con la implantación del modelo EFQM.



## ÍNDICE DE TABLAS

- Tabla 1.** Etapas de calidad.
- Tabla 2.** Criterios EFQM.
- Tabla 3.** Datos de interés de los modelos de gestión
- Tabla 4.** Síntesis de datos
- Tabla 5.** Frecuencia y gráfico Centro-Provincias
- Tabla 6.** Frecuencia por población
- Tabla 7.** Frecuencia según el Modelo Implantado
- Tabla 8.** Frecuencia dependiendo del cargo que desempeña.
- Tabla 9.** Frecuencia según el número de integrantes del equipo directivo.
- Tabla 10.** Frecuencia según el número de integrantes del equipo docente
- Tabla 11.** Frecuencia con etapa en la que imparten docencia
- Tabla 12.** Frecuencia según su titularidad.
- Tabla 13.** Cargo del personal encuestado.
- Tabla 14.** Distribución de respuestas según etapa educativa.
- Tabla 15.** Distribución de respuestas en base a la titularidad del centro educativo.
- Tabla 16.** Número de respuestas clasificadas por provincias.
- Tabla 17.** Respuestas seleccionadas según el modelo implantado.
- Tabla 18.** Puntuaciones para el cuestionario.
- Tabla 19.** Dimensiones y aspectos para un modelo de gestión escolar.
- Tabla 20.** Principios de GC (Norma ISO 9001) frente a Conceptos de Excelencia (EFQM-2013) y sistematización de principios/conceptos adaptados a centros educativos.
- Tabla 21.** Detalle del correo electrónico remitido a los validadores o expertos.
- Tabla 22.** Expertos, respuestas y valoraciones.
- Tabla 23.** Instrucciones del cuestionario remitido a expertos.
- Tabla 24.** Valoración de los ítems por expertos.
- Tabla 25.** Dimensiones e ítems para un modelo de Gestión Escolar.
- Tabla 26.** Dimensiones alienadas con los ítems.
- Tabla 27.** Búsqueda de sistemas y servicios, base de datos de ENAC.
- Tabla 28.** Agencias certificadoras acreditadas por ENAC en el territorio español.
- Tabla 29.** Licenciarios acreditados por el Club de Excelencia en Gestión.
- Tabla 30.** Organizaciones excelentes.
- Tabla 31.** Datos de contacto “club de excelencia en gestión”.

- Tabla 32.** Certificadoras acreditadas por el Club de Excelencia en Gestión.
- Tabla 33.** Listado de centros certificados.
- Tabla 34.** Centros adscritos a FERE.
- Tabla 35.** Número de centros FERE, privados concertados, por provincias.
- Tabla 36.** Centros Gallegos con SGC.
- Tabla 37.** Carta enviada al director/a.
- Tabla 38.** Plazos y seguimiento de cuestionarios registrados on-line.
- Tabla 39.** Fiabilidad de los ítems para las Normas ISO.
- Tabla 40.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 1” en las Normas ISO.
- Tabla 41.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 2” en las Normas ISO.
- Tabla 42.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 3” en las Normas ISO.
- Tabla 43.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 4” en las Normas ISO.
- Tabla 44.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 5” en las Normas ISO.
- Tabla 45.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 6” en las Normas ISO.
- Tabla 46.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 7” en las Normas ISO.
- Tabla 47.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 8” en las Normas ISO.
- Tabla 48.** Fiabilidad de los ítems con el Modelo EFQM.
- Tabla 49.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 1” en el Modelo EFQM.
- Tabla 50.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 2” en el Modelo EFQM.
- Tabla 51.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 3” en el Modelo EFQM.
- Tabla 52.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 4” en el Modelo EFQM.
- Tabla 53.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 5” en el Modelo EFQM.
- Tabla 54.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 6” en el Modelo EFQM.
- Tabla 55.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 7” en el Modelo EFQM.
- Tabla 56.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 8” en el Modelo EFQM.
- Tabla 57.** Fiabilidad de los ítems con las Norma ISO y el Modelo EFQM.
- Tabla 58.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 1” en las Normas ISO y el Modelo EFQM.
- Tabla 59.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 2” en las Normas ISO y el Modelo EFQM.
- Tabla 60.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 3” en las Normas ISO y el Modelo EFQM.
- Tabla 61.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 4” en las Normas ISO y el Modelo EFQM.

**Tabla 62.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 5” en las Normas ISO y el Modelo EFQM.

**Tabla 63.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 6” en las Normas ISO y el Modelo EFQM.

**Tabla 64.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 7” en las Normas ISO y el Modelo EFQM.

**Tabla 65.** Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 8” en las Normas ISO y el Modelo EFQM.

**Tabla 66.** Coeficientes de fiabilidad total y por dimensiones, investigación A, B y C.

**Tabla 67.** Dimensión 1: Orientación al alumnado, familias y sociedad.

**Tabla 68.** ¿La implantación del sistema de gestión de calidad (SGC) permite identificar los grupos de interés de su centro educativo?

**Tabla 69.** ¿La implantación del SGC permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?

**Tabla 70.** ¿La implantación del SGC favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?

**Tabla 71.** El SGC implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?

**Tabla 72.** ¿Se impulsa la transparencia desde la implantación del SGC?

**Tabla 73.** ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del SGC?

**Tabla 74.** ¿Se impulsa el compromiso normativo desde la implantación del SGC?

**Tabla 75.** ¿El SGC mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y entre los grupos de interés?

**Tabla 76.** ¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?

**Tabla 77.** Dimensión 2: Liderazgo directivo

**Tabla 78.** La implantación del SGC ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?

- Tabla 79.** ¿El SGC permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?
- Tabla 80.** El equipo directivo, con la implantación del SGC ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?
- Tabla 81.** ¿Mediante el SGC, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores o los objetivos estratégicos de la organización?
- Tabla 82.** ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del SGC?
- Tabla 83.** ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del SGC?
- Tabla 84.** ¿La implantación del SGC permite a los/as líderes educativos/as desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?
- Tabla 85.** ¿La implantación del SGC, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?
- Tabla 86.** ¿Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del SGC?
- Tabla 87.** ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?
- Tabla 88.** ¿Considera que, con la implantación del SGC, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?
- Tabla 89.** Dimensión 3: Competencia e implicación del equipo docente.
- Tabla 90.** ¿Mediante el SGC se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?
- Tabla 91.** ¿La implantación del SGC permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona?
- Tabla 92.** ¿Se detecta mejora en el clima desde la implantación del SGC?
- Tabla 93.** Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?
- Tabla 94.** Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios, implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?
- Tabla 95.** Con la implantación del SGC ¿definen con claridad los objetivos del centro a



corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?

**Tabla 96.** ¿Los indicadores definidos en el SGC permiten medir la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?

**Tabla 97.** Tras la implantación del SGC ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo del centro educativo?

**Tabla 98.** ¿Desde la implantación del SGC, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?

**Tabla 99.** ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?

**Tabla 100.** Dimensión 4: Gestión por procesos

**Tabla 101.** ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?

**Tabla 102.** ¿El SGC ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave?

**Tabla 103.** La introducción de las mejoras en los procesos del SGC, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés o genera cada vez mayor valor?

**Tabla 104.** ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del SGC?

**Tabla 105.** Dimensión 5: Sistemas de Gestión del centro educativo.

**Tabla 106.** ¿Se detectan cambios, con la implantación del SGC, en los ideales de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?

**Tabla 107.** La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa?

**Tabla 108.** ¿La implantación del SGC significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?

**Tabla 109.** ¿El SGC favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?

**Tabla 110.** ¿Desde la implantación del SGC se detecta mayor interés por fomentar alianzas que generen valor a la organización y a sus clientes?

- Tabla 111.** ¿Con la implantación del SGC se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación?
- Tabla 112.** ¿El SGC del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?
- Tabla 113.** Dimensión 6: Mejora continua, creatividad e innovación
- Tabla 114.** El SGC ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?
- Tabla 115.** El SGC ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?
- Tabla 116.** El SGC ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?
- Tabla 117.** ¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido de las innovaciones por las que apuesta la implantación del SGC?
- Tabla 118.** El SGC ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?
- Tabla 119.** ¿El SGC favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?
- Tabla 120.** ¿El SGC permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?
- Tabla 121.** Dimensión 7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.
- Tabla 122.** El SGC ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?
- Tabla 123.** El SGC ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión del centro?
- Tabla 124.** El SGC ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?
- Tabla 125.** ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el SGC genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?
- Tabla 126.** El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del SGC ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?
- Tabla 127.** El SGC ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?

**Tabla 128.** ¿La implantación de mediciones, el seguimiento del SGC y el tratamiento de los resultados permiten comparar los resultados con los de otros centros educativos?

**Tabla 129.** Dimensión 8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible.

**Tabla 130.** ¿El SGC permite centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?

**Tabla 131.** El SGC ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?

**Tabla 132.** El centro educativo, desde la implantación del SGC ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?

**Tabla 133.** Como organización, con la implantación del SGC ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles?

**Tabla 134.** Desde la implantación del SGC ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas, ... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?

**Tabla 135.** ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el SGC en el centro?

**Tabla 136.** Dimensión 1 EFQM: Orientación al alumnado, familia y sociedad.

**Tabla 137.** ¿La implantación del modelo de excelencia permite identificar los grupos de interés de su centro educativo?

**Tabla 138.** ¿La implantación del modelo de excelencia permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?

**Tabla 139.** ¿La implantación del modelo de excelencia favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?

**Tabla 140.** El modelo de excelencia implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?

**Tabla 141.** ¿Se impulsa la transparencia desde la implantación del modelo de excelencia?

**Tabla 142.** ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del modelo EFQM?

**Tabla 143.** ¿Se impulsa el compromiso normativo desde la implantación del modelo de excelencia?

**Tabla 144.** ¿El modelo de excelencia mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y los grupos de interés?

**Tabla 145.** ¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de

satisfacción?

**Tabla 146.** Dimensión 2: Liderazgo directivo.

**Tabla 147.** La implantación del modelo de excelencia ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?

**Tabla 148.** ¿El modelo de excelencia permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?

**Tabla 149.** El equipo directivo, con la implantación del modelo de excelencia ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?

**Tabla 150.** ¿Mediante el modelo de excelencia, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores o los objetivos estratégicos de la organización?

**Tabla 151.** ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del modelo de excelencia?

**Tabla 152.** ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del modelo de excelencia?

**Tabla 153.** ¿La implantación del modelo de excelencia permite a los/las líderes educativos/as desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?

**Tabla 154.** ¿La implantación del modelo de excelencia, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?

**Tabla 155.** ¿Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del modelo de excelencia?

**Tabla 156.** ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?

**Tabla 157.** ¿Considera que, con la implantación del modelo de excelencia, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?

**Tabla 158.** Dimensión 3: Competencia e implicación del equipo docente.

**Tabla 159.** ¿Mediante el modelo de excelencia se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?

**Tabla 160.** ¿La implantación del modelo de excelencia permite definir un plan de

formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona?

- Tabla 161.** ¿Se detecta mejora en el clima desde la implantación del modelo de excelencia?
- Tabla 162.** Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?
- Tabla 163.** Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?
- Tabla 164.** Con la implantación del modelo de excelencia ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?
- Tabla 165.** ¿Los indicadores definidos en el modelo de excelencia permiten analizar la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?
- Tabla 166.** Tras la implantación del modelo de excelencia ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo?
- Tabla 167.** ¿Desde la implantación del modelo de excelencia, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?
- Tabla 168.** ¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?
- Tabla 169.** Dimensión 4: Gestión por procesos.
- Tabla 170.** ¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?
- Tabla 171.** ¿El modelo de excelencia ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave?
- Tabla 172.** La introducción de las mejoras en los procesos del modelo de excelencia, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés o genera cada vez mayor valor?
- Tabla 173.** ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del modelo de excelencia?

- Tabla 174.** Dimensión 5: Sistema de gestión del centro educativo.
- Tabla 175.** ¿Se detectan cambios, con la implantación del modelo de excelencia, en los ideales de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?
- Tabla 176.** La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa?
- Tabla 177.** ¿La implantación del modelo de excelencia significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?
- Tabla 178.** ¿El modelo de excelencia favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?
- Tabla 179.** ¿Desde la implantación del modelo de excelencia se detecta mayor interés por fomentar alianzas que generen valor a la organización y sus clientes?
- Tabla 180.** ¿Con la implantación del modelo de excelencia se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación?
- Tabla 181.** ¿El modelo de excelencia del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia, ... en el desarrollo de actividades del centro?
- Tabla 182.** Dimensión 6: Mejora continua, creatividad e innovación.
- Tabla 183.** El modelo de excelencia ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?
- Tabla 184.** El modelo de excelencia ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?
- Tabla 185.** El modelo de excelencia ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?
- Tabla 186.** ¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido de las innovaciones por las que apuesta la implantación del modelo de excelencia?
- Tabla 187.** El modelo de excelencia ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?
- Tabla 188.** ¿El modelo de excelencia favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?
- Tabla 189.** ¿El modelo de excelencia permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?
- Tabla 190.** Dimensión 7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.

- Tabla 191.** El modelo de excelencia ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?
- Tabla 192.** El modelo de excelencia ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión del centro?
- Tabla 193.** El modelo de excelencia ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?
- Tabla 194.** ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el modelo de excelencia genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?
- Tabla 195.** El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del modelo de excelencia ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?
- Tabla 196.** El modelo de excelencia ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?
- Tabla 197.** ¿La implantación de mediciones, el seguimiento del modelo de excelencia y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?
- Tabla 198.** Dimensión 8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible.
- Tabla 199.** ¿El modelo de excelencia permite centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?
- Tabla 200.** El modelo de excelencia ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?
- Tabla 201.** El centro educativo, desde la implantación del modelo de excelencia ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?
- Tabla 202.** Como organización, con la implantación del modelo de excelencia ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles?
- Tabla 203.** Desde la implantación del modelo de excelencia ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas, ... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?
- Tabla 204.** ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el modelo de excelencia en el centro?
- Tabla 205.** Dimensión 1: orientación al alumnado, familias y sociedad.

- Tabla 206.** ¿La implantación del sistema de gestión de calidad (ISO y EFQM) permite identificar los grupos de interés de su centro educativo?
- Tabla 207.** ¿La implantación de los SGC permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?
- Tabla 208.** ¿La implantación de los SGC favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?
- Tabla 209.** Los SGC implantados ¿son percibidos por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?
- Tabla 210.** ¿Se impulsa la transparencia desde la implantación de los SGC?
- Tabla 211.** ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación de los SGC?
- Tabla 212.** ¿Se impulsa el compromiso normativo desde la implantación de los SGC?
- Tabla 213.** ¿Los SGC mejoran la confianza o la relación entre el equipo docente y entre los grupos de interés?
- Tabla 214.** ¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?
- Tabla 215.** Dimensión 1, ítems destacables.
- Tabla 216.** Dimensión 2: Liderazgo directivo
- Tabla 217.** La implantación de los SGC ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?
- Tabla 218.** ¿Los SGC permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?
- Tabla 219.** El equipo directivo, con la implantación de los SGC ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?
- Tabla 220.** ¿Mediante los SGC, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores (política de calidad) o los objetivos estratégicos de la organización?
- Tabla 221.** ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación de los modelos de gestión de calidad?
- Tabla 222.** ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la



implantación de los SGC?

**Tabla 223.** ¿La implantación de los SGC permite a los/as líderes educativos/as desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?

**Tabla 224.** ¿La implantación de los SGC, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?

**Tabla 225.** ¿Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación de los SGC?

**Tabla 226.** ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?

**Tabla 227.** ¿Considera que, con la implantación de los SGC, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?

**Tabla 228.** Dimensión 2, ítems destacables en un SGC.

**Tabla 229.** Dimensión 3: Competencia e implicación del equipo docente.

**Tabla 230.** ¿Mediante e los SGC se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?

**Tabla 231.** ¿La implantación de los SGC permiten definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona?

**Tabla 232.** ¿Se detecta mejora en el clima desde la implantación de los SGC?

**Tabla 233.** Desde la implantación de los SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?

**Tabla 234.** Desde la implantación de los SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios, implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?

**Tabla 235.** Con la implantación de los SGC ¿se definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?

**Tabla 236.** ¿Los indicadores definidos en los SGC permiten medir la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?

**Tabla 237.** Tras la implantación de los SGC ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo del centro educativo?

**Tabla 238.** ¿Desde la implantación de los SGC, se apuesta por promover la innovación

educativa, el cambio?

**Tabla 239.** ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?

**Tabla 240.** Dimensión 3, ítems destacables en un SGC.

**Tabla 241.** Dimensión 4: Gestión por procesos.

**Tabla 242.** ¿La gestión por procesos, en la que se basan los SGC, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?

**Tabla 243.** ¿El SGC ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave?

**Tabla 244.** La introducción de las mejoras en los procesos de los SGC, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés o genera cada vez mayor valor?

**Tabla 245.** ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación de los SGC?

**Tabla 246.** Dimensión 4, ítems destacables en un SGC.

**Tabla 247.** Dimensión 5: SG del centro educativo

**Tabla 248.** ¿Se detectan cambios, con la implantación de los SGC, en los ideales de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?

**Tabla 249.** La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa?

**Tabla 250.** ¿La implantación de los SGC significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?

**Tabla 251.** ¿Los SGC favorecen el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?

**Tabla 252.** ¿Desde la implantación de los SGC se detecta mayor interés por fomentar alianzas que generen valor a la organización y a sus clientes?

**Tabla 253.** ¿Con la implantación de los SGC se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación?

**Tabla 254.** ¿Los SGC del centro apuestan por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?

**Tabla 255.** Dimensión 5, ítems destacables en un SGC.

**Tabla 256.** Dimensión 6: Mejora continua, creatividad e innovación.

**Tabla 257.** Los SGC ¿establecen una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?

**Tabla 258.** Los SGC ¿garantizan una educación basada en valores o normas éticas?

**Tabla 259.** Los SGC ¿promueven o gestionan redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?

**Tabla 260.** ¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido de las innovaciones por las que apuesta la implantación de los SGC?

**Tabla 261.** Los SGC ¿propician una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?

**Tabla 262.** ¿Los SGC favorecen el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?

**Tabla 263.** ¿Los SGC permiten implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?

**Tabla 264.** Dimensión 6, ítems destacables en un SGC.

**Tabla 265.** Dimensión 7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados.

**Tabla 266.** Los SGC ¿permiten identificar oportunidades y animan a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?

**Tabla 267.** Los SGC ¿permiten conocer las fortalezas y debilidades con relación a la misión y visión del centro?

**Tabla 268.** Los SGC ¿sistematizan el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?

**Tabla 269.** ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por los SGC genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?

**Tabla 270.** El análisis de los resultados obtenidos con la implantación de los SGC ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?

**Tabla 271.** Los SGC ¿permiten al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?

**Tabla 272.** ¿La implantación de mediciones, el seguimiento de los SGC y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros

educativos?

**Tabla 273.** Dimensión 7, ítems destacables en un SGC.

**Tabla 274.** Dimensión 8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible.

**Tabla 275.** Los SGC ¿permiten centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?

**Tabla 276.** Los SGC ¿han permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?

**Tabla 277.** El centro educativo, desde la implantación de los SGC ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?

**Tabla 278.** Como organización, con la implantación de los SGC ¿se tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles?

**Tabla 279.** Desde la implantación de los SGC ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas, ... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?

**Tabla 280.** ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con los SGC en el centro?

**Tabla 281.** Dimensión 8, ítems destacables en un SGC.

**Tabla 282.** Catálogo de categorías y códigos.

**Tabla 283.** Categorías y códigos: Categoría 1.

**Tabla 284.** Categorías y códigos: Categoría 2.

**Tabla 285.** Categorías y códigos: Categoría 3.

**Tabla 286.** Categorías y códigos: Categoría 4.

**Tabla 287.** Categorías y códigos: Categoría 5.

**Tabla 288.** Categorías y códigos: Categoría 6.

**Tabla 289.** Categorías y códigos: Categoría 7.

**Tabla 290.** Categorías y códigos: Categoría 8.

**Tabla 291.** Valores descriptivos, investigación A, B y C.

## **INTRODUCCIÓN**

### **DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**

Muchas son las cuestiones que propulsaron esta investigación: por ejemplo ¿por qué resulta tan atractiva y se muestra tan eficaz una escuela que se guía por un sistema de gestión de calidad? ¿qué caracteriza a sus equipos? ¿cuáles son los pasos a seguir para constituir equipos educativos de calidad? ¿qué es lo que boicotea el trabajo de calidad en las escuelas? ¿en qué no se debería caer si deseamos una escuela de calidad? ¿cómo potenciar y disfrutar de una escuela que apuesta por la calidad? ¿cómo responder a los retos y dificultades del día a día en una escuela? Dar respuesta a estas y otras muchas cuestiones supone, sobre todo, un verdadero reto, no solo a nivel investigador, sino también en el seno de cada una de las escuelas, para los responsables de las políticas educativas, etc.

Sin embargo, el marco actual investigador apenas muestra preocupación por la calidad, el impacto que este puede tener en el ámbito educativo y cómo esta puede afectar a la mejora del aprendizaje de los escolares desde edades tempranas. Mientras tanto, los equipos educativos apuestan por diferentes propuestas desde la implantación de las Normas ISO y el Modelo EFQM hasta el diseño de proyectos educativos, la práctica de modelos que en otros sistemas educativos se han desarrollado: inteligencias múltiples, enriquecimiento curricular, trabajo cooperativo... pero consideramos que el problema surge cuando aplicamos un modelo de trabajo a cuestiones que exigen no solo aplicación sino implicación. La implicación supone procesos sistemáticos inicialmente largos y en ocasiones fatigosos, pero con la ventaja de que, si se respetan y sistematizan, se realiza el sentimiento de pertenencia y el grado de compromiso de los agentes que participan. Mientras, han aumentado estos espacios, diseñados para mejorar la calidad educativa y buscando una solución al problema de la educación actual, no existen indicios de preocupación por potenciar el aprendizaje en sí a través de esos modelos o proyectos educativos.

Por tanto, más allá de los objetivos científicos de la tesis, este estudio busca, en una realidad compleja, esclarecer algunos de los pilares que encaminen y garanticen a nuestras escuelas hacia la calidad, que resulten capaces de orientar sus actividades, por duras y complejas que se presenten, ofrecer unas dimensiones que permitan optimizar la gestión de su tiempo, y apunten cara esa mejora adaptada a la realidad educativa.



## **JUSTIFICACIÓN**

El interés por esta investigación reside en que los trabajos al respecto son verdaderamente escasos, aún más en Galicia. Sí es cierto que existen estudios que presentan cuestiones aisladas o que se centran en la formación postobligatoria. Algunos de estos aparecen citados a lo largo de esta investigación, otros tratan la calidad educativa sin contemplar cómo se debe proceder o sistematizar.

La necesidad de identificar las dimensiones que favorecen la mejora de la calidad de la enseñanza, desde las primeras etapas, constituye un punto de partida para desarrollar nuestro estudio. A partir de esta primera premisa hemos ido perfilando y acotando los campos de interés para llegar a desarrollar un breve catálogo adaptado a la realidad concreta, a nuestro problema de investigación y de los análisis que se desarrolla tras él.

Esta tesis se enmarca en la línea de investigación de **Asesoramiento y Orientación como apoyo para la calidad y equidad en educación, Doctorado Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación desde la Universidad de A Coruña**. Nuestro estudio apuesta por un modelo de sistema de gestión que construya las bases de los sistemas de calidad de centros educativos o que, al menos, puede servir como guía a la hora de diseñarlos, al ser clave en la mejora de los centros educativos la incidencia en la calidad educativa.

## **FINALIDAD Y ESTRUCTURA DE LA TESIS**

La preocupación por la educación, los modelos y políticas educativas, ha sido siempre escenario de cambios que se han ido sucediendo con el objetivo de implantar una educación de calidad. La atmósfera que se fue generando favorecía el protagonismo de unas u otras oportunidades que introducían nuevas técnicas, fórmulas pioneras, versiones implantadas en otros países y siempre con influencia sobre los diversos ámbitos, pero sin lograr el diseño de un modelo eficaz y eficiente en lo que a educación se refiere.

Este trabajo explora en profundidad este contexto para intentar llegar al objetivo último de nuestra investigación centrado en analizar el impacto percibido por los miembros de las instituciones educativas de Galicia (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos), después de la implantación de un SGC.

En un primer momento repasamos las características de la sociedad, situándonos en los primeros conceptos de calidad enmarcados en el sistema empresarial. Concretando un poco más nuestra mirada en los sistemas de gestión de calidad que se han implantado en nuestra comunidad autónoma (Normas ISO y Modelo EFQM), detallamos sus dimensiones y seleccionamos aquellas de mayor relevancia en el ámbito educativo. Si especificamos aún más nuestro objetivo, nos encontramos dentro de un marco académico del que seleccionamos las primeras etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos), y en concreto al profesorado de estas etapas junto con los equipos directivos de dichos centros que han tenido o mantienen sistemas de gestión.

Contextualizado el ámbito de acción de esta investigación pasaremos a describir detalladamente las cuestiones presentadas anteriormente y desarrollaremos todo el proceso de recogida y análisis de datos para la evaluación de los resultados, concluyendo con las conclusiones extraídas como resultado de todo el proceso, cuyo objetivo principal ha sido la búsqueda de unas dimensiones que apuesten por la verdadera mejora de la calidad de los procesos educativos en contextos prácticos y adaptada a la realidad que nos preocupa.

## **DESCRIPTORES**

Calidad

Calidad educativa

Sistemas de gestión de calidad

Normas ISO

Modelo EFQM

Dimensiones para un modelo de calidad educativa.



# **CAPÍTULO 1**

## **CALIDAD**

- 1.1.- Introducción.
- 1.2.- Concepto de calidad.
- 1.3.- Etapas de la calidad.
- 1.4.- Calidad educativa.
- 1.5.- Concepto de calidad educativa.
- 1.6.- Resumen.



## 1.1.- INTRODUCCIÓN

Comenzaremos presentando los orígenes de la calidad, echando la mirada atrás, para conocer el camino de las primeras etapas de la gestión de calidad y reconocer con detalle la evolución de este concepto que a lo largo de la historia se viene convirtiendo en requisito principal de toda organización.

Conscientes de los cambios que ha sufrido este constructo (Juran 1990a), desde el origen de nuestra historia hasta la actualidad, podríamos afirmar que se trata de un término inherente a la actividad humana, de tal forma que, los principios han podido evolucionar, pero la esencia parecer estar siempre presente. Hacer las cosas bien y de la mejor forma posible ofrece una ventaja competitiva (Cubillos y Rozo, 2009).

Las primeras civilizaciones ya evidenciaban la necesidad de controlar los productos a través de un rústico sistema de revisión que permitía seleccionar aquellos que se podían consumir frente a los que eran perjudiciales. No obstante, en aquel momento no se identificaba como concepto de calidad ni necesitaba una definición concreta. Así, en las actividades que realizaban, desarrollaban estrategias de supervivencia y buscaban cómo mejorar las armas, la construcción de las viviendas, la fabricación de prendas de vestir, la elaboración de sus alimentos, la construcción de pirámides (se verificaban las medidas de los bloques de piedra caliza, con una cuerda) o de templos como los de Egipto (Brier & Houdin, 2008).

En la Edad Media, con la aparición de los mercados comienzan a diferenciar los productos, a catalogarlos por calidades (sedas de damasco, la porcelana China, etc.) y a etiquetarlos; en este momento la inspección del producto es clave y responsabilidad del propio artesano. Este sistema continúa con la presencia de los aprendices y los gremios (siglo XIII) convirtiendo a los artesanos en instructores e inspectores de los productos que artesanalmente elaboraban (De Fuentes, 1998).

Se considera que el primer libro en el que se hace referencia a la calidad es en el Génesis, primer libro de la Biblia en el que se redacta que “Dios veía que era bueno”, y se repite el mensaje al narrar la creación del mundo en seis días.

Sin embargo, la preocupación por la calidad es anterior al nacimiento de Cristo pues en el 2.150 a.C. las construcciones de las viviendas se regían por el código de Hammurabi cuya regla número 229, expone: “si un albañil ha construido una casa insuficientemente sólida y ésta se hunde y mata a sus ocupantes, el albañil será ejecutado” (Lara, 1982).

No son las únicas evidencias conocidas, ya que, en Egipto, concretamente en Tebas, se descubrió un grabado de 1.450 a.C. en la tumba de Rekh-Mi-Re, en la que figura cómo un inspector comprueba la perpendicularidad de un bloque de piedra, ayudado de una cuerda, ante la presencia del cantero (QAEC, 2007).

Constatamos, con estos ejemplos, la inherencia de la calidad a la actividad humana pero su reconocimiento podía variar según las culturas; por ejemplo, los fenicios tenían un programa de acción correctiva para evitar los errores: se le cortaba la mano al responsable de la calidad insatisfactoria.

Fue en el siglo XVII cuando aparece la comercialización de los productos artesanos y se inicia el desarrollo del comercio internacional. De esta forma, aparece la figura del mercader quien vende la producción de aquellos; sería la destreza y renombre del artesano lo que determinaría la calidad (Penacho, 2000).

En el siglo XIX, la era industrial introdujo cambios como la producción en serie, masiva, de artículos o piezas que eran supervisados por inspectores que garantizaban que eran idénticos y respondían al estándar (Garvin, 1988).

A finales del siglo XIX se sistematiza la producción en serie; es decir, se estandarizó la producción perdiendo importancia la relación entre fabricante y cliente. Aparece la figura de inspector que supervisa al empleado; se trata del control de la calidad del operario que dio paso, ya en la primera Guerra Mundial al control de calidad del capataz y posteriormente, en los años 80, se perfila el control de calidad como ahora lo conocemos.

Comprobamos que la preocupación por la calidad ha acompañado y acompaña al hombre. En cada etapa adopta un significado, pero se va integrando y complementando, así como su enfoque en las siguientes etapas de la evolución. Según Feigenbaum podríamos diferenciar entre el control de calidad del operario (hasta finales del s.XIX), el control de calidad del capataz (período de la Guerra Mundial), el control de calidad por la inspección (entre las dos Guerras Mundiales) y ahora el control de calidad moderno (Anderson, 2010).

La figura 1 ayuda a comprender dónde se origina la necesidad de ofrecer calidad al cliente y cómo ésta ha ido impregnando a toda la organización, no siendo el único requisito para mantener el éxito de la empresa sino también para poder competir en el mercado actual.

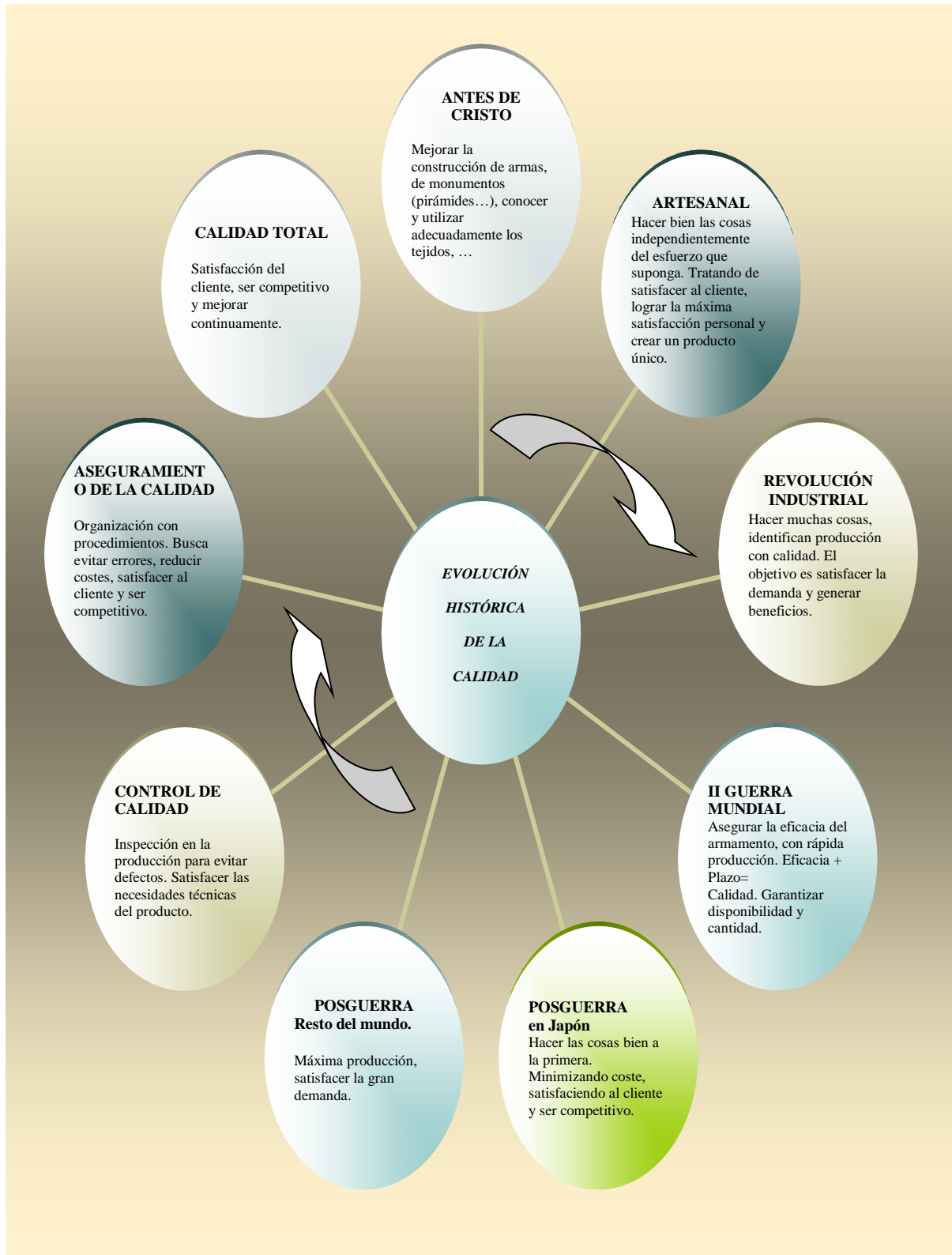


Figura 1. Evolución histórica de la calidad.

Se otorga el término calidad a acciones propias del control de calidad, concretamente para aquellas que eran realizadas, en su totalidad, por el operario

encargado de producir bienes, de ahí el término “control de la calidad del operario” (Besterfield, 1995).

Desde finales del siglo XIX, en Estados Unidos de Norteamérica, las organizaciones productivas comenzaron a pensar en la calidad. En el primer período de la Primera Guerra Mundial se introduce la actividad de vigilancia sobre la eficiencia operativa denominada “control de calidad del capataz”, que recaía en el mismo empleado que realizaba sus funciones (Crosby, 1990).

Entre la I y II Guerra Mundial es cuando la calidad se centra en la mejora del producto a través del perfeccionamiento del proceso de manufactura. La preocupación se centra en la calidad del producto que se mide con parámetros definidos a nivel interno en cada organización. En este proceso no se tiene en cuenta al cliente, al personal trabajador ni al productor. Posteriormente, se instaura el control de la calidad o inspección de tal manera que los obreros comenzaban a clasificar los productos como buenos, aquellos que continuaban en la cadena de la producción, y malos, los que se eliminaban o reprocesaban. Esta actuación se identifica como el control de calidad moderno (Graffe, 2013).

Los principios básicos del control de la calidad se plantean a partir de 1920, momento en el que se introducen nuevos aportes, realizados por diferentes autores como Crosby (1990), Deming (1989), Feigenbaum (1986, 1991), Juran (1990a) y Shewhart (1939), quienes destacaron por trabajos en los que se seleccionaba al azar una pequeña muestra de productos elaborados y, con base en su representatividad, determinarían si la producción era buena o mala.

En 1941 y 1942, tras la aportación de Shewhart, se publicaron los “Estándares Z” enfocados al análisis de datos del propio proceso de producción.

Por su parte, Deming, en 1950, defiende que la calidad beneficia los costes apostando por la prevención de los problemas y por el control de la producción para que resulte más barato. Se trata de asegurar la calidad incluyendo un control total para evitar los defectos. Y en la década de los 50 y 60, Joseph Juran incorpora el término “aseguramiento de la calidad”.

Posteriormente, Taylor (1984,1992,2000) definió un nuevo enfoque para la mejora del rendimiento de los trabajadores, no especializados, pero al separar el control de la calidad de la ejecución del producto, causó la ruptura e impidió la interrelación entre los estratos de la producción.

Deming, siguiendo parte de sus planteamientos y manteniendo que la calidad es consecuencia de las decisiones tomadas por los directivos, da un nuevo enfoque pues la

responsabilidad de los trabajadores en la producción se reduce sólo a solucionar aquellos problemas que aparecen en la actividad que ellos mismos controlan.

## 1.2.- CONCEPTO DE CALIDAD

El término de calidad ha sido definido por diferentes expertos, como Juran (1990a) quien consideraba la calidad del producto como la adecuación para el uso al que se destina. En 1950, Deming afirmaba que tal calidad consiste en la contribución a la satisfacción de las necesidades de los clientes (Deming, 1986). Crosby (1982, 1990) en sus diversas publicaciones define el término como la acomodación a las exigencias de los clientes. Posteriormente, De Toro y Tenner (1992) consideran que la calidad es aquella “estrategia que ofrece bienes y servicios que satisfagan completamente a los clientes externos e internos, atendiendo a sus expectativas explícitas” (p. 31).

Por otro lado, Juran (1990b) identifica tres fases en la organización, que abarcan la planificación, el control y la mejora. Incorpora ya el término costo de la calidad que asigna a la partida de productos con imperfecciones. Sin embargo, Crosby (1982, 1990) diseña el programa de cero defectos y señala que el coste de la calidad puede suponer una pérdida menor que la cuantía señalada por Juran.

Es significativa la aportación de Feigenbaum (1991), quien atribuye responsabilidades para el logro de la calidad. Considera que cada elemento de la organización es responsable del resultado, del producto, por eso incorpora el control total. En Estados Unidos, entre todos estos movimientos y aportaciones, surge en 1946 la Sociedad Americana del Control de la Calidad (*American Society For Quality Control*).

Los primeros pasos hacia una planificación estratégica de la calidad y una administración de la calidad total se dieron en Japón (*TQM-Total Quality Management*). El ingeniero Juran (1990a) visitó el país en varias ocasiones e insistía en la responsabilidad de la dirección para definir los objetivos y la planificación para la mejora de las instituciones. La fusión de las experiencias japonesas junto a los conceptos de la administración por objetivos de Drucker (1993) y a los aportes de Juran (1990a), hacen que se cree un sistema de planificación en la empresa que se fue implantando y generalizando en compañías de los distintos sectores, el denominado *Hoshin Kanri o Policy Deployment*, una versión de la administración por objetivos desarrollada por Hoshin, management japonés, a través de una aplicación generalizada del ciclo de mejora continua, de tal forma que la organización despliega una serie de objetivos anuales, para

adaptarse al entorno cambiante. En español podemos llamarlo despliegue de las políticas (Crosby, 1991).

Hoshin Kanri se creó con el objetivo de comunicar, dentro de la empresa, las políticas de la propia compañía. Se trataba de una serie de sistemas, reglas y formularios que impulsan a los trabajadores a mejorar a través de la creación de planes de mejora, tras analizar actuaciones y llevar a cabo controles de eficiencia tratando de enfocar el esfuerzo hacia el éxito (Hutchins, 2008). Se busca un estilo directivo que coordine las actividades que realizan todos y cada uno de los miembros de la organización tratando de lograr los objetivos clave y reaccionando y adaptándose rápidamente a los cambios del entorno; afecta a toda la empresa integrando tanto la gestión estratégica como la operativa. Para esto se ligan los objetivos de la alta dirección con los de jerarquías inferiores; un proceso que se integra e implanta como gestión cotidiana. Se refleja, de este modo, su naturaleza integradora, el método sirve de referencia para la gestión de la calidad total (Mintzberg, Quinn y Ghoshal, 1998; Navas y Guerras, 1996).

Ya en 1977, Poka Yoke creó el control de calidad como una estrategia para conseguir cero defectos; sin embargo, no apoyaba el criterio de control estadístico de la calidad. Fue significativa la actuación realizada en un astillero de Kobe en 1972 donde se centraron y profundizaron los conceptos de Hoshin Kanri, se trabajó en la calidad desde el diseño hasta su elaboración total y le llamaron despliegue de la función de calidad o *Quality Function Deployment* (QFD), concepto que derivaría, más adelante, en Concurrent Engineering (Carter & Baker, 1992).

En 1986, Deming explicaba detalladamente su filosofía de calidad, productividad y posición competitiva, en la que incluía apartados para la administración, conocidos como los 14 puntos que garantizaban a una empresa una posición de calidad, productividad y competitividad. Además, nos legó una serie de enfermedades, identificadas como obstáculos, en ese crecimiento empresarial. Esos principios, actualmente vigentes, fueron el pilar para el desarrollo de la calidad.

La organización concebida como modelo de Gestión de la Calidad Total se presenta como un conjunto de procesos que se pueden gestionar siguiendo el ciclo “Planificar-Hacer-Verificar-Actuar” (PDCA: *Plan, Do, Check, Act.* -figura 2-) que, en la década de 1920, fue desarrollado por Walter Shewhart, popularizado luego por Deming y conocido por "Ciclo de Deming".



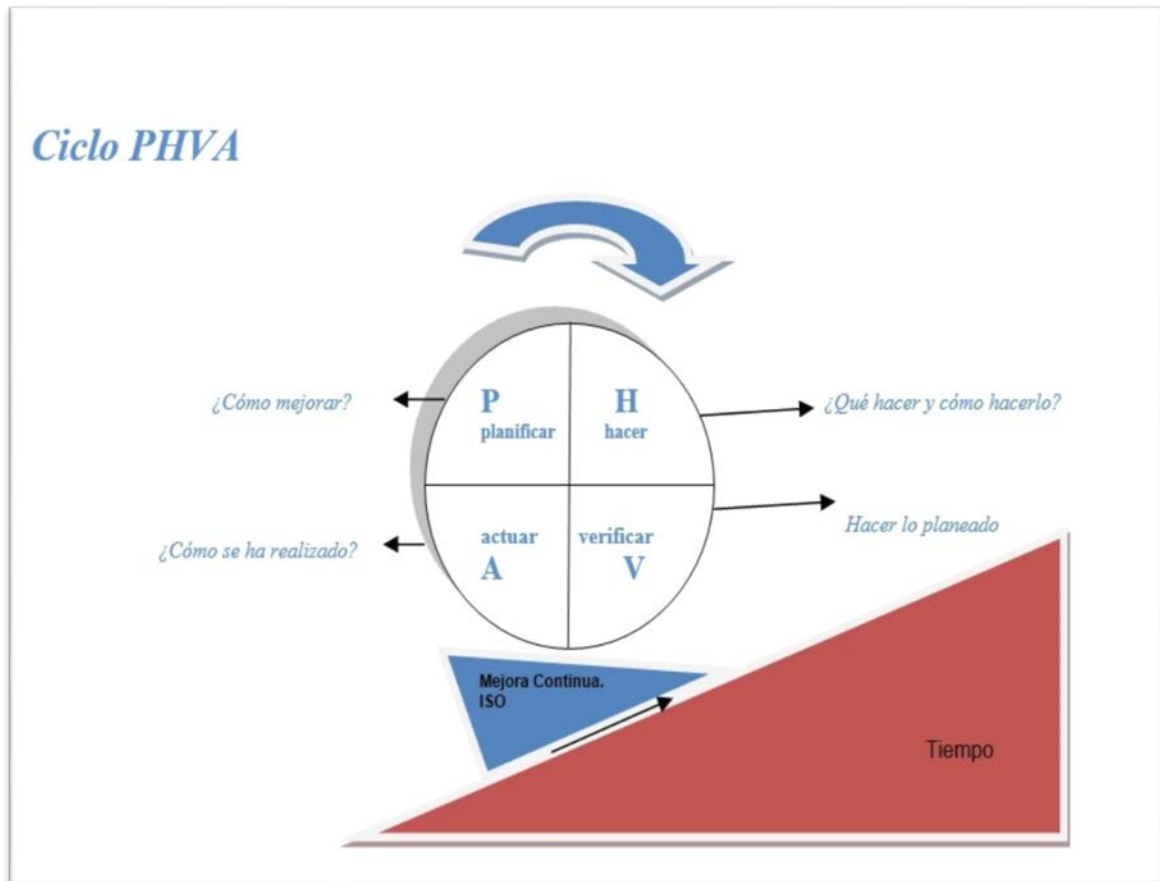


Figura 2. Gestión de procesos y mejora continua. Adaptado de “Elementary Principles of the Statistical Control of Quality” de Deming (1950).

El aseguramiento de la calidad y la calidad total, que son complementarios, se pueden considerar como una filosofía empresarial que permite introducir una organización basada en el proceso de mejora continua; se trató de una revolución cultural centrada en el compromiso y en la participación de todo el personal.

Retomando el concepto de calidad y su visión transformadora, es necesario indicar que también ha variado a lo largo de la historia. Inicialmente, se entendía como proceso de verificación, de medición de los productos, evaluación de costes ante errores o acciones inútiles; en cambio ahora se entiende como planificación, responsabilidad y estrategia (Cantú Delgado, 2001). Además, se plantea una evaluación de procesos; es decir, se trata de una visión transformadora de la calidad que se apoya en una dinámica de mejora permanente, que introduce la anticipación y prevención, orientada a la búsqueda de una imagen ideal de organización y funcionamiento (Murillo, 2001).

En el trabajo de Walter A. Shewart, (como se citó en Malpica, 2013, p. 54), “la calidad es el resultado de la interacción entre dos dimensiones: la dimensión subjetiva (cliente) y la dimensión objetiva (lo que garantiza el producto o servicio)”. Estas dimensiones son analizadas por Malpica (2013) desde una perspectiva propiamente educativa: la primera de ellas la identifica con los fines del aprendizaje, centrándola en el aprovechamiento del alumnado, mientras que la dimensión objetiva se centra no solo en los procesos de enseñanza sino también en los resultados. Este autor no define del mismo modo el concepto de calidad que el de calidad educativa; ya que, en esta última, se engloban los procesos de enseñanza aprendizaje.

En un intento de unificar las definiciones de calidad, Cruz (2001) concluye que, a pesar de contar con aspectos comunes, no es posible definir con exactitud lo que se entiende por calidad. Señala que los distintos autores (Crosby, 1982,1990; Deming, 1989; Feigenbaum, 1991; Ishikawa, 1986, 1994; Juran, 1990 o Taguchi, 1979, 1986) investigaron sobre calidad, pero utilizaron diferentes orientaciones en función de sus experiencias y de sus supuestos. Coincidieron en algunos aspectos, por lo que de acuerdo con Morales Sánchez, Hernández Mendo y Blanco Villaseñor (2005), la evolución de dicho concepto se encuentra ligada al desarrollo de diversas técnicas de gestión de calidad.

Aunque el término calidad pueda parecer relativamente novedoso, la literatura revisada nos demuestra que siempre le preocupó al ser humano. Analizando las distintas etapas de la historia se encuentran diversas manifestaciones que reflejan la inquietud por lograr la calidad, pudiéndose considerar, según Gimeno (2009), una de las constantes de la condición humana, que se viene desarrollando como algo normal desde el siglo pasado, hasta la actualidad, manteniéndose hoy día de manera intrínseca como parte de la comodidad y del bienestar de vida (Ramírez, 2006). En los últimos años el crecimiento y la importancia de las organizaciones hacen que la calidad sea muy tenida en cuenta y aumente la preocupación por conseguir estándares de calidad.

Entre las múltiples definiciones merece especial mención la que ofrece la Real Academia Española (RAE): “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”. Etimológicamente, calidad viene del latín *qualitas*, *-ātis*, y este calco del gr. ποιότης *poiótēs*.

La actual UNE-EN ISO 9000:2015 ofrece una visión genérica y de aplicación a distintos campos, definiendo la calidad como el grado en el que un conjunto de

características inherentes cumple con los requisitos, basados en unos criterios establecidos previamente.

Autores como Grier y Bryant (2005) plantean una nueva orientación a este concepto; consideran que la responsabilidad de las organizaciones es identificar las propias necesidades, deseos e intereses, suministrarlo de la manera más efectiva, que persevere y garantice el bienestar de los consumidores y de la sociedad. La figura 3 clarifica cómo ha variado el concepto de calidad a lo largo del tiempo.

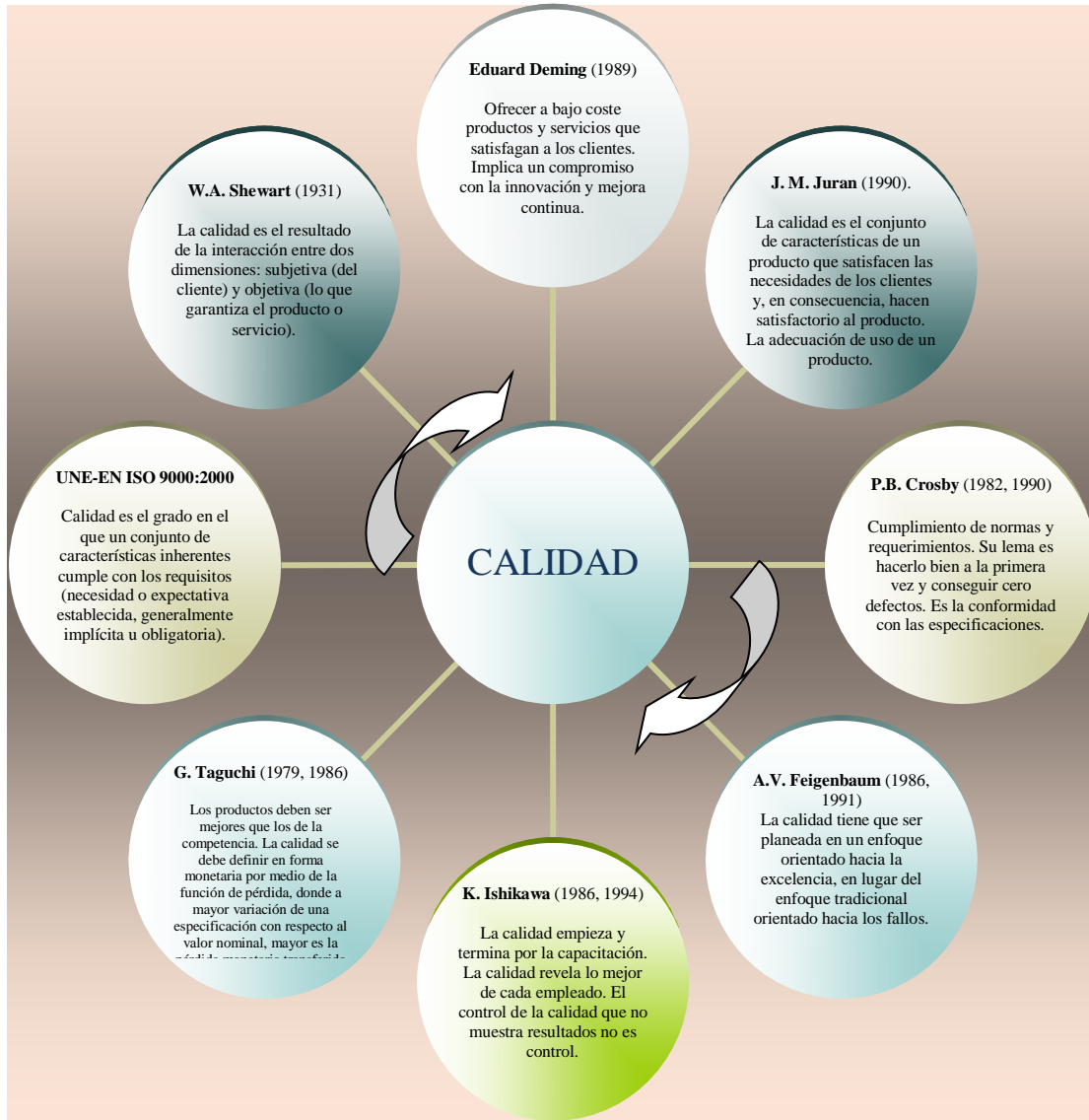


Figura 3. Conceptos de Calidad

Si hacemos una breve revisión histórica, para entender y encuadrar la evolución del concepto expuesto, podríamos resumir su evolución como se muestra en el siguiente apartado.

### 1.3.- ETAPAS DE LA CALIDAD

Como hemos visto, el concepto de calidad ha ido variando e incorporando pequeños matices. Evolucionó desde el concepto de la inspección de la calidad hasta la gestión total y en su trayectoria conceptual sabemos que engloba los conceptos anteriores (Desmarests, 1995). La inspección y el control de la calidad aparecían orientados a la resolución operativa mientras que el aseguramiento y la gestión total de la calidad son los enfoques que se enmarcarían en el ámbito de la dirección, así lo señalan Moreno-Luzón, Peris y González (2001).

Otros autores analizan cómo el término calidad se ha vinculado, desde la antigüedad, a la excelencia. Así por ejemplo Tuchman (1980) recupera esta concepción de los años 80, identificando la calidad como condición de excelencia no permitiendo el conformismo de la mera calidad. También Zeithaml la define como superioridad y la identifica como excelencia (Zeithaml, 1988). Mientras otros la vinculan con la locución griega *areté* (ἀρετή) concepto crucial en la antigua Grecia, pero difícil de precisar por su ambigüedad. Para algunos sofistas *areté* es la excelencia y su raíz etimológica es idéntica a *αριστος* es decir: mejor (Tabla 1).

Tabla 1.  
*Etapas de la calidad.*

---

#### **1ª etapa: 1900-1940**

Centrada en la aplicación de estadísticas al control de calidad del producto.

Destacaron: Taylor, Shewart, Juran, Fordismo, ...

#### **2ª etapa: 1940-1980**

Implicación de las personas en la GC.

1947 nace la ISO (EU ISO y UNE ISO)

1951 aparece la agrupación de colegios profesionales que buscan la calidad (Fointcommission)

En Europa se conoce como EOQ

En España se crea la asociación por el control de la calidad.

Destacó: Edward Deming con sus principios (PDCA:

“Planificar-Hacer-Verificar-Actuar”)

#### **3ª etapa: 1980-2000**

Implicación del estado y la iniciativa social en la GC.

Premio Malcom Baldrige

1986: AENOR certificadora de la UNE ISO 9001

1988: EFQM

1998: Asociación Española para el control de la calidad se convierte en Asociación Española para la Calidad, asociada a la europea EOQ.

2000: Norma ISO 9001, se adapta a la nueva concepción de “gestión por procesos” y paralelamente la renovación del modelo EFQM.

**4º etapa: 1998-2004**

Expansión de la GC en todos los sectores y la globalización de sistemas.

A finales de los 90, introducción de la GC en el Ministerio de Administraciones Públicas y en la empresa privada, basándose en el modelo EFQM.

---

## **1.4.- CALIDAD EDUCATIVA**

Existen muchas y variadas definiciones del concepto de calidad y concretarla para responder a la filosofía académica de cada institución, ajustándola a la misión, contexto, personas usuarias, ... sería uno de los primeros retos. Como afirma Talavera (2001) para determinar el concepto de calidad, es necesario esclarecer a qué tipo de cliente se dirige el servicio, posicionándose de manera central como referente para las actividades de la organización o bien determinar si el producto o servicio es de calidad evaluando si ha cumplido una serie de variables y valorando el grado de satisfacción por parte de las personas usuarias que lo demandan o utilicen.

No todos los autores están de acuerdo con esta traslación mimética del mundo empresarial al sector educativo, pero hay que entender la perspectiva de otros enfoques que lo identifican con el rendimiento escolar, aceptando que la delimitación conceptual de la idea de calidad educativa incluye otras dimensiones y enfoques no identificados en el sector empresarial.

Internacionalmente la Gestión de la Calidad en centros educativos presenta, también, diferentes enfoques, así por ejemplo en USA se introdujo a principios del s. XX y se orientó hacia los sistemas de gestión total de calidad mientras que en Europa se apuesta por la evaluación de la calidad y aseguramiento de la misma concretamente se centra en la familia de Normas ISO 9000.

Fuentes (2002) destaca el importante papel que en la actualidad desempeña el juicio del consumidor/a, y cita a Grönroos (1990) afirmando que debería primar el valor de la calidad pues es lo que percibe cualquier consumidor. El comprador o compradora valora y determina la calidad del producto o servicio, es decir su percepción es en sí la calidad (Buzzell y Gale, 1987).

Los autores del informe internacional de la “Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos” (OCDE, 1991) rehúyen de “una definición única y estricta de calidad” (p. 37) lo cual se manifiesta en línea con lo que expone Gairín Sallán (1999) en su definición de la calidad, como un concepto controvertido. Este autor afirma que la organización de los centros sólo tiene sentido si se dirige a la mejora, comprometida con la realización de un determinado proyecto pedagógico o de centro. En el mismo sentido se mueven los planteamientos de Galgano (1993) quien afirma que:

Si es verdad que la calidad es el factor predominante, tengo que conseguir que todas las personas de la empresa se interesen por ella y lo que, es más, si la calidad es lo principal, ésta debe impregnar toda la empresa, lo que quiere decir que la empresa debe estructurarse en función de la calidad (p. 44).

La literatura disponible sobre evaluación de calidad en centros educativos se asienta, principalmente, en los estudios de las escuelas eficaces; pero si nos paramos a analizar la evolución de las definiciones, podemos apreciar que nunca se obvió el procedimiento clave, el objetivo de todo centro educativo. Así, la OCDE (2005) define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta” (p.22); pero se deben tener en cuenta todas las variables que influyen en esa formación. En la misma línea, Mortimore (1992) considera que los logros o el progreso de los estudiantes (intelectuales, sociales, emocionales y morales) definen a la escuela y en base a los resultados que obtienen podrán precisarse como escuelas de calidad, advirtiendo que existen factores influyentes que debemos tener en cuenta como son el nivel socioeconómico, familia y aprendizaje previo. El mismo autor subraya que es el sistema el que favorece el logro de los resultados apuntando a la necesidad de implantar sistemas eficaces que maximicen esas capacidades.

Diferentes organismos internacionales apostaron por la evaluación educativa; de ahí la instauración de la OCDE, la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) entre otras. A estas se suman otras pruebas que han dado lugar a los rankings, también de carácter internacional como *Programme for International Student Assessment* (PISA) impulsado por la OCDE en los años noventa que analiza el rendimiento educativo de alumnos de 15 años en todo el mundo y se aplica cada tres años desde el año 2000, *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE), ...

Si hacemos ahora una referencia a la normativa y legislación educativa, es necesario comentar que en España se están llevando a cabo sucesivas reformas educativas, todas ellas coincidentes en los principios de igualdad de oportunidades, mejora de la calidad de la enseñanza, mayor autonomía a las escuelas,... Lamentablemente en los últimos 30 años se han ido sucediendo 7 leyes educativas, todas ellas con un objetivo: la mejora de la calidad en la educación, esto nos permite ver la intención e importancia que tiene la calidad educativa, prioridad para el Estado. La preocupación es palpable, en la última cumbre mundial sobre Educación para el Desarrollo celebrada en Oslo, el 6 y 7 de julio de 2015, en la que subrayaban que la economía global depende de la educación y capacidades de las personas, y animando a apostar por una auténtica reforma de todo el sistema.

### **1.5.- CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA**

En materia de educación, el punto de partida lo marca la entrada en vigor de la “Ley General de Educación” (LGE, Ley General 12/1970) conforme a APA, que pretendía implantar un sistema educativo eficaz y justo, basado en la no discriminación en línea con los principios que luego se ponen en práctica con la Constitución Española de 1978.

Remontándonos a esta fecha se hace necesario destacar que el derecho a la educación está recogido y definido en la Constitución Española, como un derecho y como un deber, de tal forma que con un carácter obligatorio del ejercicio de este derecho deriva la obligación de articular un sistema educativo que se ejerza de manera real y efectiva. La Constitución Española impone al Estado el hacer efectivo el derecho a la educación, pero no define la forma concreta, no pauta cómo debe hacer cumplir esa obligación, sino que corresponde al gobierno de la nación configurar una definición del modelo educativo respetando los límites que dicha Constitución establece. Se trata, por tanto, de una gran responsabilidad para el Estado, un desafío, un reto que plantea objetivos ambiciosos. Para su logro será necesaria la implicación no sólo de las Administraciones educativas y de la comunidad escolar, sino también de la sociedad. Debe centrarse el interés y realizar los esfuerzos posibles para favorecer el éxito escolar, aprovechar el talento de los ciudadanos tratando de descubrir las capacidades de todos los jóvenes; la dirección ha de ser el éxito escolar.

En 1980 se promulga la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), destacable por ser la primera que se elabora

en plena democracia, pero muy controvertida. Le sigue, en el año 1985, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Posteriormente, se implanta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que pone fin a la Ley General de Educación (1970). Esta Ley les otorga poder a las comunidades autónomas para gestionar los centros educativos permitiéndoles redactar parte de los contenidos curriculares. Se establece al mismo tiempo la formación permanente del profesorado.

Ya en la LOGSE aparecen conceptos de calidad que también se recogieron en el documento “centros educativos de calidad de la enseñanza”. A continuación, el Ministerio de Educación publicó un Plan (1996-1997) que establecía medidas para mejorar los resultados del sistema educativo, animando a la puesta en práctica de los planes de mejora, la formación en sistemas de gestión de calidad, la elaboración de las guías de autoevaluación del equipo docente y el modelo “European Foundation for Quality Management” (EFQM).

Ante estas nuevas exigencias se aprueba la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, Ley Orgánica 9/1995), conforme a APA, ley que apostaba por la evaluación de los centros educativos. En este momento actuó el Ministerio de Educación adaptando el Modelo EFQM y proponiendo un nuevo formulario del evaluador, en el año 1997. Este, en el año 2001 se convirtió en “Modelo Europeo de Excelencia” que incorporaba la lógica REDER y el Ciclo de Deming (Miranda, Chamorro y Rubio, 2007) y en otras muchas publicaciones como en la realizada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), entre otras.

A principios del siglo XXI, concretamente en el año 2002, se promulga la Ley de Calidad de la Educación (LOCE, Ley 10/2002), conforme a APA, que pone en marcha mecanismos de evaluación y de calidad, incluyendo en su capítulo I los principios de la calidad. Esta ley fue derogada, se generaliza la convicción de que es necesario mejorar la enseñanza y se demanda una calidad de la educación considerando como principios indisociables la calidad y la equidad. De esta forma, la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), conforme a APA, recoge en el capítulo I, artículo 1 (principios), 17 principios de los cuales los dos primeros hacen referencia a lo anteriormente expuesto y en el artículo 2(fines) presenta la responsabilidad de los poderes públicos (Anexo A1).

Es llamativa la polémica generada con la implantación de la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), conforme a APA, también conocida



como “Ley Wert”, una propuesta de reforma de la LOE y de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE), conforme a APA, que son las leyes que regulaban el sistema español. La trayectoria legislativa hace evidente la urgente y necesaria meta planteada y reiterada, en todas ellas, como objetivo principal.

La LOMCE, Ley Orgánica 8/2013 (BOE, 10 diciembre 2013), conforme a APA, vuelve a reorientar a la escuela subrayando la importancia de la calidad y la equidad: equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación. (p.3).

Profundizando en este texto (artículo 111bis) se apuesta por un sistema que permite intercambiar información y datos, concretamente advierte acerca de la definición de protocolos estandarizados y propuestos por las administraciones educativas, como se recoge a continuación:

Artículo 111 bis. Tecnologías de la Información y la Comunicación. Para ello, se identificarán los tipos básicos de sistemas de información utilizados por las Administraciones educativas, tanto para la gestión académica y administrativa como para el soporte al aprendizaje, y se determinarán las especificaciones técnicas básicas de los mismos y los distintos niveles de compatibilidad y seguridad en el tratamiento de los datos que deben alcanzar. Dentro de estas especificaciones, se considerarán especialmente relevantes las definiciones de los protocolos y formatos para el intercambio de datos entre sistemas de información de las Administraciones educativas. (p. 41)

En este mismo artículo, se destaca el interés por la gestión, el análisis y la mejora del sistema educativo:

Estas medidas también irán encaminadas a potenciar y a facilitar el aprovechamiento de los registros administrativos en el marco de las estadísticas educativas estatales, para posibilitar la ampliación de la información estadística referida al alumnado, el profesorado, los centros y las gestiones educativas, lo que redundará en la mejora de las herramientas de análisis y de seguimiento de la

actividad educativa y de las medidas de mejora de la calidad del Sistema Educativo Español (p.42).

Podemos plasmar más párrafos de gran interés, pues parece que la LOMCE introduce nuevos conceptos y propuestas destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes. Se potencia la figura del director/a, se refuerza su autonomía y, no solo de este, también cobra relevante importancia el consejo escolar a quien se le atribuye funciones que le obligan a implicarse activamente en decisiones que se adoptan en la vida escolar. En el artículo 122 bis. se nos advierte que esa autonomía y responsabilidad del director/a será evaluada en base a las acciones de calidad educativa llevadas a la práctica, consecuentemente podrán ser reconocidas con medidas honoríficas para el “fomento y la promoción de la calidad en los centros” (p. 45).

Esta ley se implanta progresivamente y ha levantado fuertes críticas por cuestiones como las reválidas o evaluaciones individualizadas mientras que no se han pronunciado, desde el sector educativo, ni a favor ni en contra de la rendición de cuentas. Hace referencia expresa a la necesidad de diseñar un “proyecto educativo de calidad” (p.45) en el que se detallen las acciones que se comprometen a poner en práctica y que deberán justificar frente a entidades externas. Parece que el proyecto educativo de los centros va a sufrir una profunda modificación orientada a la calidad del propio centro escolar a través de una planificación estratégica, definiendo objetivos perseguidos, resultados esperados y las gestiones a desarrollar con sus medidas concretas para poder alcanzarlos todo ello con una temporalización y un programa de actividades. Se advierte que todas esas acciones detalladas en el proyecto educativo serán evaluadas y sometidas a análisis de rendición de cuentas, lo que afecta a todo el centro docente. De manera concreta:

Las acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro, que podrá tomar como referencia modelos de gestión reconocidos en el ámbito europeo, y habrán de contener la totalidad de las herramientas necesarias para la realización de un proyecto educativo de calidad (p.45).

El proyecto educativo de calidad ha de concretar actuaciones curriculares, de formación docente, atención a la diversidad especialmente las de aplicación para necesidades educativas de apoyo educativo (NEAE), a nivel de recursos digitalizados en plataformas abiertas, entre otras medidas que servirán como evidencia de mejora. Destacar que sí permite libertad y autonomía a cada centro escolar para la puesta en

práctica de todas ellas. Será el director/a el que determinará las acciones que se llevarán a cabo durante un determinado período de tiempo y será competencia de la Administración educativa velar por su cumplimiento. Se igualan a las actuaciones curriculares las tendentes a la excelencia, a través de planes estratégicos que concreten objetivos, así como la gestión que permita su desarrollo. En fin, podemos extraer que serán los modelos de gestión los que establecerán las líneas para su concreción, desarrollo y logro.

Adentrándonos aún más en su redacción se nos advierte de la obligatoriedad de diseñar un plan plurianual de evaluación que cumpla los criterios y procedimientos que pautó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). De esta evaluación se extraerá el diagnóstico de debilidades y conllevará la implantación de medidas de mejora de calidad propias del Sistema Educativo Español. Añade también que todos los resultados extraídos de las evaluaciones serán trasladados a la comunidad educativa en forma de indicadores comunes para todos los centros españoles.

Además, en el artículo 127, se propone una serie de cuestiones que implican al consejo escolar en las actividades escolares, una de ellas indica que han de analizar y valorar a nivel general el funcionamiento del centro educativo, cómo evoluciona el rendimiento académico, así como los resultados de todas las evaluaciones que la LOMCE implanta. También lo invitan a elaborar informes que analicen el funcionamiento, la calidad y mejora, estas propuestas podrán ser incluso solicitadas desde la administración competente (p.47).

Coll (2009) afirma que es necesario acabar con la paradoja que supone el hecho de que reformas y propuestas educativas que se llaman orientadas a la mejora de la calidad de la educación no contemplan como uno de los ámbitos prioritarios de cambio y transformación las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las que se implican conjuntamente profesorado y alumnado. Este autor señala, como imprescindible, la revisión y adaptación de los currículos, actualmente sobrecargados, con implicaciones altamente negativas para la pretendida calidad educativa. Considera que este sistema favorece las prácticas memorísticas, la metodología expositiva, impidiendo el desarrollo de los aprendizajes reflexivos, significativos, ...que al tiempo genera sentimiento de fracaso y frustración al profesorado.

Profundizando aún más, y en esta misma línea, Peralta (2009) sitúa el avance en la mejora de la calidad en el desarrollo de propuestas curriculares posmodernas, en las que el énfasis se encuentre en romper los compartimentos disciplinarios estancos y se

seleccionen ideas-fuerza que sean sustentadas desde diferentes ciencias y desde el propio saber de las comunidades (p. 113). En este sentido, Palacios y Castañeda (como se citó en Espiñeira, Mato y Mariño, 2016) consideran que la revisión de la calidad es un proceso permanente que se “realiza en función del grado de coherencia de la práctica con los objetivos que la propia comunidad educativa se ha planteado” (p.104).

En otro orden de cosas, en los últimos años, persiste, un movimiento de la calidad que ha sido propiciado por la presencia de asociaciones y por seminarios que la potencian. De esta forma, es habitual encontrarse con la difusión de seminarios centrados en la investigación sobre la calidad de la educación, evaluación, certificación y acreditación de la calidad de centros educativos, sistemas de gestión de calidad en la educación no universitaria, así como metodologías y herramientas para su implantación, calidad en los servicios educativos, ... La mayoría de ellos en colaboración con instituciones como la Asociación Española para la Calidad (AEC), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Club Excelencia en Gestión, ...

Dicha temática está también presente en la actualidad, en varios sistemas de educación superior en todo el mundo (Elmore, 2003a,2003b; Espiñeira, 2008), siendo destacables algunos planteamientos desde el Ministerio de Educación como el Plan de Evaluación de Centros (1991), que llegó a aplicarse en más de mil instituciones y dentro de las nuevas corrientes de calidad, el modelo Europeo de Gestión de Calidad (EFQM).

La finalidad de todas estas propuestas es despertar el interés por un tema de estudio específico, la calidad en los centros educativos, e incidir así sobre aspectos que potencien su mejora, de manera que se aporte y remarque una visión crítica, se sensibilice a la población, se impulsen nuevas prácticas y finalmente, basen su mejora en la medición y evaluación continua del sistema.

Así, muchas son las referencias y estudios que podemos encontrar en la literatura de nuestro país, en relación a la evaluación: Barberá (1990), Del Río (2008), Fernández, Carballo y Congosto (2013), Garrido, Jabonero y Rivera (1989), Isaacs (1977), López y Darder (1985), Mestres (1990) y Santos Guerra (1990), entre otros.

En toda sociedad, la escuela es clave y los procesos que se desarrollan en ella son susceptibles de mejora. Actualmente estas instituciones son sometidas a exámenes y comparaciones. Muestra de ello son, por ejemplo, los exámenes del *Programme for International Student Assessment* (PISA) y las pruebas de diagnóstico estipuladas en la LOE y en la LOMCE. A estas se le pueden sumar las evaluaciones realizadas por personal auditor externo, en base a la norma ISO Norma UNE-EN-ISO 9001 o al modelo EFQM.

Las mediciones que se realizan, en cualquiera de estas pruebas o revisiones, extraen unos resultados y evidencian situaciones que no permiten realizar comparaciones ni análisis fiables, pues sus criterios e intereses no son los mismos, pero sí evidencian la situación de estas organizaciones y coinciden en que la escuela es clave y que hay que analizar los procesos que en ella se desarrollan. Resalta la urgente necesidad de mejora, pero no se esclarecen los mecanismos ni condiciones que la favorecen (Schmelkes, 2001).

En los procesos de mejora de los centros llegan a concurrir tantos factores, que no podemos caer en peligro de descuidar precisamente aquellos que constituyen su foco central, el denominado por Bolívar (1999, 2003, 2005) camino de ida y vuelta del centro al aula, que parte de la consideración de que nada o poco cambia si no lo hacen los contenidos y las prácticas que se desarrollan. Estamos, por tanto, ante una premisa clave en la práctica educativa que reduce considerablemente el valor de la evaluación como fase terminal de dicha práctica.

La evaluación de los centros educativos es una exigencia que pretende garantizar la mejora de los sistemas educativos y de los propios centros (Casanova, 2004a). La evaluación, así entendida, pretende diagnosticar los problemas de los centros, se trata de una evaluación que promueve el cambio y conduce a la mejora. Los agentes implicados, en cada centro, son responsables inmediatos de impulsar y llevar a cabo los procesos de reflexión sobre su realidad, sobre las dificultades y los logros, lo cual les permitirá formular y asumir opciones de mejora y favorecer la calidad en su práctica educativa (Puigvert & Santacruz, 2006).

Martín y Marchesi (1998) clarifican la identidad y enfoque de la calidad de la educación escolar. Afirman que la evaluación debería funcionar como factor de calidad y que debería abarcar todas las funciones, prácticas, ... todos aquellos aspectos relevantes de la realidad, variables y factores que interactúan entre sí. Consideran que las funciones clásicas de la evaluación son: mejora, control y rendición de cuentas. Funciones que se alimentan de unos datos recogidos a nivel escolar, que se reflejan, numéricamente, en una tabla de indicadores y que permiten recoger, en una base estadística, la máxima información del centro escolar. Esos sistemas de indicadores se estructuran en base a un modelo teórico, que determina lo esencial y cómo se ha de medir de manera sistémica.

También apuntamos que, para mejorar los centros educativos serán los propios centros los que deban evaluar y sean los protagonistas de la evaluación. De ese modo, podrán tomar decisiones acordes con los planteamientos de la institución, necesarias para plantear una mejora en la gestión y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, como plantea Ravela (2006, 2009), son varias las razones que dificultan la consolidación de una cultura de la evaluación y del desempeño docente. Este autor apunta a la complejidad de la tarea y a la subjetividad que implica valorar su resultado. La práctica docente se concibe, normalmente, como una tarea solitaria y debería cambiar esta cultura, convendría entenderse como función formativa que favorecería la identificación de aquellos aspectos a mantener o de aquellos otros a mejorar. La evaluación debe percibirse como ayuda.

A pesar de la importancia que se le ha atribuido al concepto de calidad en la literatura y concretamente en las organizaciones educativas, no podemos pensar en una calidad individual pues, la responsabilidad y la exigencia como fuente de satisfacción personal, la participación y la colaboración y el trabajo en equipo, son elementos fundamentales de la organización, es decir, consideramos que la Gestión de Calidad va ligada al buen funcionamiento como organización, al tiempo les añade el carácter de organización viva, en continuo avance, cambio permanente (Andrés, 2005).

En el ámbito académico, es importante no perder de vista que la calidad educativa es un fenómeno complejo ya que son muchas las variables a controlar y, además cambiantes, fácilmente alterables y modificables. Sería imprescindible conocer la realidad educativa, en su conjunto, para conseguir una buena gestión de calidad educativa.

Algunos de estos autores y autoras han elaborado interesantes propuestas que, quizás ahora, convendría adaptar a los tiempos y realidades tanto sociales como educativas. De esta forma, es de destacar la implantación de sistemas de gestión de calidad también en el ámbito educativo.

Malpica (2011a) destaca, que un sistema de gestión de la calidad educativa o de la excelencia educativa no debe conformarse con el control de los subsistemas escuela y comunidad; afirma al hablar de estos conceptos que con la calidad y excelencia educativa:

Nos debemos referir básicamente a la mejora continua de la coherencia que debe existir entre: las finalidades del aprendizaje (la promesa que se hace al alumnado y a la sociedad sobre lo que éstos sabrán, sabrán hacer y serán al término de su formación); lo que se hace en todas las aulas y la institución educativa por conseguir dichas finalidades en cada uno de los alumnos y las alumnas; y los resultados de aprendizaje que finalmente adquieren éstos. La calidad educativa entendida de esta manera tiene su eje y su objeto de estudio en el alumno y su aprendizaje (p.19).

Este autor considera que es necesario implantar un sistema que permita identificar las buenas prácticas que favorezcan el aprendizaje de los/las escolares, que cumplan criterios alineados con las finalidades educativas del centro.

### **1.6.- RESUMEN**

Finalmente, como exponíamos anteriormente, los enfoques de la evaluación y la gestión de la calidad han evolucionado y han experimentado una orientación acorde a los contextos de competitividad actuales. En el ámbito educativo ha sucedido lo mismo y la perspectiva adoptada, como hemos visto, ha sido la evaluación de los centros, como estrategia que “no solo permite analizar la calidad, sino que también posibilita promover su mejora” (De Miguel et. al, 1994, p.17). Tras muchas y variadas averiguaciones en el campo educativo, los investigadores advierten que son múltiples los factores a tener en cuenta, abarcando desde los relativos a la organización educativa hasta los generados a nivel interno y que influyen en los procesos. Algunos de estos fueron identificados por Fullan ya en 1985.

En nuestra opinión, ha sido amplio el crecimiento e interés por la gestión de calidad, pero actualmente parece ralentizarse quizá por la falta de consenso sobre lo que se debe hacer, o por resultar caótico al intentar conjugar distintos requisitos, pero esperamos que sea imparable pues, hasta el momento, la apuesta era la evolución positiva del sector educativo.





## **CAPÍTULO 2**

# **MODELOS DE GESTIÓN DE CALIDAD**

2.1.- Introducción.

2.2.- Modelos de gestión de calidad.

2.2.1.- Modelo Deming.

2.2.2.- Modelo Malcolm Baldrige.

2.2.3.- Modelo EFQM.

2.2.4.- Modelo Iberoamericano.

2.3.- Modelos de gestión de calidad en centros educativos.

2.4.- Resumen.



## 2.1.- INTRODUCCIÓN

Una vez se han comentado las principales fases por las que ha ido pasando el concepto de calidad, nos centraremos ahora en la referente a la Calidad Total o también denominada Excelencia, etapa actual que, debido a su expansión internacional, ha propiciado la aparición de varios modelos de excelencia en la gestión. Estos modelos están sirviendo a las organizaciones como instrumento para el desarrollo de su autoevaluación y la conclusión en un plan de mejora (Calatayud, 2007).

El interés por adoptar modelos de gestión que guíen los procesos de mejora de los productos y servicios continúa siendo la tendencia actual en la sociedad occidental (Sánchez y Mendo, 2004). Seguir un modelo consiste en ser fiel a una descripción que previamente ha sido analizada y adaptada, hasta convertirse en una descripción de referente para la organización, que establece un enfoque riguroso y estructurado y que respeta las líneas de mejora que orientan la organización hacia la excelencia.

Existen varios modelos reconocidos como de calidad total o excelencia: el modelo Deming (1951), el modelo Malcolm Baldrige (1987), el modelo EFQM (1988) y el modelo Iberoamericano (1999), los cuales se aplican principalmente en Japón, Estados Unidos, Europa e Iberoamérica, respectivamente.

Asimismo, es de aplicación generalizada la familia de normas ISO 9000 que hace referencia a “sistemas de gestión de calidad” certificables. Estas normas describen los requisitos que las empresas deben cumplir, contando con documentación y registros.

Los modelos y normas anteriores han ido reformulándose con el paso de los años. Así, por ejemplo, con respecto a la Norma ISO 9001 la versión actual es del año 2015. No obstante, contiene las técnicas utilizadas en el pasado y recoge el trabajo de la ISO en administración y aseguramiento de la calidad desde 1979.

Los cuatro modelos de excelencia más difundidos son el Deming, creado en Japón en 1951; Malcolm Baldrige, en EEUU en 1987; EFQM, en Europa en 1988 e Iberoamericano, en 1999, a los que pasamos a hacer mención a continuación.

## 2.2.- MODELOS DE GESTIÓN DE CALIDAD

### 2.2.1.- MODELO DEMING

El primero de los modelos, conocido como modelo Deming fue desarrollado por Shewhart y perfeccionado por el estadístico norteamericano Edwards W. Deming (Japón, 1951), experto que acercó la calidad de forma metódica a los japoneses y lo puso en marcha a través de la *Unión of Japanese Scientists and Engineers* (JUSE). Entre sus aportaciones destacan los 14 puntos de Deming, junto con el ciclo Shewart, anteriormente presentado, como PDCA (planifique, haga, verifique y actúe) ciclo interminable que reinicia finalizado el período siempre enriquecido con lo aprendido, favoreciendo así la mejora continua, basada en la experiencia. Este doctor enseñó sus conceptos y la metodología de gerencia de calidad a los ingenieros y ejecutivos que lograron mejorar significativamente su economía; así se instituyeron los premios anuales Deming. Progresivamente se fueron dando pasos hasta la Calidad Total (López, 2001) al fusionarse las enseñanzas de Deming con las de Juran que encaminaron las organizaciones hacia una planificación estratégica y hacia la administración de la calidad total (*Total Quality Management –TQM-*). La TQM centra sus objetivos en las políticas, filosofías y prácticas que apuesten por la calidad del producto y/o servicio, enfocados siempre al cliente.

Lo anteriormente analizado evidencia que los japoneses han interiorizado una estructura que actualmente identificamos como calidad total (acuñado posteriormente en EE.UU.) pero que ellos bautizaron como *Company Wide Quality Control* (CWQC) en 1968, “estilo que comporta una serie de innovaciones que comenzaron con la gestión de la calidad del producto” (Vidal, 1997, p.334). Esa estructura se fue implantando en el ámbito empresarial, y el concepto de calidad pasa a considerarse clave en la gestión, aunque inicialmente era un término empleado por los especialistas hasta convertirse en uno de los términos más importantes y de uso habitual en cualquier sector. El modelo Deming recoge la aplicación práctica de las teorías de Control Total de la Calidad (TQC) y del modelo CWQC (García et. al, 2003).

Deming, difundió las técnicas de calidad en 1950 (Galvano, como se citó en Espiñeira, Mato y Mariño, 2016), las enumeró como principios fundamentales para la gestión y transformación de la eficacia empresarial con el objetivo de mantenerse en el negocio, fomentar el empleo y ser competitivo (p. 104). Estos principios los presentó por

primera vez en su libro *Out of the Crisis* (Deming, 2000) y con ellos pretende resaltar la importancia de la dirección y de los recursos humanos dentro de las organizaciones.

Los principios son los siguientes:

- Constancia en el propósito de mejorar productos y servicios: sugiere que hay que apostar por mantener el negocio y favorecer el empleo a través de la investigación, innovación y la continua mejora.
- Adoptar la nueva filosofía de cooperación: ponerla en práctica en todas las labores de la empresa, enseñársela a los empleados y reflejarla a los proveedores y clientes.
- No depender de la inspección para la mejora: mejorar el proceso supone incluir, desde el comienzo, la calidad en el producto.
- Terminar con la práctica de comprar basándose exclusivamente en el precio: la mejor relación de calidad establecida con los clientes se detecta a largo plazo, buscar la lealtad y confianza con el proveedor.
- Mejorar constantemente y por siempre los sistemas de producción, servicio y planeamiento: mejorar la calidad y productividad al tiempo que se reducen los costos. Se trata de aplicar el índice de capacidad de proceso (Cpk).
- Instruir la capacitación en el trabajo: tener conocimiento de lo que se hace para instruir a otros trabajadores. La organización debe determinar el perfil de competencia, proporcionar la formación necesaria, evaluar la eficacia de las acciones tomadas y asegurarse de que el personal es consciente de la importancia de su trabajo y de la influencia del mismo en la organización y objetivos de calidad de la misma.
- Instruir el liderazgo: los líderes deben crear y mantener un ambiente interno que favorezca el logro de los objetivos de la organización. Reconocer sus habilidades, capacidades y aspiraciones.
- Eliminar el miedo: construir confianza para trabajar de manera eficiente.
- Borrar las barreras entre los departamentos: favorecer la cooperación.
- Eliminar metas de producción y eslóganes pidiendo cero defectos o nuevos niveles de producción.
- Eliminar la gestión por objetivos y las cuotas numéricas.
- Desechar las barreras que impiden el seguimiento del trabajo bien hecho, eliminar el sistema métrico que da rangos o las evaluaciones anuales.
- Diseñar un programa de educación y auto mejora.

- Trabajar todos para la transformación, en línea con la misión de la calidad.

Deming identificó, al tiempo, los obstáculos en el crecimiento empresarial y los presentó como enfermedades de gerencia: falta de constancia en el propósito, énfasis en las ganancias a corto plazo, evaluación del desempeño y clasificación según el mérito, movilidad de los ejecutivos, manejo en base a las cifras visibles, costos médicos excesivos y los costos excesivos de garantía. El ciclo de Deming expuesto en el apartado 1.1 de esta investigación, resume gráficamente la orientación de su modelo.

Como se puede apreciar, en este modelo se mantiene la filosofía del CWQC que se refiere a la calidad, entendida a nivel general, abarcando los productos, el servicio post-venta, la administración y la vida humana, apuesta por la calidad mejorada, por la reducción de los defectos y de los costos, por los procesos uniformes, etc.

Hemos advertido que este modelo continúa vigente, prueba de ello son las convocatorias del Premio Deming que se van sucediendo, desde el año 1986 con carácter anual, desde que inició su reconocimiento en una empresa japonesa, pero ya en 1989 se le otorgó a una empresa norteamericana, concretamente de Florida.

El premio Deming es otorgado por una comisión creada en el seno de la unión de ingenieros y científicos japoneses (JUSE) y se le ofrece a aquellas empresas que tras cinco años lograron el premio Deming, para lo que es necesario cumplir los diez criterios que se evalúan; política y objetivos, organización y gestión, formación y entrenamiento, flujo de información y su utilización, calidad de productos y procesos, estandarización, gestión y control, aseguramiento de la calidad, eficacia y planes de futuro (González, 2005).

### **2.2.2.- MODELO MALCOLM BALDRIGE**

El equivalente norteamericano al Modelo Deming es el modelo Malcolm Baldrige en EEUU (1987). Ambos modelos se han diseñado para sistemas empresariales. Esta adaptación tiene por objetivo mejorar la competitividad norteamericana basándose en el enfoque, en el cliente y en la satisfacción. Se trata de un modelo de excelencia en el que prima la autoevaluación además de centrarse en fortalecer las prácticas de gestión, capacidades y resultados, favorecer la comunicación y el intercambio de las buenas prácticas al tiempo que sirve de herramienta de trabajo para comprender y gestionar el desempeño tanto de la planificación como de las oportunidades de aprendizaje (González, 2005). El principio básico de este modelo es la satisfacción del personal implicado,

dándole también gran importancia al cliente como receptor. Se centra en la eficacia de los resultados y en la eficiencia de los procesos buscando siempre la mejora continua de la institución. Este modelo nace a principios de los ochenta, en un momento en el que la preocupación giraba en torno a la productividad (la pérdida de productividad) y competitividad.

Con el objetivo de que los gestores empresariales centrasen su atención en la calidad de los productos y de sus servicios, el Congreso de los Estados Unidos (1988) acreditó el modelo Malcom Baldrige, *National Quality Award*, modelo que también permite el reconocimiento a la calidad con sus convocatorias anuales al Premio Baldrige, gestionado desde el departamento de comercio, pero a cargo del *National Institute of Standards and Technology* (NIST). Este premio entregado por el Presidente de los Estados Unidos a empresas de diferentes sectores como fabricación, servicios y pequeñas empresas, incluyó, posteriormente, educación y salud (1998); y ya en el 2005 incorpora organizaciones sin ánimo de lucro, permitiendo otorgar 18 premios anualmente.

Al galardón se pueden presentar empresas norteamericanas o extranjeras siempre que desarrollen actividad en los Estados Unidos. Hay autores que opinan que este modelo pretende ser un elemento competitivo, busca cumplir los requisitos de la excelencia en calidad, informa sobre estrategias de éxito y de beneficio (Ivancevich, Lorenzi y Skinner, 1996). Esta distinción constituye el más alto nivel de reconocimiento organizacional en Estados Unidos, por excelencia en el desempeño.

El premio Baldrige ofrece tres categorías, se convoca varias veces al año y se fundamenta en los siguientes criterios (Ureña, 1998):

- Calidad orientada al cliente, los servicios deben apostar por la lealtad, por retener al cliente.
- Liderazgo. Los líderes deben participar activamente en la búsqueda y aplicación de estrategias de excelencia.
- Mejora continua, competir y elevar los niveles de calidad.
- Participación plena, implantan los sistemas de reconocimiento y recompensa.
- Respuesta rápida, es la clave en un mercado competitivo.
- Protección del diseño y calidad.
- Perspectiva de largo alcance, orientación al futuro.

- Gestión mediante hechos, es decir, cumplir las metas y evaluar el rendimiento mediante indicadores.
- Desarrollar asociaciones internas y externas que promuevan la cooperación en el trabajo (convenios, ...).
- Responsabilidad pública incluyendo la ética comercial, seguridad, ...

Aunque se fundamente en estos criterios el premio examina y puntúa principalmente los siguientes:

- Liderazgo (125 puntos): Dirección participativa y como guía de todas las actividades empresariales, además se valoran los valores y prácticas de calidad.
- Información y análisis (85 puntos): Analizan resultados obtenidos y el tratamiento de los mismos.
- Planificación estratégica de la calidad (85 puntos): Plan de negocio en base al plan estratégico y a la evaluación y seguimiento del mismo.
- Desarrollo y gestión de recursos humanos (85 puntos): Operatividad y potencialidad de los trabajadores, el objetivo es que la empresa logre mayor eficiencia.
- Gestión de la calidad del proceso (85 puntos): Examinan cada uno de los procesos clave desde el diseño, cadena productiva y hasta la entrega y suministro del producto.
- Calidad y resultados operativos (450 puntos): Evaluación de resultados desde la satisfacción del cliente, proveedores, resultados, ... hasta los resultados propios y de los competidores.
- La orientación hacia el cliente y su mercado (85 puntos): Se evalúa si la empresa conoce los intereses del cliente, los factores clave del sector y las relaciones entre empresa y cliente.

Estos criterios se subdividen en categorías a las que se les asignan una puntuación máxima (Ivancevich, Lorenzi y Skinner, 1996).

Como atestiguan algunos artículos (Valenzuela & Rosa, 2007 y Villa & García, 2014), este modelo se ha seguido en algunas universidades, pero en la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria) se han seguido otros modelos del mundo empresarial, aunque ninguno de ellos parece del todo adaptable al mundo educativo (Díaz, 2013; Pérez, 2012).



### 2.2.3.- MODELO EFQM

La Fundación Europea para la Gestión de la Calidad o *European Foundation for Quality Management* (EFQM-Fundación Europea para la Gestión de la Calidad), con sede en Bruselas, nace en septiembre del 1988 de la mano de presidentes de catorce organizaciones empresariales con el respaldo de la *European Organization for Quality* (EOQ-Organización Europea para la Calidad). Se creó el modelo EFQM de excelencia en gestión y autoevaluación con el objetivo de diseñar una herramienta que ayudara a toda organización a implantar un sistema de gestión de calidad total.

Inicialmente se propuso como premio hacia la excelencia de gestión (Galardones Europeos a la calidad) o hacia la mejor empresa entre las galardonadas por excelencia en gestión (premio europeo a la Calidad). El objetivo de este reconocimiento, de acuerdo con lo señalado por el Centro de Información sobre Calidad, Seguridad y Medio Ambiente de Galicia (2000), es incrementar el compromiso y la competitividad atendiendo a la calidad.

El EFQM identifica la gestión de la calidad como la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus clientes, de su personal, y de las demás entidades implicadas.

El modelo se ha sometido a revisiones y, consecuentemente, modificaciones desde su creación en 1988 cuando nació en consonancia con el Modelo Malcom Bladrige (EE. UU) y el Modelo de Deming (Japón). Se desarrolló en 1991 pero fue readaptado en 1995 y sometido a un proceso de simplificación en 1996 para, posteriormente, sufrir una profunda revisión y actualización que nos permite conocerlo actualmente como Modelo EFQM de Excelencia 2013 (Fernando & Granero, 2008 y Maderuelo, 2002).

En 1991 surge la iniciativa de otorgar premios, por iniciativa de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) junto con la comisión europea y la organización europea para la calidad (EOQ), para lo que se establecieron dos categorías: *European Quality Award* (aquellas que sobresalen en gestión total en Europa) y la *European Quality Prizes* (destacadas por su gestión y que cuenten con un plan de mejora). Los criterios de valoración, agrupados por categorías, reciben una asignación de puntos siendo el máximo 1000 puntos.

La fundamentación del modelo es la continua autoevaluación de los resultados y actividad de la organización para detectar posibles actividades susceptibles de mejora o que presentan carencias, al tiempo que permite identificar los puntos fuertes (Maderuelo,

2012). Se trata de un proceso sistemático de revisión que culminará con el diseño de un plan de mejora que se articulará en la planificación (Porter y Tanner, 1996). Se presenta como un autoanálisis que permite conocer en profundidad la organización y su funcionamiento; es decir, sus resultados para apostar por la mejora y calidad de su actividad (Black y Crumley, 2000).

Es este un instrumento de autoevaluación y de gestión que permite conocer en qué posición se encuentra la empresa y al tiempo orientar en la gestión en base a los principios de calidad (Casals, Corces, Hidalgo, Jiménez y Ruiz, 2006). El objetivo final es la satisfacción de las necesidades de todos los grupos implicados, es decir, de los clientes externos, empleados, accionistas y de la sociedad en general (Llusar, Tena, Puig y Martín, 2002).

Herman van Rompuy, Presidente del Consejo Europeo del Club de Excelencia EFQM, en la introducción al modelo EFQM (2013) expone que se compone de tres elementos: conceptos fundamentales de la excelencia, los criterios y el esquema lógico de REDER.

Los conceptos fundamentales, descritos en los manuales (introducción al Modelo EFQM de excelencia, p. 3-4), de este modelo son:

- Añadir valor para los clientes.
- Crear un futuro sostenible.
- Desarrollar la capacidad de la organización.
- Aprovechar la creatividad e innovación.
- Liderar con visión, aspiración e integridad.
- Gestionar con agilidad.
- Alcanzar el éxito mediante el talento de las personas.
- Mantener en el tiempo resultados sobresalientes.

El modelo se compone de nueve criterios, agrupados en dos grupos, por un lado, los identificados como criterios agentes facilitadores (reflejan lo que la organización hace y los efectos de estos en el segundo grupo de criterios) y los otros criterios son los resultados (consecuencia de la actividad de los agentes, es decir, lo que la organización logra). Los criterios, mencionados anteriormente, se presentan gráficamente en la tabla 2.

Tabla 2.  
Criterios EFQM.

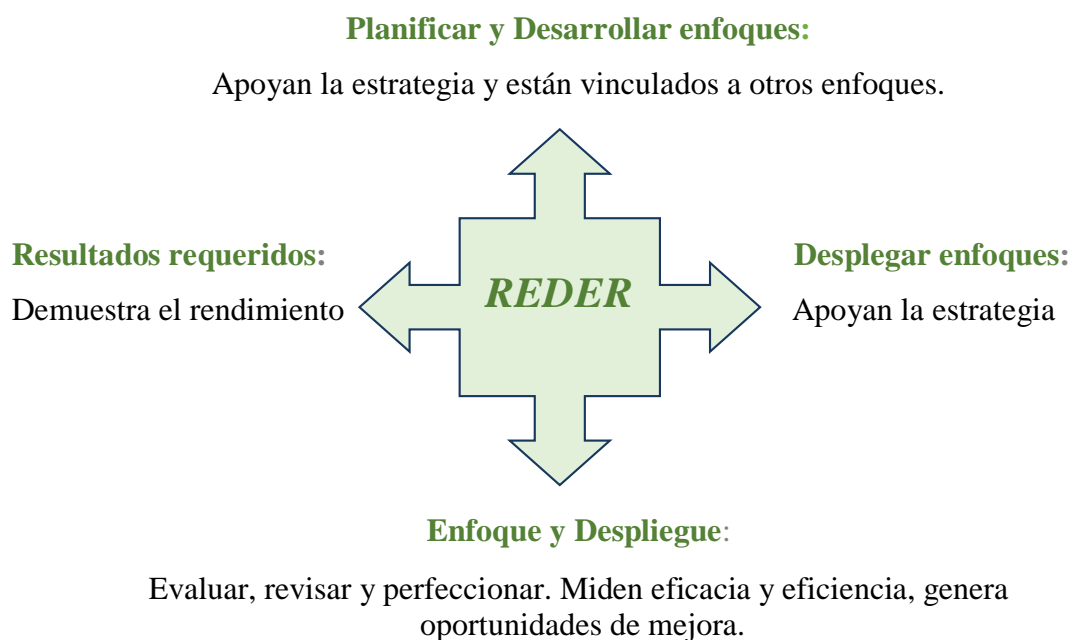
<b>CRITERIOS DEL MODELO EFQM</b>	
<b>AGENTES FACILITADORES</b>	<b>RESULTADO</b>
Liderazgo	Resultados en clientes
Estrategia	Resultados en personas
Personas	Resultados en la sociedad
Alianzas y Recursos	Resultados de negocio
Procesos	

Lo que pretende el modelo es lograr el feedback entre ambos grupos. Los distintos criterios del modelo ejercen una fuerza diferente y se les asigna una ponderación que se traduce en puntos; cada criterio se subdivide en unos subcriterios hasta un total de 32 que a su vez concretan unas áreas a considerar (concretamente 298 áreas).

Las áreas enmarcadas en los criterios agentes facilitadores, permiten favorecer la mejora en los productos, servicios, procesos y sistemas organizativos. Podemos observar que se sitúa en primer lugar el liderazgo pues, son los directivos los que desarrollan y facilitan caminar en línea con la misión y visión, son ellos los que aseguran el sistema de gestión de la organización; le sigue la política y estrategia ya que deben estar en línea con la política de calidad (misión, visión y valores) y apoyadas en objetivos y metas en los distintos procesos sirviéndose de las personas que aportan conocimiento y facilitan el funcionamiento de las actividades; se le suman las alianzas y los recursos necesarios para asegurar el funcionamiento de los procesos y estos mismos, clave para apoyar tanto la política como la estrategia (EFQM, 2013).

Los enmarcados como criterios de resultado abarcan desde los obtenidos en clientes externos, en el personal interno (individualmente y en colectivo) y en la sociedad o entorno, siendo también de gran relevancia los resultados clave que son los logros alcanzados frente a lo inicialmente planificado (EFQM, 2013).

Cada uno de estos criterios se desglosa en un conjunto de criterios más específicos. Para cada grupo de criterios hay, además, unas reglas de evaluación basadas en la "lógica REDER" (en inglés RADAR). El esquema lógico de REDER, como se puede ver en la figura 4, es el elemento que conduce a la mejora continua de la organización. Lo integran cuatro elementos (Sokovic et al. 2010), que son:



*Figura 4.* Esquema Lógico de REDER.

Este esquema nos permite establecer las reglas de evaluación, que son acciones que la organización necesita realizar y elementos que se toman de referencia para otorgar la puntuación en el Premio EFQM.

Si nos detenemos en la figura 4 encontramos en la cabecera: desplegar enfoques para asegurar la implantación de manera sistemática; a la derecha de la imagen encontramos que es necesario identificar prioridades, planificar e implantar las actuaciones de mejora, para lo que es necesario someter la actividad a una evaluación y revisión de los enfoques empleados a través del seguimiento y análisis de resultados. A la izquierda ubicamos los enfoques que a través de la planificación y desarrollo permiten alcanzar los resultados. Estos tres elementos deben atenderse dentro de los criterios agentes facilitadores mientras que el elemento situado a pie de la figura, los resultados, deben cuidarse desde los criterios de resultados en base al logro y cumplimiento de la política y estrategia marcada.

González (2009) deja constancia de la adopción, por parte de la Unión Europea, de un modelo de evaluación, EFQM, que integra el de Deming y Baldrige, un modelo que se adapta a las instituciones educativas españolas, con intención autoevaluativa, que busca satisfacer al personal interno de los centros y que toma como figura clave el alumnado. Se trata de un modelo que busca la eficiencia y eficacia, y la mejora continua a todos los niveles, capaz de identificar los puntos débiles y fuertes que permiten marcar

el punto de partida para el proceso de mejora continua. Con la aplicación de este modelo se logra un análisis riguroso, en sí es una herramienta de mejora al permitir esclarecer las líneas que integran el plan de calidad o de mejora. (Doeleman, ten Have, & Ahaus, 2014).

#### **2.2.4.- MODELO IBEROAMERICANO**

En cuanto al Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, desarrollado en 1999 e implantado por FUNDIBEQ (asociación fundada en 1998, dedicada a la mejora de la competitividad y del tejido económico y social, para mejorar la eficacia de las organizaciones públicas), se trata de un modelo supranacional y pretende conseguir que mejoren sus organizaciones en competitividad y consoliden su posición competitiva a nivel internacional (Navaridas, 2013).

Su objetivo es la detección de puntos fuertes y áreas de mejora, a través de la evaluación de la gestión de la organización, para extraer información que permita una planificación estratégica. Los instrumentos que incluye son: el método de evaluación, la hoja REDER y un glosario de términos ([www.fundibeq.org](http://www.fundibeq.org)). El modelo está asociado al Premio Iberoamericano de Excelencia en la Gestión.

La detallada investigación desarrollada por Carnota (2011) nos permite apreciar la similitud de este modelo y el modelo EFQM en cuanto a sus criterios, no sólo en número, sino también con respecto a su concreción, definición y estructura. En este modelo, los criterios se agrupan según se trate de procesos facilitadores o criterios resultados y también se subdividen en subcriterios. En línea con esa investigación está el análisis realizado por de Nieves & Ros (2006) quienes concretan cuatro matices diferenciadores.

El enunciado y definición de los criterios también van en la línea de los del modelo anterior. Procedemos a enumerarlos: liderazgo y estilo de gestión (define como se desarrolla la práctica, cultura y valores), política y estrategia (analiza la puesta en práctica de estrategias, programas, ...), desarrollo de las personas (a nivel individual y grupal, como contribuyen a la gestión de la organización), recursos asociados (analiza la gestión de recursos, las alianzas, ...), clientes (analiza como satisfacer las expectativas y necesidades de los clientes). En cuanto a los criterios de resultados: resultados en clientes (los resultados alcanzados en los clientes externos), resultado del desarrollo (concienciación, del personal interno, del objetivo de la organización), resultado en la sociedad (conocer si se satisfacen las expectativas y las necesidades de la sociedad) y los

resultados globales (tanto a nivel organizativo como la percepción del cliente, se trata de conocer el desempeño y la satisfacción de expectativas y necesidades).

La fundación UNDIBEQ acostumbra a celebrar anualmente las convenciones de Excelencia en la Gestión, evento en el que se difunden las buenas prácticas y se comunican las claves del éxito de las organizaciones a las que se les otorgó el premio Iberoamericano, se complementa con las exposiciones de expertos que explican las últimas tendencias de calidad y de excelencia (XV convención Iberoamericana de Excelencia y VI conferencia internacional “Uruguay, País de Calidad”, 2014)

A pesar de que los modelos presentados permiten ver la tendencia y características de los procesos de evaluación de la calidad en instituciones educativas, ofrecen diferencias tanto en formulación como en metodología empleada, como se puede apreciar en la tabla 3.

Tabla 3.  
*Datos de interés de los modelos de gestión.*

MODELOS DE GESTIÓN CALIDAD	CREACIÓN	ORGANISMO RESPONSABLE	PREMIO ASOCIADO A:	PRINCIPIO
DEMING	1951 (Japón)	JUSE	Control estadístico. Resolución a problemas. Perfeccionamiento continuo.	14 puntos de la filosofía de Deming. Enfoque técnico, detallado y preciso. Podrían simplificarse y fácilmente incluidos en los de los otros dos modelos.
MALCOLM BALDRIGE	1987 (EE.UU)	Fundación para el Premio de Calidad Malcolm Baldrige	Nivel organizativo. Liderazgo.	11 conceptos, los 8 primeros apenas muestran diferencias frente al modelo EFQM, los restantes si son distintos. Se considera un modelo bastante completo pues engloba los criterios de los otros tres modelos.
EFQM	1988 (Europa)	European Foundation for Quality Management	Nivel organizativo. Liderazgo.	8 principios, similares a los 8 primeros del modelo Baldrige.
IBERO-AMERICANO	1999	FUNDIBEQ	Método de evaluación, la calidad y excelencia.	9 principios centrados en innovación y mejora.

### **2.3.- MODELOS DE GESTIÓN E CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS**

Todo centro educativo debe contar con recursos adecuados que le permitan desarrollar su función principal: el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, es necesario identificar qué personal forma parte del centro, el puesto que ocupa en la organización, sus funciones, el grado de coordinación y colaboración que ha de mantener con el resto y la metodología que emplee para todo ello (factores internos). No obstante, estas funciones han de responder a los objetivos que se marque el centro, misión, visión, valores y política establecida. De este modo, cualquier centro educativo es comparable a una organización empresarial.

Las continuas reformas educativas buscan la mejora educativa. Sigue demandándose y siendo tema de debate, se plantean cambios a nivel formativo, en la programación y a nivel curricular, metodológico, en los recursos, apuestan por el uso de las nuevas tecnologías, ... y para conocer la eficacia subrayan la importancia de evaluar del sistema educativo (LOGSE, art. 62.1; LOMCE, preámbulo VIII) pero todavía no se ha concretado de qué manera sería adecuado hacerlo.

La psicometría, disciplina encargada de medir y asignar un valor numérico a las características de las personas (conocimiento, personalidad, ...) permite comparar. Es una práctica que ha aportado considerablemente al desarrollo de la evaluación educativa pues, en este sector, se analizan y miden las características individuales. Esta práctica, ya aplicada por Tyler en las décadas 1940 y 1950, todavía está presente y con la misma intención formativa, transaccional, de la calidad, etc. (Vázquez, 2001).

Expertos en educación, como Luján y Puente (1996) afirman que “la única vía posible para mejorar las instituciones escolares es la generalización de la evaluación interna a todas ellas” (p. 108). Conscientes de la complejidad de este tipo de actividad y de lo difícil que será implantar este ideal de cultura, quizá porque no se considere beneficiosa para mejorar la actividad docente o por despertar temor al parecer una rutina controladora, en muchos países de la Unión Europea, la evaluación sistemática se lleva realizando desde hace años; muestra de ello es la Red Eurydice (2000). Esta Red Europea de Información sobre Educación fue creada por la Comisión Europea como estrategia de cooperación del conocimiento y comprensión de los sistemas educativos nacionales, que a partir del 2006 impulsaron la transparencia vinculada a la calidad de los sistemas de enseñanza y formación en los estados que integraban la red. El garantizar una oferta de datos, análisis y estadísticas base que sirvieran de plataforma para nuevas políticas de

aprendizaje era el objetivo de este programa, permitiéndole al tiempo realizar un seguimiento del grado de avance tanto en los objetivos como en las metas del aprendizaje determinando aquellos ámbitos que consideran una atención especial.

En materia educativa, la Red Eurydice permite el apoyo y la toma de decisiones de la Comisión Europea donde se trabaja coordinadamente en el marco estratégico de educación y formación a largo plazo. La descentralización de las competencias educativas en España justificó la creación, en 2010, de la Red Española de Información sobre Educación (REDIE, Eurydice España), necesaria ante la normativa educativa y la ineludible cooperación entre los distintos organismos educativos. Esta red en España sigue el modelo europeo y se implanta como un mecanismo de cooperación que apoya las decisiones a nivel autonómico, nacional y europeo con el objetivo de recopilar, analizar, intercambiar y difundir información fiable y comparable para diseñar políticas educativas para mejorar la calidad educativa.

No podemos obviar que, en 1976, para evaluar la implantación de la LGE de 1970, una comisión evaluadora analizó y reflexionó sobre una serie de indicadores educativos. El resultado se evidenció en el primer informe de la educación española, que a pesar de no haberse publicado, es conocido porque recogía los logros, las deficiencias tras la implantación de dicha ley. A pesar de ese trabajo y de las muchas investigaciones que anteriormente se han ido desarrollando como las del Centro Internacional de Investigación y el Desarrollo Educativo (CENIDE), Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), o como la evaluación de la reforma a cargo del Centro de Investigación y Documentación Educativa y el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE, 1988, 1990 y 1992), no fue hasta la década de los noventa cuando se empiezan a conocer las evaluaciones sistemáticas del sistema educativo (Vázquez, 2001), mientras que en otros países ya existía tradición en esta práctica.

Fue con la LOGSE cuando los centros educativos comienzan a hablar de la evaluación como análisis del grado de cumplimiento de la programación, evaluación de los proyectos curriculares, de los procesos de enseñanza y de la práctica docente; cuestiones que se proponen evaluar en las sucesivas reformas educativas. Así, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) puso en marcha en el curso 1991-1992, un plan de evaluación de centros docentes llamado Plan EVA (figura 5) el cual se trataba de una evaluación piloto, en centros no universitarios, que duró dos cursos. Esta evaluación se basaba en la evaluación, objeto, procedimientos y criterios, instrumentos, finalidad y agentes. En general, el Plan Eva presentaba una idea de evaluación formativa en la que



pretendía apoyar, estimular y ayudar a los centros, con el objetivo de impulsar y/o iniciar procesos internos de evaluación, ofrecer apoyo técnico, familiarizarse con la cultura evaluadora en los centros educativos, ... Este modelo, a través de fichas de evaluación, construidas en base a escalas descriptivas, conseguía detectar los puntos fuertes y debilidades, requiere de un plan de actuación propio con la concreción y planificación de actuaciones y exige una memoria o informe final (Luján y Puente, 1993; Vázquez, 2001).

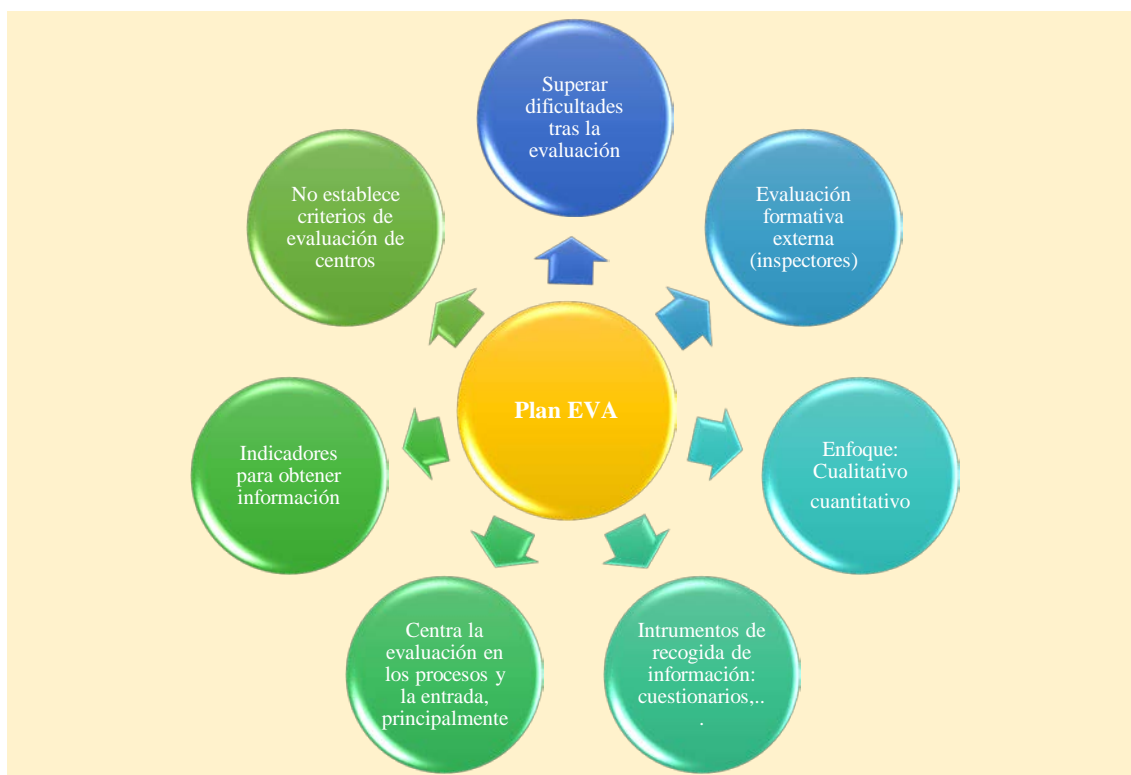


Figura 5. Características del plan EVA.

El cambio en los procesos de evaluación se produce en 1996 cuando se establece claramente, desde la administración educativa, el objetivo y las expectativas de la apuesta por la mejora de la calidad, partiendo de unos procesos de planificación, métodos, seguimiento de la evolución, etc.

Más recientemente los Planes Anuales de Mejora propuestos desde dicho Ministerio, impulsaron un movimiento a favor de la calidad presuponiendo que contribuiría a la mejora de los resultados. Los centros podían sumarse a esta iniciativa y la única condición era comprometerse a mejorar gradual y sistemáticamente, también permitir la evaluación externa a cargo de la Administración. Por su parte, la administración educativa se comprometía a ofrecer apoyo técnico, asesoramiento y

recursos (humanos y económicos), sumándose el reconocimiento por implicarse en los procesos metódicos de mejora. La iniciativa fue bien acogida, muestra de ello es el crecimiento de los centros que se incorporaban. El programa consistía en identificar los puntos fuertes y los débiles a través de una herramienta de autoevaluación (Modelo Europeo de Gestión de Calidad). Este instrumento se instauró para la evaluación interna y fue adaptándose a los centros a lo largo del curso 1996/97 (MEC, 1997). En 1998 se convocó el premio a la calidad en educación, a nivel estatal (Vázquez, 2001).

En relación con el Plan EVA no podemos obviar el proceso de evaluación de centros educativos de nuestra comunidad gallega, el Plan ACE, cuyas características exponemos en la figura 6.



Figura 6. Plan ACE.

Finalmente, es necesario hacer referencia a una experiencia piloto que buscaba cumplir los objetivos de la LOE y promover una cultura de autoevaluación y mejora continua, tratando de establecer planes de mejora personalizados, ideados y gestionados para un centro. La puesta en práctica resultó satisfactoria y los resultados animaron a

mantener esta práctica, que se fue extendiendo a otros centros y la respaldó la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria convocando anualmente órdenes que favorecieran el desarrollo de nuevos planes de mejora. Las convocatorias de selección de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos se sucedieron hasta mayo de 2011. Todas ellas buscaban el mismo objetivo: “regular las condiciones y el procedimiento de participación de los centros educativos en los planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación para el curso” con la finalidad de “fomentar prácticas de evaluación interna, identificar puntos fuertes y débiles de la institución y poner en marcha medidas que conduzcan a su optimización o mejora” (DOG, mayo 2011).

El objetivo de la Administración era favorecer unas condiciones de participación por parte de los centros educativos. Las actuaciones internas permitirían fomentar la evaluación interna, la detección de los puntos fuertes y débiles que permitieran el análisis de la situación real que daría paso a medidas de mejora concretadas en un plan de mejora adaptado coherentemente a una realidad específica.

Coincidimos con las conclusiones extraídas por Espiñeira, Muñoz y Zeimer (2012) quienes afirman que para que un centro escolar pueda dar respuesta a los cambios que se generan en su entorno, alcanzar los objetivos establecidos y considerar la diversidad, requieren de la puesta en marcha de un Plan de Mejora, añaden que permitirá detectar los puntos débiles y, de esa manera detectar debilidades y proponer soluciones ante los problemas detectados. Con un enfoque comunitario consideran que el diseño de un Plan de Mejora impulsará un marco socializador que permitirá experimentar nuevas fórmulas, promoverá las alianzas entre instituciones, profesorado, alumnado y familias, advierten que, para diseñarlo en línea a las necesidades de cada centro educativo se precisa hacer partícipe a toda la comunidad educativa, actuación que permitirá identificar todos y cada uno de los elementos, condiciones, realidades y/o dificultades que se detectan en el centro académico.

Con respecto a la Educación Superior, se constituyó, en noviembre del 2003, el Consorcio Europeo de Acreditación en Educación Superior (ECA) con unos objetivos comunes a nivel europeo respecto a la acreditación de la calidad. Varios países, entre los que se encuentra España, consideraron necesario conformar esta herramienta para acreditar la educación superior que sirviese para establecer un marco europeo de movilidad, lo que ahora conocemos como Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia). El Consorcio publica documentos relacionados con calidad y

se ocupa de la acreditación y de exponer buenas prácticas en educación superior. Sus miembros pueden participar en programas, acreditaciones institucionales, auditorías, seminarios o actividades de formación y en proyectos de cooperación coordinados por la asociación (Michavila y Zamorano, 2007).

En la figura 7 se recogen los planes y proyectos más destacables en materia de evaluación de la calidad de sistemas educativos.

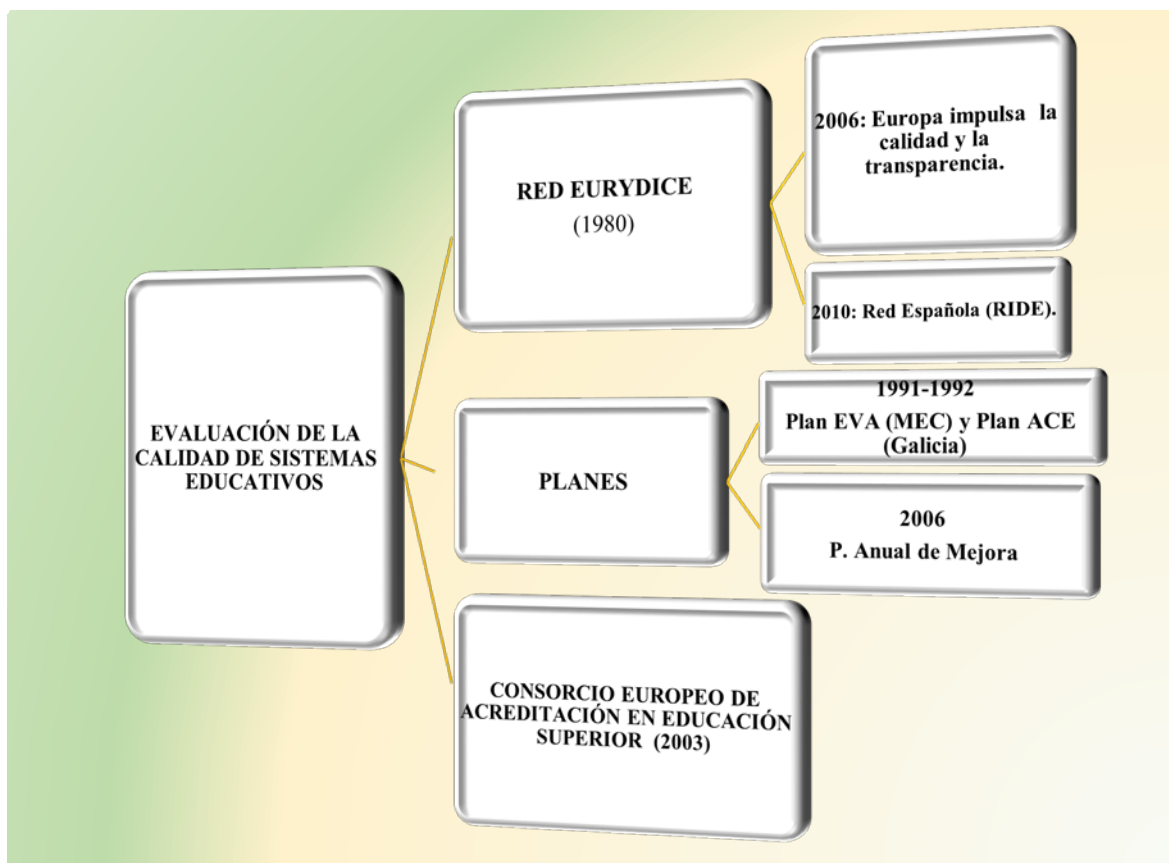


Figura 7. Planes de evaluación de la calidad de sistemas educativos.

López Cabanes y Ruíz Gimeno (2004) han publicado artículos relacionados con la calidad educativa en centros no universitarios y señalan que son dos los modelos de gestión de calidad que han tenido una aplicación mayoritaria, por un lado, la familia de normas UNE-EN ISO 9000 y por otro el modelo de excelencia (EFQM) de la fundación europea de gestión de calidad. Ambos modelos, como ellos señalan, parten de una descripción detallada de los procesos que se desarrollan en un centro educativo.

Nos podríamos preguntar por qué en educación se implantó la UNE-EN ISO 9000 y una de las respuestas más acertadas es que se trata de una norma que fomenta la adopción de un enfoque centrado en procesos, entendiendo por proceso la actividad que se gestiona para favorecer unos resultados esperados, y con el desarrollo, implementación

y mejora de un Sistema de Gestión de la Calidad, entendiendo por mejora la eficacia, que permite aumentar la satisfacción y cumplir los requisitos (Drumond, 2000).

Siguiendo las anotaciones de López Cabanes y Ruíz Gimeno (2004) en base a la norma ISO, la institución educativa tiene como principal objetivo identificar los procesos inherentes a la actividad educativa e invita a clasificar los procesos en tres bloques pero, antes es necesario diferenciar entre elementos de entrada (demandas de los grupos de interés) y de salida (el resultado ofrecido), así como los recursos y el propietario (responsable del proceso) para, posteriormente, estructurarlos como procesos estratégicos (establecen objetivos de todos los procesos), clave (permiten cumplir los objetivos) y los soporte (facilitan los recursos). De esta manera se le reconoce al centro educativo que responde a los objetivos y a las necesidades de los clientes.

Aun así, estos autores indican que quizá sea el modelo EFQM el más completo ya que permite realizar un diagnóstico exhaustivo del funcionamiento de un centro y favorece el proceso cíclico del esquema de Deming: PHVA. De esta forma, es necesario destacar que su premisa se basa en que los procesos son vías que permiten encauzar y liberar aptitudes para lograr unos objetivos. Este modelo abarca todos los aspectos e incluye los procesos que se desarrollan a cualquier nivel en una organización.

Desde 1997 la Comisión Europea promueve a las instituciones educativas la utilización del Modelo EFQM como movimiento de la calidad para evaluar. El modelo adaptado en España (Martínez & Riopérez, 2005), para centros educativos, tiene como finalidad conocer la realidad del centro a través de la autoevaluación, análisis y reflexión de resultados para la elaboración de planes y estrategias de mejora.

Un hito destacable para las instituciones educativas es la obtención del “Premio Europeo a la Calidad” por la visibilidad y reconocimiento que significa. Los sellos corresponden a tres categorías:

- Sello de bronce (de 201-400 puntos) que equivale al sello de Calidad Europea.
- Sello de plata (401-500 puntos) equivale al sello de Excelencia Europea (nivel de consolidación).
- Sello de oro (más de 500 puntos) equivale al sello de Excelencia Europeo nivel de excelencia.

## 2.4.- RESUMEN

Como hemos comprobado, el concepto de calidad ha experimentado profundos cambios; ha evolucionado hacia una concepción global que hace partícipe a todos los miembros de la organización con el claro objetivo de satisfacer al cliente. El impulso a la calidad en todos los sectores conlleva importantes aportaciones como los premios de calidad que nacen con la intención de impulsar y motivar la puesta en marcha de programas de calidad en las empresas, como Deming, Baldrige, EFQM, Iberoamericano y las Normas ISO. Se trata de programas o modelos de calidad que una organización implanta para mejorar su gestión y pautar las directrices a ejecutar.

El sector educativo también participa en el movimiento de la calidad, las instituciones educativas deben atender y satisfacer a las necesidades demandadas para lo que la vinculación a programas que favorezcan la eficacia y mejora de los centros servirán de guía, pero requieren de un compromiso tanto por parte del equipo directivo como de los profesionales del centro educativo.

En los últimos años se han implantado SGC en muchos centros educativos, de todas las etapas educativas, obligatorias y postobligatorias, introducen mejoras basadas en resultados de procesos que implican a toda la organización, utilizan para ello diferentes modelos de gestión como pueden ser la norma ISO, el modelo de excelencia EFQM, los modelos de Gestión de Calidad Total, entre otros, y su implantación pretende alcanzar una serie de objetivos que dependerá del esfuerzo de todos los profesionales de la institución educativa en la que se implanta.

# **CAPÍTULO 3**

## **SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD**

### **(SGC)**

3.1.- Introducción.

3.2.- Gestión de calidad y conceptos fundamentales de excelencia (ISO/EFQM).

3.3.- Gestión de calidad de acuerdo a la familia de Normas ISO 9000.

3.3.1.- Principios de gestión de calidad de acuerdo a la familia  
de Normas ISO 9000.

3.4.- Conceptos fundamentales de excelencia – EFQM.

3.4.1.- Principios fundamentales de excelencia – EFQM.

3.5.- Resumen.





### 3.1.- INTRODUCCIÓN

A mediados de los noventa se empezó a hablar de la gestión de la calidad total, tras publicarse en la revista *Organización y Gestión Educativa*, en 1995, un monográfico dedicado a este tema. Hasta ese momento, aunque en la península ya se hablase de calidad, no se tenía acceso a este tipo de análisis ni publicaciones. Luego se fueron conociendo otros trabajos, alguno de ellos con fecha anterior a la de esa edición, como el trabajo de López (1994), y otros de la época como Cobo (1995) o Gento (1996).

Las distintas publicaciones y estudios que se fueron divulgando favorecieron la práctica de experiencias como la iniciada por el MEC (planes anuales de mejora) que ya respondía a los planteamientos de la gestión de calidad total.

En los últimos años ha adquirido gran importancia la implantación de sistemas de gestión de calidad (SGC), no sólo desde un punto de vista de la gestión sino también, desde el punto de vista académico, cuestión en la cual nos centraremos en el presente trabajo. Sin embargo, teniendo en cuenta su origen histórico, podemos afirmar que no se trata de algo novedoso, ya que las prácticas concernientes a la Gestión de Calidad (GC) tienen su origen en los primeros años de la producción en serie (Juran, 1990a).

La implantación del SGC ha sido abordada por numerosos autores y muchos de ellos resaltan que las principales razones que animan a implantar los SGC son principalmente dos; por un lado, la demanda del cliente y por otro la necesidad de mejorar (Alonso, 2010). Pero muchos reflexionan sobre la amplitud del concepto, e identifican distintas etapas, coincidiendo diversos autores como, por ejemplo, Berlinches (2002), Dale (1994,1999), Juran y Blanton (2001), Penacho (2000), en cuatro a las que denominan: Inspección, Control de la Calidad, Aseguramiento de la Calidad y la Gestión de la Calidad Total (GCT).

Uno de los principios fundamentales que enumera la ISO 9000 es el enfoque de sistemas para la gestión que recoge la importancia no sólo de identificar sino también de entender y gestionar los procesos tratando de interrelacionarlos como un sistema para contribuir a la eficacia y eficiencia de la organización. Se le suman a este principio otros que enriquecen y fortalecen el sistema y que enumeraremos a continuación.

Debemos tener presente, aunque no sea cuestión para desarrollar en este estudio, que la GC requiere una organización documental con un enfoque basado en procesos, que permitirá demostrar la eficacia de la planificación, control, mejora continua, etc. La

documentación que habitualmente se genera es: misión, visión y valores (es decir, la política de la empresa), el manual de calidad, se documentan los procedimientos que contienen las instrucciones de trabajo, plan de calidad y de seguimiento – medición, registros, etc.

### **3.2.- GESTIÓN DE CALIDAD Y CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE EXCELENCIA (ISO/EFQM)**

Las diferentes teorías surgidas en el siglo XX, nos han llevado a entender la Calidad Total como la suma de las mejores prácticas de las diferentes organizaciones en el ámbito de la gestión. Esas mejores prácticas se suelen identificar con los principios de calidad total/excelencia o conceptos fundamentales de la excelencia en la gestión, como veremos a continuación.

Durante los primeros años de la gestión de calidad, podríamos enumerar las aportaciones de numerosos/as autores/as, de entre los cuales destacaremos, el enfoque de Deming (1986), por su contribución a la GC con la puesta en práctica de catorce principios o puntos (Meade, 1989), que, sin duda, propiciaron el desarrollo de la calidad en numerosos países.

Otros autores influenciados por la importancia de cumplir requisitos, hacerlo bien a la primera, mejorar,... presentaban similares elementos, variando quizá en el número de identificación terminológica: Crosby, en 1987 presentaba cuatro pilares necesarios en un programa de calidad (añadiéndole cinco principios que debe cumplir la dirección por calidad (Gaya, Navas, & Pérez, 2013) y otros catorce que asigna al pilar correspondiente a la administración (Adhwarjee, Majumder & Banerjee, 2013; Dale, Van Der Wiele, & Van Iwaarden, 2013).

Por otro lado, destaca Juran (1990a) quien se refería al método identificando hasta diez principios (James, 1997). También podemos destacar propuestas más amplias como los manuales expuestos por Moreno-Luzón, Peris y González (2001) quienes diferencian hasta veinte principios de los cuales doce se identifican como específicos y los ocho restantes como genéricos, todos ellos interrelacionados.

Tomando como base el artículo de López Cabanes y Ruíz Gimeno (2004) nos centraremos a continuación en identificar y analizar los principios de gestión de calidad establecidos en la serie de Normas ISO 9000 y los conceptos fundamentales de excelencia

del modelo EFQM, entendiendo, como ellos, que son los dos modelos de gestión de la calidad con mayor implantación en el ámbito educativo.

### **3.3.- GESTIÓN DE CALIDAD DE ACUERDO A LA FAMILIA DE NORMAS ISO 9000**

La familia de normas UNE-EN ISO 9000 son, para muchos expertos en el tema, como señalan Alonso (2010), Casadesús, Heras y Merino (2005), López Cabanes y Ruíz Gimeno (2004), etc., las normas más utilizadas en organizaciones empresariales, las más reconocidas y de aceptación nacional. Esta familia de normas ISO abarca las normas básicas de aplicación a cualquier tipo de empresa u organización y se desglosan en tres:

- UNE- EN ISO 9000. *Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario*. Describe los fundamentos y principios de los SGC y especifica la terminología que aplica. No es certificable.
- UNE- EN ISO 9001:2015. *Sistemas de gestión de la calidad. Requisitos*. Especifica los requisitos de un modelo de GC y es certificable.
- UNE- EN ISO 9004. *Sistemas de gestión de la calidad. Directrices para la mejora de la calidad*. No es certificable.

Se trata de un conjunto coherente de normas de GC. Se pueden entender como herramientas que favorecen la gestión eficaz y la eficiencia de la calidad en los procesos y actividades que se desarrollan en cada organización, promoviendo la mejora continua y la satisfacción del beneficiario. Esta implantación suele ser sometida a evaluación, por parte de un organismo externo o certificador acreditado por la Entidad Nacional de Acreditación (ENAC) que certifica si el servicio ofrecido cumple las normas determinadas. Esta acreditación tiene validez internacional. El objetivo de la certificación puede ser muy variado, hay centros que buscan diferenciarse, actuaciones publicitarias, mejora continua, ... certificado reconocido por la red de entidades IQNet (Camisón, Cruz & González, 2006).

Actualmente, la literatura especializada en SGC coincide en la identificación de ocho principios de GC que aseguran un correcto funcionamiento y garantizan la mejora continua de su desempeño, principios recogidos en la familia de normas ISO 9000. Esta

familia se ocupa de diversos aspectos de la GC y contiene algunas de las normas más conocidas de la *International Organization for Standardization* (ISO), las cuales proporcionan orientación y herramientas para las empresas y organizaciones que quieran asegurarse de que sus productos y servicios cumplen consistentemente los requerimientos del cliente, y que la calidad se mejora constantemente.

En su inicio, la redacción de las primeras Normas ISO 9001 e ISO 9004 identificaban 8 principios básicos, sobre los que descansa todo el sistema de gestión de la calidad. Actualmente, es necesario destacar la ISO 9001:2015, que puede ser utilizada por cualquier organización, grande o pequeña, independientemente de su campo de actividad<sup>1</sup>. Esta norma establece los criterios para implantar un SGC y, como indicábamos, se basa en una serie de principios centrados en una fuerte orientación al cliente, la motivación y la implicación de la alta dirección, el enfoque basado en procesos o la mejora continua. Estos principios se explican con más detalle a continuación.

### **3.3.1.- PRINCIPIOS DE GESTIÓN DE CALIDAD DE ACUERDO A LA FAMILIA DE NORMAS ISO 9000**

En este apartado se detallan los diferentes enfoques que se priorizan en la Norma ISO.

**Enfoque al cliente:** partimos de que toda organización depende de sus clientes y para satisfacerlos es necesario comprender las necesidades actuales y futuras, esforzándose por exceder sus expectativas. Autores como Lewis y Smith (1994), centrándose en el ámbito educativo, distinguen entre **clientes internos/as** identificando así al personal académico (alumnado, profesorado, programas y departamentos) y al administrativo (incluyendo nuevamente al estudiantado, empleados/as y unidades administrativas del centro), frente a **clientes externos/as** diferenciando en los directos, como el caso de los empleados y otras instituciones relacionadas y los indirectos (comunidad, antiguo alumnado...). De cualquier manera, si asumimos el concepto de cliente definido por la familia de normas ISO 9000, el cliente es toda organización o persona que recibe un producto, entendiéndose por este el resultado de un proceso, siendo

---

<sup>1</sup>De hecho, la ISO 9001:2008 es implementada por más de un millón de empresas y organizaciones en más de 170 países, como podemos consultar en su página web ([http://www.iso.org/iso/home/standards/management-standards/iso\\_9000.htm](http://www.iso.org/iso/home/standards/management-standards/iso_9000.htm)).

este un conjunto de actividades interrelacionadas en las que podemos encuadrar al alumnado y profesorado como clientes.

**Liderazgo:** los/las líderes ofrecen la unidad de propósito y la orientación en la organización. Se debe apostar por crear y mantener un ambiente interno, que promueva implicación, en el que el personal pueda llegar a involucrarse totalmente en el logro de los objetivos de la organización. Los/las líderes deben contribuir a la definición de la denominada política de calidad, entendida como la misión, visión y estrategia, y, para alcanzarla deben basarse en la unidad y claridad de propósitos (Martínez, 2001). Este mismo enfoque lo comparte Peresson (2007) quien supone que es necesario tener presente las necesidades de las partes implicadas (clientes, propietarios, proveedores, personal, ...), trazar una visión de futuro estableciendo los objetivos y las metas deseadas a largo plazo, mantener y crear modelos de comportamiento compartidos, eliminar los temores fomentando confianza, proporcionar recursos y formación. Los objetivos de calidad deben concretarse sobre la política de calidad, han de ser coherentes y al tiempo, medibles. Es muy importante que todo el personal conozca cuál es la política, la entienda y se implique para cumplir sus requisitos.

Con anterioridad, y en el mismo sentido, Yong y Wilkinson (1999) afirman que la falta de liderazgo, por falta de visión o estrategia a largo plazo o la carencia de recursos sumado a la falta de compromiso del personal directivo constituye el principal obstáculo para lograr una implantación real de la calidad.

**Participación del personal:** la esencia de una organización es el personal, a todos los niveles, y el compromiso de estos beneficiará a la organización pues sus habilidades mejorarán y favorecerán la organización. Además de la necesaria implicación del personal es necesaria su formación continua (Capelleras, 2001; Capelleras y Veciana, 2001), la colaboración, la cual debe orientarse a la solución de problemas con la aplicación de conocimientos prácticos relacionados con su trabajo (Peiró y González, 1993), experiencia, que favorecerá sus actitudes y su satisfacción laboral y condiciones que fortalecerán su compromiso organizativo (Griffin, 1988).

Es muy beneficioso que el personal del centro esté motivado, exista un compromiso y se involucre; además adquiere gran relevancia la innovación y creatividad; así como un equipo de profesionales que valoren su trabajo y contribuyan a la mejora continua (Peresson, 2007; Villa, 2008). La motivación es un pilar de vital importancia, pero también lo es la formación del equipo docente. Salas (2013) advierte que la implantación de un SGC no es solamente la elaboración de planes, concreción de

procedimientos, selección de indicadores y de programas sino que, requiere una formación que permita, por un lado, entender las implicaciones de la calidad y, por otro, coincidiendo con Jiménez y López (2006), requiere compromiso, planeación, implementación, desarrollo, registro y mejora para lo que resulta clave la formación del personal, no sólo en cuestiones meramente académicas ni de calidad, sino en todos estos aspectos.

Podríamos decir que las funciones docentes adquieren otra dimensión; no se limitan al espacio propio del aula, sino que implica una nueva práctica docente que Salas (2013) identifica como homogénea y que debe generar sinergia para favorecer el control de la calidad educativa. El lograr estos cambios favorece el clima organizacional y al tiempo un aprendizaje al mismo nivel (Cedeño y Hernández, 2011), de tal manera que, en el momento que se involucre la totalidad de los/las profesionales del centro se favorecerá la estandarización (Lemaitre, Maturana, Zenteno y Alvarado, 2012).

De entre los ocho principios, uno de los que más influye en la forma de configurar el SG es el **enfoque basado en procesos**. Principio que sostiene que todo resultado deseado se alcanza cuando la actividad y los recursos se gestionan en base a un proceso, los resultados deseados se alcanzarán más eficientemente (Gómez Martínez, 2015).

La justificación del trabajo por procesos lo concreta la Norma ISO donde se redacta “un resultado deseado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso”, a lo que añade a continuación “identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema, contribuye a la eficacia y eficiencia de la organización en el logro de sus objetivos”. En otras palabras, un proceso es la concreción de la actividad y de sus recursos que se gestiona de forma estandarizada para generar unos determinados resultados (Galloway, 2002). Es importante, también en este punto, aclarar el concepto de capacidad entendido por la Norma como la actitud de una organización, sistema o proceso para realizar un producto que satisface los requisitos deseados y, el de eficacia es la extensión en la que se realizan las actividades planificadas para alcanzar los resultados planificados (Alonso, 2010). Este enfoque tiene por objetivo lograr la alineación de los procesos en base con la estrategia, la misión y los objetivos previamente definidos, buscando la satisfacción del/de la cliente y el valor añadido (Juran & Gryna, 1993).

Pons y Villa (2006) definen esta gestión como el control de variables encaminadas a la eficacia para ofrecer valor añadido al/a la cliente.

Asimismo, esta perspectiva requiere del establecimiento de una sistemática de actividades encaminadas al logro de un objetivo, analiza y mide la capacidad de las actividades prioritarias (Persson, 2007).

**Enfoque de sistema para la gestión:** Toda organización ha de establecer un sistema que contribuya a la eficacia y eficiencia, es decir, apueste por el logro de sus objetivos (Camisón, Cruz & González, 2006). La norma establece que para ello es necesario identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados. A partir de la estructura de procesos establecida, cada organización determinará cuáles de ellos son clave para el logro de los objetivos globales.

La aplicación de este principio, para Peresson (2007) supone la integración de los procesos y permite entender las relaciones que se establecen entre los distintos procesos, ...

Por su parte, para Alonso (2010) garantiza la confianza y establece las bases de la mejora que se reflejará en el éxito de la organización, de tal forma que en un centro educativo, será el propio centro el que dará cuenta de las etapas que hacen falta teniendo en cuenta que se deben identificar las necesidades y expectativas de los clientes, los procesos, sus responsabilidades, los recursos necesarios para el logro de los objetivos de calidad, la metodología de medición para cada proceso que permita verificar su eficacia y su eficiencia, establecer los medios de prevención de no conformidades y de aplicar las mejoras continuas del SGC.

**Mejora continua:** un objetivo permanente en toda organización es la apuesta por la mejora continua del desempeño global de la organización, el cual requiere del seguimiento, medición y análisis de todos los procesos, que permitirá conocer cuáles no alcanzan los objetivos y dónde se pueden establecerse propuestas de mejora. Esto se traduce en un aumento de eficacia y/o eficiencia y se puede aplicar el ya citado ciclo de mejora continua de Deming o el ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*), o en castellano, PHVA (**P**lanificar, **H**acer, **V**erificar y **A**ctuar).

En la guía de aplicación de la Norma UNE-EN-ISO 9001:2015 se presenta este principio como permanente. Alonso (2010) advierte que lo más importante es hacer las cosas cada vez mejor, mejorando los procesos. Siguiendo este ciclo PHVA, se enumeran a continuación las acciones que deberían desarrollarse en cada paso:

En la fase de planificación (P), deberían identificarse las fuentes de oportunidades de mejora, e identificar y seleccionar dichas oportunidades. Es decir, se trata de centrar

la atención en los sistemas de gestión de la calidad, las responsabilidades de la dirección y además en la gestión de los recursos.

En la segunda fase, centrada en el hacer (H), se debería controlar el proyecto, desarrollar un plan del mismo, ejecutarlo y cerrarlo. Cuando hablamos de proyecto lo entendemos como una oportunidad de mejora que se lleva a la práctica a través de un plan; puede ser de distinta complejidad y debe implicar a todos los miembros de una organización (Cantón, coord., 2001). Estos proyectos también se estructuran en cuatro fases, que no tienen que ser secuenciales pero que encajan perfectamente en este mismo ciclo. Estaríamos identificando, de esta manera, un nuevo ciclo dentro de la fase H.

En la fase tercera, de verificación (V) se trata de medir y evaluar el proceso de mejora.

Finalmente, en la última fase, centrada en actuar (A) es necesario revisar el proceso de mejora.

En estos dos últimos pasos, V y A, hay que citar la medición, el análisis y la mejora. Tras el seguimiento, evaluación y revisión se pueden detectar posibles modificaciones que afectarán a la planificación y sucesivamente, a cada uno de los pasos del ciclo, y de tal forma que, una vez terminado el último paso se debe de volver al primero y así sucesivamente (Banco Mundial, 2002).

**Enfoque basado en hechos para la toma de decisión:** la sistematización, el análisis de datos y de la información favorecerá la toma de decisiones eficaces. Para mejorar los resultados es necesario realizar un autoanálisis que debería complementarse con la valoración del resto del profesorado, el objetivo es esclarecer defectos para ponerles remedio.

La serie de normas ISO 9000 determinan que para la identificación de la trazabilidad es necesario establecer un proceso a lo largo de la realización del producto, identificando su estado, controlando y registrando para poder recopilar datos que puedan utilizarse y apuesten por la mejora; además matiza que debe ser la propia organización la que se encargue de establecer los procesos coherentes de seguimiento y medición siendo importante el registro que permitirá la calibración y verificación. Las mediciones son lo que permitirá la toma de decisiones basada en hechos y lo que permitirá el seguimiento de las acciones. Alonso (2010) concreta, además, que “han de ser objetivos medibles para poder evidenciar objetivamente su cumplimiento” (p. 46), habiendo establecido previamente los intervalos de medición o periodicidad para su seguimiento, y siendo



conocidos por el personal involucrado en su consecución, quien debe estar comprometido con su cumplimiento.

En López Cabanes y Ruíz Gimeno (2004) y en la guía de gestión de calidad publicada por AENOR se exponen aquellas características que deben presentar los objetivos de un SGC entre las que destacaríamos que deben ser medibles, alcanzables, han de estar en línea con la política de calidad, generar compromiso e implicación del personal y han de poder concretarse en planes de actuación.

Esos objetivos medibles se identifican como indicadores, que son los encargados de facilitar información, simbolizan una actividad importante, están relacionados directamente con el concepto valorado, son cuantificables numéricamente y permiten identificar tendencia pues al realizar el análisis y comparación a lo largo del tiempo representan una evolución que permite la toma de decisiones para corregir o mejorar, ofrecen confianza, etc.

A parte de la identificación de los indicadores es importante definir detalladamente el concepto que se quiere valorar, clarificar los términos para definir un indicador fiable y comparable en el tiempo.

Alonso (2010) clasifica los indicadores de proceso como intermedios o de rendimiento y los finales o de resultados; los primeros están vinculados a las propias actividades e informan de la operatividad de la misma, miden lo que pasa; los finales ofrecen datos a posteriori. Para todos ellos se establecen niveles de referencia, como el listón alcanzable con acciones de mejora que de no ser superado o igualado supone emprender acciones para su mejora o correctivas.

Implícitamente se extrae la idea de que el control de los procesos dará lugar a buenos resultados, pero otros autores como Casanova (2012) destacan que la calidad se logra cuando se concreta un diseño curricular que potencia capacidades del equipo docente a través de la evaluación de las etapas que configuran la formación del escolar, no lo identifica con un proceso genérico, sino que abarca la totalidad del contexto escolar incluso su entorno.

Resulta difícil cohesionar los diferentes enfoques, objetivos y visiones que presentan la variedad de centros educativos (públicos, privados, concertados, ...) y como señala Salas (2013) alienar en un estándar requiere de una gran habilidad pues habría que conceptualizar la calidad en todos los subsectores. A parte de esas cuestiones, Cuevas (2011) añade que en muchas ocasiones la calidad y su certificación está condicionada por los recursos económicos que presente el centro educativo.

Autores como Pires y Lemaitre (2008) consideran que es positiva la sistemática de generar información pues favorece la toma de decisiones, al tiempo que permite comparar el desempeño entre instituciones, pero también añaden una cuestión que es necesario tener presente, se trata de una implantación que supone un gasto que no todos los centros pueden afrontar.

**Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor:** es clave la interdependencia entre toda organización y sus proveedores, y establecer una relación mutuamente beneficiosa aumenta la capacidad para crear valor. Este principio enfatiza la interrelación entre la dirección, empleados/as y cliente/s. La satisfacción de las partes interesadas permite el aseguramiento del futuro de la organización.

A pesar de lo indicado hasta el momento, hay autores/as como Dean y Bowen (1994), Fisher (1992), Morrow (1997) o Stahl (1995) que coinciden al considerar que se pueden reducir a tres los principios básicos: la orientación al cliente, la mejora continua y el trabajo en equipo, todos ellos íntimamente relacionados y en la línea de los anteriormente presentados. La primera de estas dimensiones se considera clave y centra su atención en la satisfacción del cliente. La mejora se concibe como continua y basada en una constante revisión que busca ofrecer calidad y ser eficiente. Por último, el trabajo en equipo beneficia a la organización siempre y cuando abarque los diferentes niveles de organización, tratando de superar las diferencias jerárquicas; es decir, lograr un equilibrio entre los/las agentes implicados/as en las relaciones productivas y respetando la verticalidad (dirección-empleados), coordinación horizontal y a nivel inter-organizativo (proveedores–clientes) (Lloréns y Fuentes, 2000).

### **3.4.- CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE EXCELENCIA – EFQM**

El Modelo EFQM de Excelencia se basa en un conjunto de valores europeos plasmados por primera vez en la Convención Europea de Derechos Humanos (1953) y en la Carta Social Europea (revisada en 1996) y se indica como propulsor de la aplicación de sus valores al Pacto Mundial de la ONU (2000). López Cabanes y Ruíz Gimeno (2004) afirman, como habíamos adelantado, que el modelo EFQM está “basado en la premisa de que los procesos son la vía por medio de la cual las organizaciones han de encauzar y liberar las aptitudes de su personal, con el fin de producir ciertos resultados” (p. 56), como se puede apreciar en la figura 8:

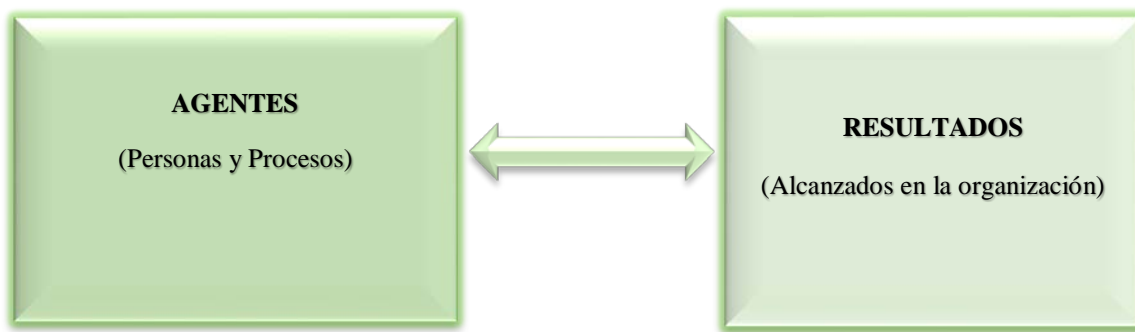


Figura 8. Esquema simplificado del modelo EFQM.

En la sociedad se percibe cierta presión de mercado y se ha ido generalizando la necesidad de normalizar, medir y optimizar recursos a través de la implantación de un SGC. Ante esta presión se puede dudar entre la implantación de una norma ISO o un modelo EFQM. Del Río (2008) aconseja que en el sector educativo se debiera ser más prudente e iniciar con la implantación de la norma ISO y una vez sistematizada se optimice con el modelo EFQM.

La literatura que versa sobre este modelo identifica el EFQM (*European Foundation for Quality Model*, 1989) como una organización que se ha preocupado por “tangibilizar” los principios de la GCT para que sean aplicables a las organizaciones, en contraposición con las Normas ISO que es una norma que pretende asegurar los sistemas de calidad en las organizaciones. Ambos han sido creados para la mejora empresarial y están relacionados con la calidad, pero con diferentes enfoques e incluso con variaciones en el significado de algunos conceptos. No obstante, las últimas adaptaciones de la norma parecen acercarse más al modelo, pudiendo apreciarse que se les da más valor a determinados conceptos como el de procesos, enfoque al cliente y a gestión de los recursos, entre otros.

### 3.4.1.- PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE EXCELENCIA – EFQM

Los conceptos fundamentales, en este modelo, también se concretan en ocho y, como se detallará a continuación, siguen la línea de los principios de la norma. Concretamente son: añadir valor para los clientes; crear un futuro sostenible; desarrollar la capacidad de la organización; aprovechar la creatividad y la innovación; liderar con visión, inspiración e integridad; gestionar con agilidad; alcanzar el éxito mediante el talento de las personas y mantener en el tiempo resultados sobresalientes (Martínez & Riopérez, 2005).

A continuación, desglosamos cada uno de esos principios, publicados en la última revisión del Modelo EFQM (2013) para poder extraer las similitudes frente a los principios de las Norma ISO.

En primer lugar, **añadir valor para los clientes**: la orientación hacia los resultados, logrando resultados que satisfagan las necesidades de los grupos de interés (clientes, empleados de la organización y sociedad en general), junto con la orientación al cliente, árbitro final de la calidad. Es necesario conocer las necesidades del cliente y encaminarse a su satisfacción, entendiendo por cliente el usuario, prescriptor, del que la empresa debe ganar la confianza, fidelizarlo, adaptarse a sus necesidades y a los cambios de las mismas; se enfatiza la importancia de la franqueza y la transparencia.

Así mismo, el impacto positivo en el entorno en donde se ubican beneficia el rendimiento: Se trata de **crear un futuro sostenible** intentando integrar conceptos como sostenibilidad, cadena de valor y diseño de procesos asignando los recursos necesarios a largo plazo.

También, se impulsan las capacidades de gestionar el cambio de manera eficaz, dentro y fuera de la organización, se apuesta por mejorar continuamente en la cadena de valor la eficacia, el trabajo en equipo, la responsabilidad, ética, transparencia, etc. de tal forma que se produzca el **desarrollo de la capacidad de la organización**. También, apoyándose en la experiencia, recursos, formación, **aprovechar la creatividad y la innovación** a través de la mejora continua estableciendo metas y objetivos basados en el conocimiento del mercado.

Juega también un papel importante el **liderar con visión, inspiración e integridad**, siendo fieles a los objetivos; es decir, generar unidad y claridad en los objetivos establecidos en base a la visión global de la organización y de carácter proactivo.

**Además, la gestión con agilidad**, por procesos y hechos, ya que la organización tendrá sentido si satisface las necesidades del cliente; tiene que ser capaz de detectar requisitos, definir los procesos y establecer los objetivos necesarios para cubrir su demanda. Esos procesos añadirán valor a las actividades desarrolladas o al servicio prestado. La organización debe hacer partícipes del proyecto a todos sus integrantes, y estos deben responsabilizarse de su trabajo. Se trata de **alcanzar el éxito valiéndose del talento de las personas**; es decir, se apuesta por el desarrollo e implicación de las personas, que requiere cooperación entre trabajadores. Se le suma la necesidad de aprender, innovar y apostar por la mejora continua que solo se alcanzará si se actúa sobre

todo el sistema; en fin, se trata de aplicar el ciclo de Deming (PDCA) y analizar lo sucedido para aprovechar lo aprendido. Establecer relaciones mutuamente beneficiosas, es decir, desarrollar alianzas permitirá realizar un trabajo más efectivo y basado en la confianza, integración, ...permitirá generar conocimientos, aprovechar las sinergias, intercambiar experiencias, etc.

Y, por último, **mantener en el tiempo los resultados sobresalientes**: Se interpretan y comparan resultados con los de organizaciones similares y abarca la percepción del impacto ambiental, social y del lugar de trabajo, la imagen y reputación. ... la responsabilidad social, adoptar un enfoque ético, de mantenimiento y preservación de recursos.

El modelo EFQM se compone de los criterios citados, son sus elementos clave evaluables que se dividen en subcriterios y, a su vez, incluyen las áreas de trabajo. En base a la figura 8 donde se identificaban por un lado los agentes y por otro los resultados queremos reflejar la importancia y lo que cada uno abarca. En la figura 9 se concretan cada uno de ellos, así como el peso en porcentaje que le corresponde para cumplir los criterios del modelo.

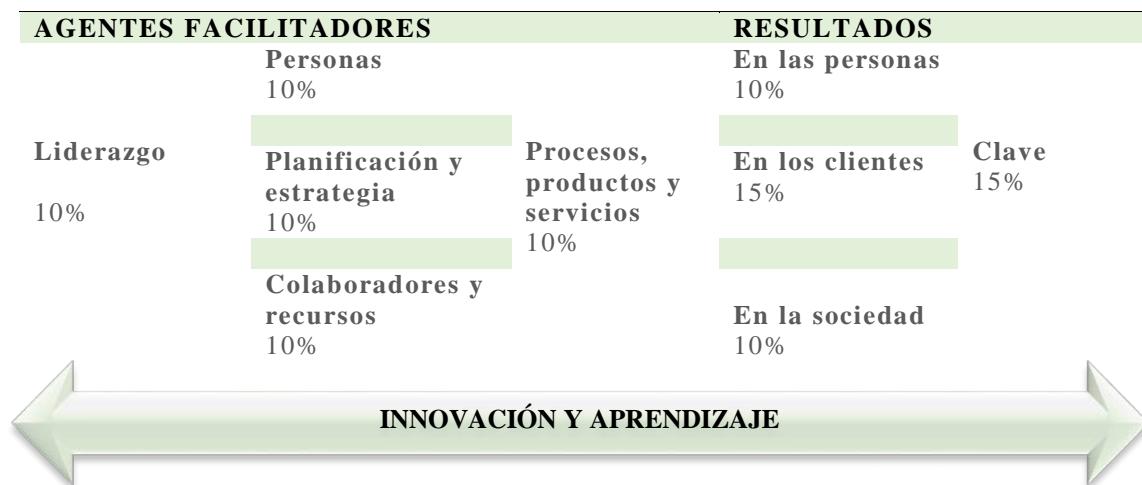


Figura 9. Modelo EFQM 2013.

### 3.5.- RESUMEN

Transformar la realidad de la escuela supone definir procedimientos de mejora sujetos a planes, programas, normas o modelos que afirman favorecer el cambio, desarrollar la autonomía escolar, fomentar una cultura de evolución, aumentar el compromiso e implicación de la comunidad educativa y del liderazgo directivo. A lo largo de este tercer

capítulo se detallaron aquellos principios y aspectos prioritarios a la hora de apostar por la calidad educativa. Se trata de un movimiento que utiliza unos modelos o normas facilitadores del cambio desde una cultura burocrática-formal pero lamentablemente diseñados para una realidad empresarial, no educativa, identificada fácilmente en sus términos y algunos enfoques que marcan distancia entre los objetivos y resultados que plantean.

# **CAPÍTULO 4**

## **IMPACTO**

4.1.- Introducción.

4.2.- Concepto de Impacto.

4.3.- Impacto de sistemas de gestión de calidad en centros educativos.

4.4.- Evaluación del impacto.

4.5.- Evaluación del impacto de sistemas de gestión de calidad.

4.6.- Resumen.





#### **4.1.- INTRODUCCIÓN**

Medir el impacto es comparar la situación en la que se encontraba inicialmente la institución con la que disfruta tras implantar un SGC; es decir, se trata de conocer qué aspectos y en qué medida cambia la sistematización de la calidad. Realizaremos una breve revisión bibliográfica para definirlo y concretar los matices más significativos para nuestro estudio.

#### **4.2.- CONCEPTO DE IMPACTO**

Para poder hacer referencia al concepto de impacto, resulta imprescindible remontarse a los estudios de impacto abordados desde distintas perspectivas como la psicológica, organizacional, ambiental, .... En esta última, con un desarrollo bastante pronunciado podemos extraer la definición de “impacto” identificándose con el efecto de una acción (Libera, 2007).

También, destaca la definición presentada por Lago (1997) quien afirma que se considera impacto ambiental cuando se detecta una alteración que ha sido provocada por una actividad o acción, pudiendo ser favorable o desfavorable y que sucede en el medio o en alguno/s de los componentes del mismo. En la misma publicación expone que es la diferencia entre el estado inicial y la situación futura tras la actuación; es decir, se trata de identificar los cambios, lo que se ha logrado tras una determinada acción, innovación, proyecto, ... En esta línea subrayamos también la definición de Cohen y Franco (2002) que lo definen como resultado de los efectos de un programa o proyecto.

Si el impacto es consecuencia de los efectos de un proyecto, se sobreentiende que expresa el grado de cumplimiento de los objetivos frente a la ausencia de proyecto. Los últimos autores citados incluyen dentro de la evaluación ex-post, la evaluación de procesos; es decir, la evaluación continua (que abarca el conjunto de la actividad para tratar de lograr los objetivos deseados) y la de impacto.

En el ámbito de la investigación, incidimos en la concepción de Guanche, 2003 (como se citó en Fernández y Suárez, 2010), quien considera que es un proceso necesario para encaminarse a la eficiencia, al bienestar, ... que conlleva establecer indicadores para evaluar el impacto. Sandoval y Muñoz (2008) añaden que conocer el impacto permite mejorar la eficacia y la calidad del proyecto implantado.

La definición ofrecida por la Asociación Internacional para la Evaluación del Impacto (IAIA), asociación reconocida por las buenas prácticas para la toma de decisiones, es la siguiente: “Evaluación de impacto es el proceso de identificación de las consecuencias futuras de una acción actual o propuesta”. Los integrantes de esta Asociación indican que evaluar el impacto es una herramienta que ayuda a la toma de decisiones y a satisfacer necesidades (Partidário, Broeder, Croal, Fuggle & Ross, 2012).

Es interesante conocer también la definición que establece la Real Academia Española (2014), quien recoge que el vocablo procede del latín tardío “*impactus*”, y entre sus acepciones podemos destacar:

“Huella o señal que deja” (acepción n. °2).

“Golpe emocional producido por una noticia desconcertante” (acepción n. °4).

“Efecto producido por una opinión pública por un acontecimiento, una disposición de la autoridad, una noticia, una catástrofe, etc.” (acepción n. °5).

Hemos querido comprobar cómo se ha visto modificada la definición, observando si en alguna publicación anterior variaban las acepciones que se recogían en el diccionario de la RAE. Así, en 1992, en esta edición se asociaba a la cuestión ambiental recogándose: “conjunto de posibles efectos negativos sobre el medio ambiente de una modificación del entorno natural como consecuencia de obras u otras actividades”. Se confirma que fue en este ámbito donde se inició el empleo de este término como expresión del efecto de una acción y se introdujo por primera vez en Estados Unidos, en 1969, con la Ley Nacional de Políticas sobre el Medio Ambiente, conocida como *National Environmental Policy Act* (NEPA) que se ha ido aprobando en países de la Unión Europea. El Comité de Ayuda al Desarrollo (OCDE) también lo impulsa en la misma línea indicando que la evaluación permite conocer, de forma sistemática y objetiva, el funcionamiento, líneas de acción, resultados, etc. de las actuaciones que se implantan, determinando la pertinencia, eficiencia, su viabilidad e impacto.

El término impacto en las ciencias sociales, aparece normalmente ligado a planes, programas y proyectos de intervención en diferentes organizaciones, relacionado con la determinación de su eficacia y eficiencia, de tal manera que se pretende conocer en qué medida el esfuerzo dedicado a la aplicación de dicha intervención produce realmente los objetivos o resultados esperados (De Miguel, 2000).

Entre otras definiciones que han propuesto diversos/as autores/as, podemos señalar las siguientes:

Menou (1993) lo presenta desde dos perspectivas: una referida a los efectos de los proyectos aplicados y la otra centrada en los resultados del uso de la información reflejados en la satisfacción, crecimiento económico, mejora en el rendimiento. Podemos extraer de ellas que existe una relación causa-efecto; en primer lugar, está la aplicación de un proyecto y en segundo lugar el impacto causado a medio o largo plazo. Existen autores/as que, en esta línea, diferencian resultados e impactos, entendiendo por resultados los efectos de un programa y reduciendo el segundo término a aquellos que muestren causalidad (Apocada 1999, Boruch 1997 y Schalock 1995).

Teniendo en cuenta otras acepciones, Sánchez (1999) expone que un cambio generado en la organización a raíz de la implantación de una innovación se considera un impacto organizacional.

Con el paso del tiempo, podemos comprobar que los distintos autores y autoras van ampliando la concepción del concepto, de tal manera que, por ejemplo, Valiente y Álvarez (2004) se refieren a él en la línea de los anteriores, pero añaden que existe una relación causa-efecto entre la acción y los resultados organizacionales; se produce una retroalimentación que promueve el reforzamiento de la empresa o centro.

De entre todas las definiciones de impacto que podemos extraer de la literatura, nos parece acertada, para el ámbito educativo, la que publica Fernández, Carballo y Congosto (2013) quien tras reflexionar y analizar la ofrecida por autores/as como Aedo (2005), Aguilar (2009), Díaz, Martínez, Rodríguez y Luna (2010), Guzmán (2005), Torres, Izasa y Chávez (2004), Larrú (2007), Libera (2007), Pineda (2000, 2007, 2011), Torres y Valdés (2007), incluyendo la publicada por la RAE (2001), concluye que el impacto es “el resultado que se produce como consecuencia de una acción, proyecto o intervención” (p. 123). Diferencia este autor, entre los resultados obtenidos de forma inmediata y aquellos que se consolidan e instauran a lo largo de un tiempo. Es más, discrepa entre lo que sucede a corto, medio y largo plazo, y observando y analizando el resultado de los objetivos y otras variables que pueden interaccionar. Éstas etiquetadas, por algunos de los autores anteriormente citados, como resultados colaterales a tener en cuenta al igual que aquellos otros factores negativos que pueden alterar la trayectoria prevista. En su definición, hace también referencia a la dualidad causa efecto y a la posible secuela multiplicadora, que algún autor también señala: “cuando el proyecto o programa tienen impacto en grupos no previstos” (p.123).

Fernández, Carballo y Congosto (2013) subrayan además que para conocer la magnitud del impacto hay que evaluarlo, cuestión que abordaron otros estudiosos que se refieren a ambos conceptos como vinculados.

Tras valorar la definición, reafirmamos la conclusión extraída por autores como Mirabal, Rodríguez, Guerrero y Álvarez (2012) quienes contemplan la evaluación del impacto como una valoración a nivel cualitativo y cuantitativo del efecto causado por la aplicación de un programa, centrándose en el análisis de las consecuencias, la pertinencia, eficacia, eficiencia, calidad de los resultados, ... (p. 171). Y advirtiendo al tiempo, la importancia de reconocer si ha sido positivo o negativo en línea con las metas de la institución.

Abdala (2004) considera que la evaluación permite medir resultados tras las actuaciones y en base a las normas establecidas, convirtiendo así la medición de resultados en un principio clave para conocer el impacto, y clasificándolo como: específicos o globales; positivos, neutros o negativos; directos o indirectos (según los efectos que genera).

#### **4.3.- IMPACTO DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS**

En la laboriosa búsqueda de documentación nos ha sorprendido la escasa evidencia del análisis del impacto en los centros educativos.

Sí existen detallados estudios y publicaciones referidas a otros ámbitos como el sanitario, del medio ambiente, empresarial etc., por ejemplo: Boletín de Adhesión AGACS (Asociación Española de Gestión Medioambiental en centros sanitarios); Boletín OMARS (Observatorio Ambiental y de Responsabilidad en el Ámbito Sanitario), o trabajos como el de Heras, Madimon y Casadesús (2009), entre otros.

Entre la documentación consultada, consideramos dignos de mención algunos artículos y estudios recientes que, a pesar de estar focalizados en una determinada comunidad, evidencian la preocupación que comienza a despertar este análisis. Son muestra de ello algunos artículos como los publicados tras el congreso internacional de AIDIPE (2013) donde expertos de distintas universidades expusieron interesantes comunicaciones centradas en el impacto de la implantación del modelo de excelencia EFQM, validando un instrumento o evaluando mediante la serie de Normas ISO 9000 (Rodríguez, Fontana y Fernández, 2013).

Además, se incluyen dimensiones presentes en un centro educativo (Carballo, Congosto y Fernández, 2013; Fernández, Carballo y Congosto, 2013 y Rodríguez, Fontana y Fernández, 2013).

Coincide, sin duda, con la propuesta inicial de nuestra investigación la cual pretende, también, conocer el impacto de la implantación de SGC en centros educativos de la comunidad autónoma de Galicia.

Los autores anteriormente citados, en cada artículo, justifican la importancia del estudio de este enfoque o apuesta por la calidad en el sector educativo. Igualmente, Fernández, Carballo y Congosto (2013) dejan constancia de la transformación vivida en los centros educativos con la implantación del SGC por lo que les resulta interesante estudiar el impacto que ha supuesto, principalmente, en el personal interno. Así mismo, desean “valorar si a partir de la implantación se activan procesos de evaluación sistematizados orientados a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 788). Las discusiones finales del estudio demuestran que sí existe impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre todo en relación a la evaluación mientras que en otras dimensiones como en metodología docente, implicación de familias, ... no se evidencia mejora o no ha incidido el SGC en la mejora de esas actuaciones. El estudio de Rodríguez, Fontana y Fernández (2013) se centra en evaluar el impacto de la implantación del modelo EFQM, a nivel de comunicación interna y en las relaciones externas de centros educativos, para lo que diseñaron un instrumento de medida.

Los datos extraídos del estudio les permite afirmar que la implantación ha tenido impacto, calificándolo de “impacto medio en los sistemas de comunicación y de relaciones de los mismos” (p. 825). Destacan la importancia de la incorporación de las TIC. Evidencian también que sí “existía mejora en la sistematización de los procesos de comunicación tanto a nivel ascendente como descendente” (p. 826) y advierten la importante función de las administraciones y las diferencias que concurren entre unas comunidades y otras. Concluyen además que la implantación del modelo EFQM puede verse afectado por el tamaño del colegio, el tiempo de la implantación del modelo, la titularidad del centro, etc.

Finalmente, Carballo, Congosto y Fernández (2013) analizan la valoración del impacto de la eficacia de la implantación del modelo EFQM, focalizando su atención en la cultura de planificación. Concluyen que en su mayoría los colegios sometidos a estudio coinciden en que la implantación sí ha supuesto un nuevo enfoque de planificación, es

decir de organización, planificación, seguimiento, registros, ... pero esta valoración es más marcada por los equipos directivos, en menor medida por el equipo docente.

Recientemente se ha publicado otro artículo que, para nuestra sorpresa, coincide en señalar dimensiones a través de las cuales buscan conocer el impacto. Sus autores Villa, Troncoso y Díez (2015) analizan la estructura y fiabilidad de unas determinadas dimensiones extraídas de dos modelos de gestión de calidad: EFQM y el Sistema Integrado de Calidad (PCI). Este último es un modelo centrado en la evaluación y mejora, que busca el cambio desde una cultura burocrática-formal a una transformacional, centrando los objetivos en el aprendizaje con un acompañamiento institucional que busca la certificación de calidad en tres niveles y parece estar diseñado para el mundo educativo. Su estudio se centra en analizar esas dimensiones en centros educativos no universitarios empleando también un cuestionario de 128 ítems que aplicaron al equipo directivo y profesores. Para su análisis, en la introducción nos ofrecen su definición de impacto entendido como “cambio que se produce en un ámbito interno y externo en el centro educativo” (p.66) y afirman que ese impacto debe contar con evidencias de mejora. Concluyen definiéndolo como “la magnitud de cambio o transformación que puede medirse en términos cuantitativos y/o cualitativos que son indicadores del mismo” (p.66).

Los investigadores vascos Arrizabalaga y Landeta (2007b) analizaron el resultado de la implantación del modelo EFQM en centros preuniversitarios, intentando encontrar el motivo que lleva a muchos centros, de su comunidad, a no apostar por la implantación de este modelo. Destacan el escaso porcentaje de centros que en 2005 lo mantienen, tan sólo un 14% (de carácter público o concertado). En su estudio redactan que los resultados no son clarificadores y subrayan la importancia de apostar por la calidad educativa, pero dejan constancia de adaptar el modelo a cada centro, ya que no todos presentan la misma realidad ni características.

#### **4.4.- EVALUACIÓN DEL IMPACTO**

El concepto de evaluación se entiende, normalmente, como el establecimiento de juicios de valor acerca de algo (Acuña, 2002) pero existen diferentes formas de llevar a cabo la evaluación y en diferentes estudios se manifiesta que es un proceso que permite conocer los efectos de un proyecto en base a unas normas.

Quién acuñó el término evaluación educativa ha sido Tyler (1934) entendiéndola como el proceso que determina si se alcanzaron o no las metas propuestas (Stufflebeam

y Shinkfied, 1993). No obstante, la orientación tyleriana basada en la comprobación del logro de objetivos se impuso no sólo en el ámbito educativo.

Posteriormente aparecieron nuevos trabajos como los de Piaget, Bruner y Ausúbel (década de 1960) y nuevas influencias desde el campo de la psicología cognoscitiva que demandaban una evaluación enfocada a procesos más que a resultados.

Por su parte, Suchman (1967) nos presenta dos enfoques dentro de evaluación, uno entendido como proceso de emisión de juicios de valor y otro enfocado hacia la investigación evaluativa como procedimiento de recopilación y análisis de datos que aumentan el valor de alguna actividad. Se considera investigación aplicada y su objetivo se centra en determinar si un programa concreto ha logrado el estándar deseado.

Weber (1971) consideraba que la evaluación se limitaba a discriminar entre las buenas y malas escuelas.

También contamos con una definición de la ONU, presentada ya en 1984, en la que enuncia que la evaluación es un proceso que permite determinar, de manera sistemática y objetiva, la eficacia, pertinencia, eficiencia y el impacto de las actividades siempre analizadas en relación con sus objetivos planteados para su puesta en práctica.

Pérez (2000) identifica la evaluación como estrategia al servicio de la mejora continua. En esta misma línea se pronuncia el Consejo de la Unión Europea afirmando que hay que apoyar y potenciar sistemas transparentes de evaluación de la calidad, siendo el principal objetivo el estimular y ayudar a emplear las medidas necesarias para lograr la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando como ámbitos importantes la formación; esta postura se enuncia, concretamente, para la enseñanza de nivel superior.

Se considera así que la evaluación ha de ir orientada a la mejora, hacia la toma de decisiones y de cara a la aportación de información para la reflexión, por lo que la evaluación de calidad debe responder a esos criterios y además debe ser participativa y no jerárquica (Murillo y Román, 2008). Es de destacar además que toda evaluación debe ser positiva a pesar de que en ocasiones es considerada como un problema y generadora habitual de rechazo.

Por otra parte, la evaluación debe realizarse con instrumentos que permitan conocer desempeños, reflejar el desarrollo, visibilizar desafíos y características, siendo además justa y equitativa de tal manera que es necesario tener presentes los nuevos instrumentos y variables a analizar, como son los indicadores de desempeño, evaluación de impacto, análisis de satisfacción, ... (Herrera, 2009).

Sorprenden las conclusiones extraídas del artículo publicado por Murillo y Román (2008), los cuales destacan el claro derecho a recibir una educación de calidad, a que ésta debe ser evaluada y que ésta debe ser comunicada; es decir, se deben analizar sus resultados y ponerlos en conocimiento de los miembros implicados en ella. Sin embargo, exponen que “no sirve cualquier evaluación” (p. 2) atreviéndose a determinar cuáles son aquellos aspectos clave a tener en cuenta a la hora de realizarla. Entre ellos subrayan la importancia de aportar información para la reflexión que favorecerá un cambio enfocado a la mejora. Tras profundizar en esta cuestión enuncian que “han comprobado que la simple evaluación de la calidad educativa no asegura calidad” (p. 3) y resaltan las cualidades que debe tener una evaluación de calidad: que identifique, dimensione y abarque el conjunto de la actividad educativa además de los resultados educativos.

Santos (2004) resalta la importancia de evaluar la estructura organizativa además del funcionamiento interno de las instituciones escolares apostando por la necesaria evaluación de la práctica educativa aplicada a cada centro escolar, y a esto otros autores como Espiñeira, Muñoz y Ziemer (2012) añaden que es necesario tener en cuenta las peculiaridades, situación natural y tipo de organización instaurada en el centro (heterogeneidad, entorno, ...). En esta publicación se justifica la importancia de desarrollar sistemas de autoevaluación, concretamente en centros de la comunidad gallega, planteamiento que respalda la apuesta por la calidad educativa, la reflexión sobre la misma a través del análisis del impacto que supone su implantación.

Muñoz y Espiñeira (2012) hacen hincapié en la idea de que el “futuro de las instituciones pasa inevitablemente por la evaluación interna de los centros, como estrategia de su permanente mejora” (p.38).

En concreto, en relación con la evaluación de impacto, son muchas las definiciones que se le atribuyen a este concepto, y aunque no todas ellas se refieren al sector educativo podemos generalizarlas a diversos sectores. Así Lago (1997) afirma que evaluar el impacto de un proyecto es tratar de determinar lo que se ha alcanzado tras su aplicación, incluyendo en ese análisis la diferencia entre la situación inicial y los cambios o mejoras detectadas tras la realización del proyecto.

En el manual de Abdala (2004) se define evaluación de impacto como “proceso evaluatorio orientado a medir los resultados de las intervenciones, en cantidad, calidad y extensión según las reglas preestablecidas” (p. 28). Añade también que “la evaluación del impacto es valorada como un proceso amplio y global, en el que al abordaje cuantitativo se agregan técnicas cualitativas” (p. 29).



Parece que una característica de la evaluación de impacto es la medición de resultados que permite comparar el grado alcanzado con el grado deseado, además de reflejar los cambios o modificaciones que supusieron para su logro.

De esta forma, la evaluación es necesaria para conocer el impacto en el centro educativo; lo cual supone medir y recoger datos que permitan orientar las acciones hacia la mejora permitiendo gestionar eficaz y eficientemente los procesos de la organización. En relación con la medición y el seguimiento de los procesos el método es el seguimiento mediante indicadores (Alonso, 2010), los cuales son “expresiones numéricas representativas de la consecución de un resultado que permite, mediante el análisis de su evolución, tomar decisiones para corregir o mejorar los procesos” (p. 107). Este análisis y control a través de indicadores permite realizar un análisis del funcionamiento interno, del grado de implantación y cumplimiento, pero no evidencia el impacto, consideramos que sería interesante dar un paso más para conocer el verdadero impacto que supuso la implantación de la norma en instituciones educativas y entre el equipo docente.

Herrera (2009) nos sitúa en el punto clave para conocer el impacto mediante el planteamiento “¿qué hubiera pasado si no existiera el programa?” (p. 141). Para evaluar los procesos también plantea otra cuestión “¿cómo está operando el programa? ¿El programa beneficia a la población a la cual está dirigido?” (p. 142). El mismo autor alega que evaluar procesos tiene como objetivo entender los medios a través de los cuales el programa tiene impacto o carencia de impacto. Se trata de cuestiones y afirmaciones que se pueden aplicar a distintos ámbitos, aunque en su exposición las plantea para aspectos económicos y políticos. Entre la literatura especializada se presenta la evaluación de procesos como parte de un programa de evaluación que incluye los procesos y el impacto (Rossi, Lipsey y Freeman, 2004).

Blasco y Casado (2009) identifican la evaluación de impacto como “la reina de las evaluaciones” (p. 13) e identifican los pasos a seguir para realizarla correctamente. El programa debe haber sido aplicado durante cierto tiempo y de manera estable, precisa la identificación de objetivos y previamente una evaluación del diseño, requiere conocimientos de la implantación del programa, permitir que transcurra un cierto espacio de tiempo para que se puedan producir los impactos. Subrayan también, que para poder definir el impacto es necesario concretar “qué medimos”, “cómo lo medimos” y “cuándo lo medimos” (p. 18), haciendo especial hincapié en el “cuándo lo medimos” aclarando que habrá que determinar si es a corto o largo plazo. Estos autores nos clarifican cómo

ha de ser el diseño de la investigación y añaden que hay concretar cuáles son las hipótesis de partida para poder realizar una conclusión acertada.

#### **4.5.- EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD**

Satisfacer los requisitos del servicio es el objetivo de toda organización educativa. Su finalidad es el producto educativo; es decir, el aprendizaje por parte del alumnado y la implantación del SGC que debe permitir asegurar que se alcanzan esos objetivos.

En línea con la investigación de Fernández, Carballo y Congosto (2013) consideramos clave descubrir el impacto causado por los SGC en los centros educativos, para valorar si a partir de su implantación se aplica una sistemática evaluativa orientada a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (De Miguel y Apocada, 2009). Dicho proceso refleja otros aspectos de gran relevancia y que también requieren análisis, pero deberían favorecer siempre a ese proceso.

Villa, Troncoso y Díez (2015) afirman que la evaluación de impacto, en el sector educativo, busca determinar si la implantación de un programa o programas “ha producido efectos deseados” buscando “obtener una estimación cuantitativa de estos beneficios y evaluar si ellos son o no atribuibles a la intervención del programa” (p. 67). Su definición se asienta sobre los análisis realizados por Aedo (2005); quien afirma que el impacto se analiza en base a los efectos o resultados obtenidos a medio o largo plazo en aquella muestra beneficiaria del programa.

Han transcurrido varios años tras la implantación de los SGC en los centros educativos y coincidimos con los investigadores anteriormente citados, en el deseo de conocer la eficacia de la implantación, en qué medida ha sido favorecido, qué cambios ha supuesto, ...concordando, además, con ellos, en que es necesario que se controlen otras variables como el tamaño del centro, la titularidad, años de implantación del SGC, seguimiento de los procesos, etc.

Con el objetivo de descubrir si existe un claro impacto tras la implantación del SGC en los centros educativos deberíamos analizar los resultados recopilados y comprobar que existen evidencias que lo abalen (Harvey y Newton, 2004).

En base al análisis realizado a cerca de lo que es impacto y la evaluación del mismo podemos destacar que se trata de identificar si existen o no relaciones de causa

efecto entre el modelo o norma aplicado y los resultados que de ellos se extraen (Baker, 2000).

#### **4.6.- RESUMEN**

Evaluar el impacto en educación pretende identificar si se perciben o no relaciones de causa efecto entre la aplicación de un programa, norma o modelo y los resultados obtenidos, si estos están en línea con los esperados, es decir, trata de detectar los beneficios obtenidos. En nuestra investigación hemos intentado esclarecer el concepto de impacto, lo que se entiende por este en el sector educativo, como se evalúa y cómo se implanta su evaluación en los SGC.

Hemos recogido, en los capítulos y apartados anteriores, la fundamentación teórica que sustenta la presente investigación. En los siguientes capítulos daremos paso a la parte empírica que facilitará el entendimiento de la parte teórica. En primer lugar, presentaremos los objetivos que hemos planteado y las hipótesis a las que queremos dar respuesta para pasar a conocer la metodología e instrumentos empleados para la recogida de datos. Posteriormente analizaremos los resultados obtenidos, se someterán a discusión para llegar a extraer unas conclusiones.



## **CAPÍTULO 5**

### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

5.1.- Introducción.

5.2.- Planteamiento de la investigación.

5.3.- Objetivos.

5.3.1.- Objetivo general.

5.3.2.- Objetivos específicos.

5.4.- Variables.

5.4.1.- Variables dependientes.

5.4.2.- Variables independientes.

5.5.- Participantes.

5.5.1.- Participantes del cuestionario.

5.5.2.- Participantes de la entrevista.

5.6.- Procedimiento de recogida de información.

5.7.- Técnicas e instrumentos de recogida de información.

5.7.1.- Procedimiento general de elaboración del cuestionario.

5.7.2.- Construcción y procesos del instrumento de medida.

5.8.- Procedimiento general de elaboración de la entrevista.

5.9.- Criterios de validez de las estrategias cualitativas y cuantitativas.

5.10.- Análisis de datos.

5.11.- Resumen.



## 5.1. INTRODUCCIÓN

Partiendo del marco teórico planteado anteriormente, presentamos a continuación el marco metodológico en el que inscribimos nuestro trabajo: la metodología, los instrumentos de recogida y análisis de resultados y las conclusiones a las que hemos llegado.

Autores como Buendía (1993) establecen que el proceso evaluador está compuesto por una serie de fases estructuradas, con un sistema de reglas o plan prefijado. En nuestro estudio el proceso metodológico a seguir será el siguiente: planteamiento de la investigación, objetivos, variables, muestra, instrumentos, análisis de datos e interpretación que permitirá cerrar la investigación con unas conclusiones.

En la primera parte de la investigación hemos hecho hincapié en la importancia de la calidad constatándose que aumenta el compromiso técnico, la competencia, eficacia, eficiencia, etc. pero, a pesar de la importancia adquirida en el sector empresarial, en el sistema educativo no parece encajar la misma sistemática a aplicar pues, se ha apostado por las Normas ISO y el Modelo EFQM en diferentes comunidades españolas, también en la Gallega, pero no se ha implantado en todos los centros y, en los instaurados, no ha tenido el mismo grado de aceptación.

Para la realización de esta investigación se han empleado fundamentalmente dos instrumentos de recogida de información: el cuestionario y la entrevista. Con ellos, pretendemos medir el impacto de diferentes factores que integran los sistemas de gestión de calidad. Se ha partido de un análisis documental previo de la literatura existente, lo que nos ha permitido contextualizar el problema de investigación y conocer las teorías en que se sustenta. Dicho análisis ha posibilitado la identificación de las diferentes variables base de los instrumentos de recogida de información y que se exponen a continuación.

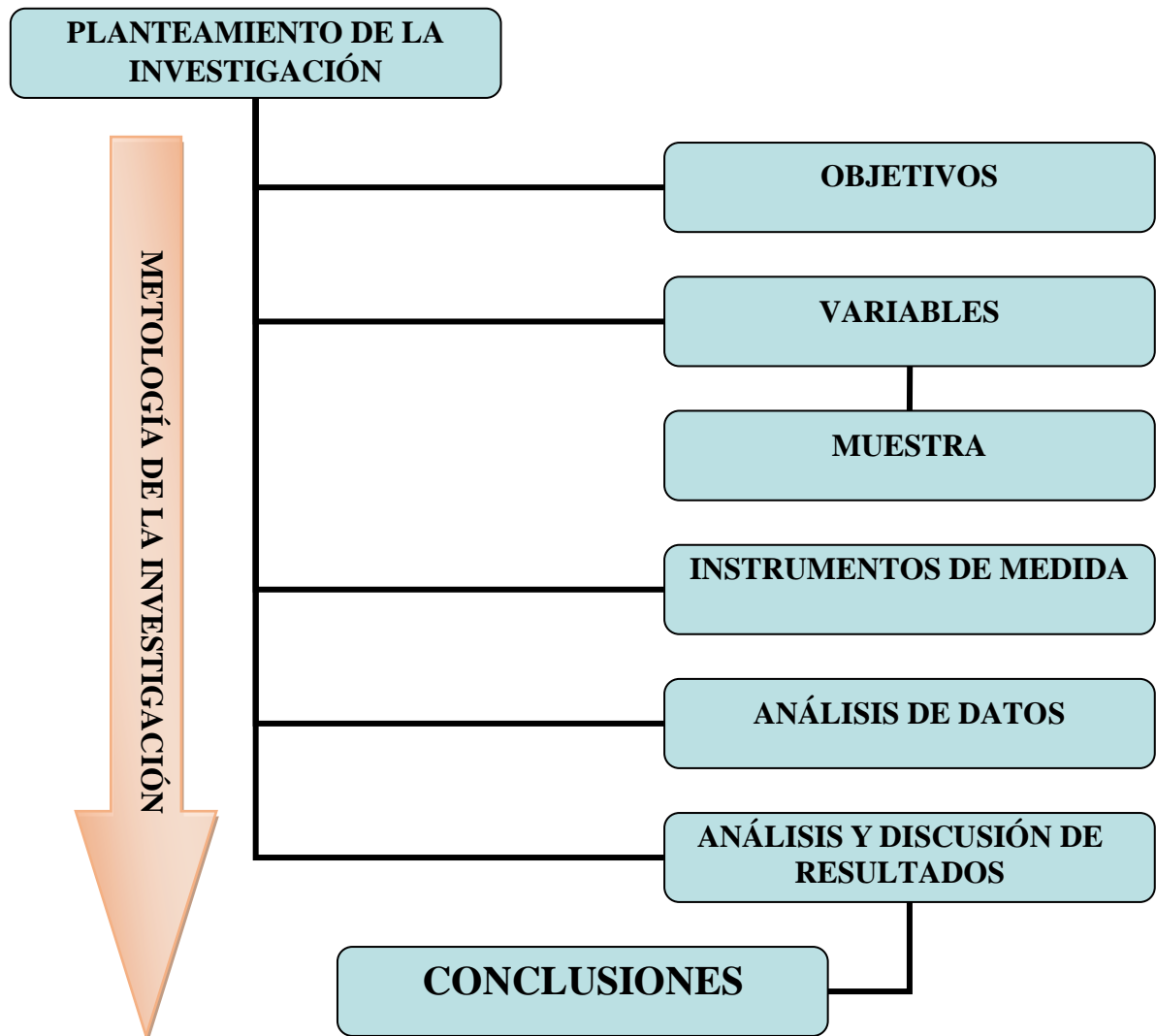
Tras el análisis detallado de los resultados, extraídos de los cuestionarios aplicados y de las entrevistas, esperamos poder dar explicación al por qué no ha recibido la misma acogida en todos los centros.

El avance de la investigación y la puesta en práctica nos permitirá detectar cuáles son aquellos aspectos valorados frente a los que impiden una implantación armoniosa e extensible a todos ellos.

En nuestro tratado nos apoyamos en afirmaciones de diversos autores como Buendía (1993), Carrasco y Calderero (2000) y Hernández, Fernández & Baptista (2003)

que advierten que el proceso de investigación conlleva un trabajo estructurado, es decir, debe existir una planificación y unas reglas prefijadas.

El procedimiento metodológico sigue las fases indicadas en la *Figura 10*.



*Figura 10:* Metodología.

Decantarnos por esta opción metodológica se justifica por la selección de un marco empírico analítico en lo que hace referencia al “diseño y validación de un cuestionario para aplicar en centros educativos” aunque, a la hora de interpretar los resultados tendremos en cuenta otras audiencias que nos permiten tener una visión más global de todo lo recabado (Agreda, Hinojo y Sola, 2016).

Se quiere dejar claro que no pretendemos reducir, en ningún momento, el tema de la calidad a una sola visión, ya que la interpretación de los datos y hechos debe tener una visión holista desde el punto de vista paradigmático cuantitativo, cualitativo e interpretativo (Ortiz Arellano, 2013).



El análisis de haber implantado o actualmente contar con un SGC ha sido estudiado por los investigadores desde diferentes enfoques metodológicos. Por una parte, existen una serie de proyectos e investigaciones donde se ha analizado la percepción del profesorado desde una perspectiva cualitativa (Pozo, Giménez y Bretones, 2009), teniendo como una de las motivaciones fundamentales que el observador juzgue la realidad que percibe, por ejemplo, a través de instrumentos de autoinforme. Sin embargo, otros estudios lo hacen desde una perspectiva cuantitativa. Las investigaciones de Cardona (1994), Gallego (1999) y de Gallego y Rodríguez (2014), sobre la calidad en centros educativos, así lo demuestran. Por otro lado, también encontramos estudios que utilizan una metodología mixta, como son los presentados por Arribas (2015) o Sánchez Pérez (2015) que combinan técnicas de recogida de datos, como los cuestionarios, con grupos de discusión y entrevistas. Siendo esta complementariedad el enfoque más perfecto de medición y valoración de los diferentes indicadores. Diversidad de perspectivas en el análisis de un contexto determinado, sin perjuicio de que las investigaciones llevadas a cabo desde una única perspectiva metodológica hayan realizado aportaciones de gran relevancia.

La elección metodológica de una investigación, no depende de otra cosa más que de los objetivos de la misma, del modo en que ésta debería ser realizada y qué participantes o escenarios serían necesarios para su realización (Denzin y Lincoln, 2005; Lara, 2011; Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). La metodología es precisamente un conjunto de métodos que tienen por función abarcar los preceptos teóricos condensados en los objetivos a la producción de los datos. En definitiva, los marcos teóricos vinculados a objetivos de investigación plantean requisitos que deben ser cumplimentados con metodologías específicas (Patton, 2002).

En el caso de esta investigación se tendrán en cuenta aspectos objetivos, como son el funcionamiento de un centro educativo, dar respuesta a los retos de una escuela en el día a día, la satisfacción de los profesionales y escalas de satisfacción y, por otra parte, la percepción subjetiva del profesorado para avalar o comprender los resultados producto de los análisis, bajo el empleo de la modalidad de investigación evaluativa, que por su naturaleza se enmarca en una perspectiva mixta. Puesto que tenemos instrumentos que nos permitirán analizar datos cuantitativos, los cuales también incluyen la medición sistemática, y se emplea

el análisis estadístico como característica resultante. Por otro lado, realizamos parte de nuestra investigación basada en el análisis subjetivo e individual del profesorado, lo que la convierte en una investigación interpretativa, referida a lo particular (Arnald, del Rincón & Latorre, 1992; Saunders, Lewis & Thornhill, 2012). Utilizaremos un diseño transversal descriptivo, dado que pretendemos observar y describir las variables tal como se presentan en su ambiente natural e indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables.

Por ello, el marco empírico se estructura de la siguiente manera:

- El planteamiento de la investigación establece las bases para poder evaluar la percepción del impacto de los SGC en los centros educativos.
- Los objetivos se estructuran en torno a la investigación de la influencia de los SGC en los centros educativos, así como averiguar una serie de condiciones en torno a ciertas variables.
- En el apartado de metodología se razona el empleo de una investigación evaluativa a través de una metodología mixta. Se presentan los criterios de selección de los participantes y el procedimiento de recogida de información, las técnicas e instrumentos desarrollados y la descripción de las variables del estudio.
- En la sección de criterios de validez de las estrategias cuantitativas y cualitativas se justifica el empleo del enfoque mixto, ya que la validez otorga relevancia en el ámbito de la investigación.

La parte empírica de esta tesis doctoral se compone de varios estudios que guardan estrecha relación con el marco teórico anteriormente expuesto.

Se ha establecido pues, una triple investigación:

- La investigación A, que trata de abordar un estudio sobre la percepción del impacto por parte del profesorado y equipos directivos de cada centro que ha implantado un SGC Normas ISO.
- La investigación B estudia el impacto en el profesorado y equipos directivos de cada centro que ha implantado un SGC Modelo EFQM.
- La investigación C hace lo mismo con los centros que disponen de los dos modelos ISO y EFQM.

Por último, se realiza un análisis comparativo de las tres investigaciones A, B y C.

## **5.2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

El propósito de la investigación, así como el compromiso e interés depositado en este estudio pretende mejorar nuestra práctica docente al tiempo que busca promover en la comunidad educativa un enfoque que refuerce su intención de prosperar, apostar por la calidad y reforma de los sistemas educativos. La preocupación por estos aspectos nos conduce a la necesidad de conocer el impacto de los SGC en los centros educativos.

Para averiguar lo que pretendemos en esta investigación nos hemos planteado, en primer lugar, disponer de un instrumento de medida, un cuestionario que nos permita alcanzar nuestros objetivos de trabajo. La razón fundamental que ha motivado esta decisión se centra en que, se trata de un instrumento que, facilita el recabar información al poder llegar a todos los centros de nuestro interés y, por otro lado, se realizarán entrevistas, a profesionales del mismo sector, que complementarán la información volcada en los cuestionarios.

La elaboración del cuestionario ha sido una labor compleja; se diseña orientado a equipos directivos y docentes de las diferentes etapas educativas. Engloba la totalidad de las enseñanzas obligatorias, y se amplía a los Bachilleratos y Ciclos Formativos de grado medio y superior, en línea con las dimensiones clave. La finalidad es valorar si se han alcanzado los objetivos y analizar si las innovaciones introducidas han tenido impacto.

Se ha de tener presente lo que Fernández-Ballesteros (1996) afirmaba acerca de que conociendo los resultados se puede concretar si un programa debe continuar implantado, debe experimentar cambios o eliminarse. La clave, pues, parece ser la imagen real de la propia escuela; en ella se pueden generar muchos cambios a favor de la calidad de la educación (Wenglinsky, 2001).

Una vez revisada la literatura y concretada la parte teórica, se ha desarrollado una evaluación atendiendo a los diferentes principios/conceptos que todo SGC tiene que cumplir. Por otra parte, nos hemos detenido en valorar la importancia que tiene realizar una apreciación del impacto de la implantación de un SGC en un centro educativo.

Atendiendo a estas dos cuestiones, se ha estimado el tipo de metodología mixta a emplear, y nos hemos apoyado en la guía publicada por Fondevila y del Olmo (2013) que

nos ha permitido clarificar las líneas de investigación en base al tipo de estudio que se desarrolla. La tipología que nos presentan los citados autores permiten encuadrar cualquier materia científica y en base a su estructuración hemos identificado nuestra metodología como de redescubrimiento ya que como indican, nuestro estudio parte de los resultados y valoraciones obtenidas tras una puesta en práctica, para extraer unas que permitan justificar la viabilidad o no de la implantación de los SGC.

Esta metodología de redescubrimiento se fundamenta en el razonamiento que se combina con método cuantitativo; en cuanto al tipo de estudio podríamos identificar nuestra investigación como evaluativa/descriptiva pues permitirá enjuiciar el diseño de los sistemas implantados, los efectos y utilidad de los mismos, así como el grado en que se alcanzan los objetivos para los que han sido diseñados.

Sobre la combinación de ambas perspectivas ya existe variada bibliografía y estudios. Se conoce como estrategia metodológica de triangulación, como resultado de la combinación de ambas metodologías. Destacamos a continuación algunas de las definiciones que nos animaron a apostar por esta metodología, tan defendida por muchos científicos sociales que consideran que la variedad metodológica y de datos a analizar mejorará la fiabilidad de los resultados, por ejemplo: Denzin (1970) considera que la triangulación puede ser de datos, de investigadores, métodos, teorías o múltiple (figura 11). Esa definición de Denzin fue asumida por otros investigadores como Kimchi, Polivka y Stevenson (1991), considerando la combinación de dos o más teorías, métodos de investigación, fuentes de datos, para un estudio concreto.

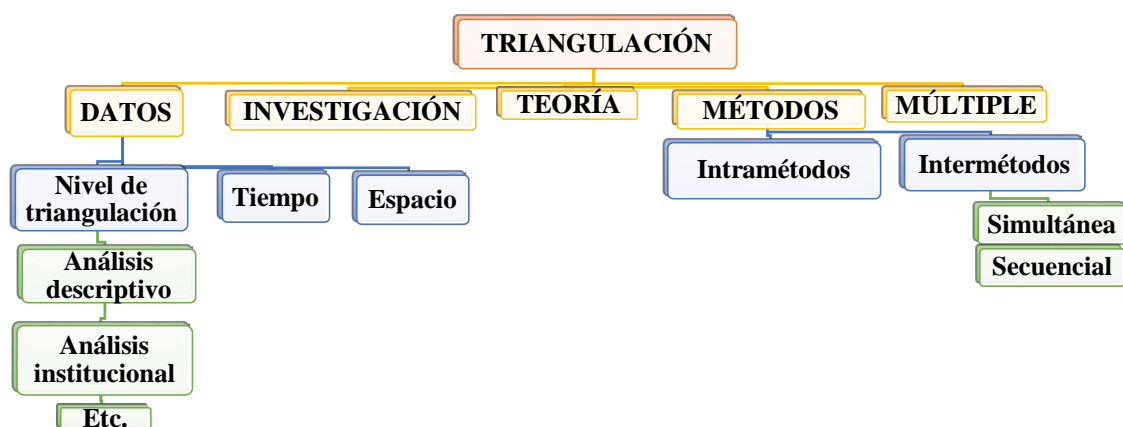


Figura 11: Teoría de la triangulación de Denzin (1970).

En la misma línea, Smit (1975) considera que la utilización de un solo método concede menores garantías de fiabilidad o validez, en línea con otros científicos que añaden que podrían evidenciar sesgos metodológicos, en datos, etc. Oppermann (2000) aclara que la denominación “triangulación” no reduce a tres el tipo de métodos, sino que estos han de ser plurales en instrumentos, enfoques, investigación, etc. coincidiendo con Giacomini, Cook & Evidence-Based (2000), Gutiérrez, J. (2000) y Valencia (2013). Es decir, se trata de ofrecer unos resultados concretos con distintos métodos; lo que Campbell y Fiske (1959) ya identificaban como validación convergente frente a la validación discriminante.

Para otros autores, la triangulación:

“...puede ser definida como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano. El uso de métodos múltiples, el multimethod approach o enfoque multimetódico, contrasta con el método de enfoque sencillo que es más vulnerable” (Pérez, 1994, p. 225). Posteriormente, Pérez (2000) añade que la clave está en la variedad de datos (distintos puntos de vista y/o momentos) y en la variedad de los métodos.

Por su parte, Morse como se (citó en Arias, 2000, p.3) añade “El uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo, para direccionar el mismo problema de investigación”. También, agrega que cuanto mayor sea la variedad de datos, metodologías e investigadores mayor fiabilidad tendrán sus resultados.

“...se ha considerado como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación” (Denzin y Lincoln, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003, p. 29).

Se refiere Denzin (1989) a la conjunción de diferentes datos extraídos tras la aplicación de múltiples métodos de investigación y estrategias de recogida de datos (pp. 237-241). En la publicación de 1970 propone ya la incorporación de datos, investigación, teorías y métodos (Janesick, 1998 b y c).

Algunos autores recientes llegan a detallar, identificando dentro del trabajo de campo, la “observación activa”, y en las encuestas el “muestreo, estudio piloto, análisis secundario, experimento y triangulación” (Guirao y Bañuls, 2001, p.29). Mientras que Cowman (1993) abrevia afirmando que se trata de la combinación de métodos para el estudio de un mismo objeto.

Podemos apreciar cómo se ha ido configurando el método de triangulación; los distintos estudios y publicaciones reflejan las variantes otorgadas a este concepto que ha

ido evolucionando desde la identificación propuesta por Campbell y Fiske en 1959, conocidos como pioneros en la aplicación de la triangulación en la investigación.

De acuerdo con el método de triangulación y basándonos en aportaciones de distintos teóricos como Arias (2000), Olsen (2004) y Pérez (2000) entre otros, hemos estructurado nuestro estudio siguiendo ese procedimiento metodológico.

De todos modos, Martínez (2002) señala que, de los instrumentos probados, “uno de los más usados universalmente por las Ciencias Sociales, incluyendo la educación, es el cuestionario” (p. 194). Esta herramienta se adapta al tipo de investigación que se pretende realizar, ya que se aplicará a un universo definido de individuos (profesorado, directores y PAS de centros educativos) y con una serie de preguntas o ítems sobre la implantación de un SGC en su centro educativo. Las respuestas serán registradas por escrito.

Así mismo, también se han tenido en cuenta las ventajas más significativas que ofrece el cuestionario como instrumento de recogida de información señaladas por Martínez (2002, p. 198):

- **Aporta información estandarizada.** Todos los encuestados responden a la misma batería de cuestiones, lo cual permite comparar e interpretar sus respuestas.
- **Ahorra tiempo.** El cuestionario permite encuestar a un gran número de personas en un breve espacio de tiempo, la persona puede responder en el momento que ella desea y agiliza el análisis de las repuestas al ser un análisis estadístico.
- **Facilita la confidencialidad.** La persona encuestada puede responder con seguridad y franqueza a cada uno de los ítems pues en el cuestionario se asegura su anonimato.

Así mismo, nuestra investigación se inscribe en el marco de la investigación cualitativa. Atendiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2006) el enfoque cualitativo nos permite explorar y describir para, después, generar teoría. En este sentido, entendemos los datos cualitativos como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Gómez, 2006, p. 62).

Tal y como señala Alonso (2007), “La entrevista de investigación es una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental” (p. 228).

Con el fin de buscar información directamente de las instituciones educativas gallegas tras la implantación de un SGC y conocer las características de esos centros y cuál ha sido el modelo seleccionado se tratará de contestar a las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cuáles serían las principales dimensiones en la implantación de los SGC que se deberían priorizar en los centros educativos?
- ✓ ¿Qué aspectos de esas dimensiones promueven u obstaculizan la implantación de un SGC en un centro?
- ✓ ¿Existen diferencias significativas en el impacto de los SGC en función de esas dimensiones?

### **5.3. OBJETIVOS**

#### **5.3.1. Objetivo general.**

Analizar el impacto percibido por los miembros de las instituciones educativas de Galicia (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos), después de la implantación de un SGC.

#### **5.3.2. Objetivos específicos**

- Elaborar un cuestionario para analizar el impacto de los SGC en los centros educativos de Galicia.
- Analizar el impacto de las principales dimensiones que debería abarcar los modelos de calidad educativos.
- Averiguar el impacto de los SGC en cuanto a dichas dimensiones:
  - Orientación al alumnado, familias y sociedad.
  - Liderazgo directivo.

- Competencia e implicación.
  - Sistema de Gestión por procesos.
  - Sistema de Gestión del centro educativo.
  - Mejora continua, creatividad e innovación.
  - Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.
  - Sistema de relaciones para un futuro sostenible.
- 
- Estudiar qué subdimensiones influyen positivamente en la actividad propia de un centro educativo.
  - Valorar si se han alcanzado los objetivos de los SGC.
  - Diseñar una entrevista para analizar el impacto de los SGC en los centros educativos de Galicia.
  - Conocer la repercusión de la implantación del SGC para concretar los principios y procesos esenciales.
  - Establecer las bases para el estudio de un modelo de gestión adaptado a los centros escolares.

#### **5.4. VARIABLES**

Establecidos los objetivos, en la primera parte de la elaboración del apartado empírico, es necesario plantearse las variables sobre las que se realizarán los análisis. Conocidas y analizadas las características de la población objeto de estudio consideramos que deberían tenerse en cuenta las siguientes variables:

##### **5.4.1. Variables independientes o exógenas:**

Estas variables no son explicadas por otras variables incluidas en el modelo, su variabilidad es atribuida a causas externas. Para el presente modelo tomamos como variables exógenas el Modelo o Norma implantado.

Para conocer el impacto en los centros educativos tenemos que identificar el modelo o norma que tienen implantado, se trata de identificar si existen diferencias significativas en función del SGC implantado:



- Norma ISO. Conjunto de normas orientadas a ordenar la gestión de una empresa.
- Modelo EFQM. Modelo cuya finalidad es la autoevaluación basada en un análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de una organización.
- Norma ISO y Modelo EFQM. Calidad total, filosofía que debe incluirse en todo proceso organizativo.

#### **5.4.2. Variables dependientes (endógenas).**

Las variables endógenas son aquellas que son explicadas por otras variables dentro del modelo.

La investigación se ha centrado en conocer el impacto de las dimensiones de un SGC en centros educativos; el impacto que esos SG generaron, pero atendiendo a las dimensiones consideradas relevantes en los centros educativos:

- Orientación al alumnado, familias y sociedad.
- Liderazgo directivo.
- Competencia e implicación.
- Sistema de Gestión por procesos.
- Sistema de Gestión del centro educativo.
- Mejora continua, creatividad e innovación.
- Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.
- Sistema de relaciones para un futuro sostenible.

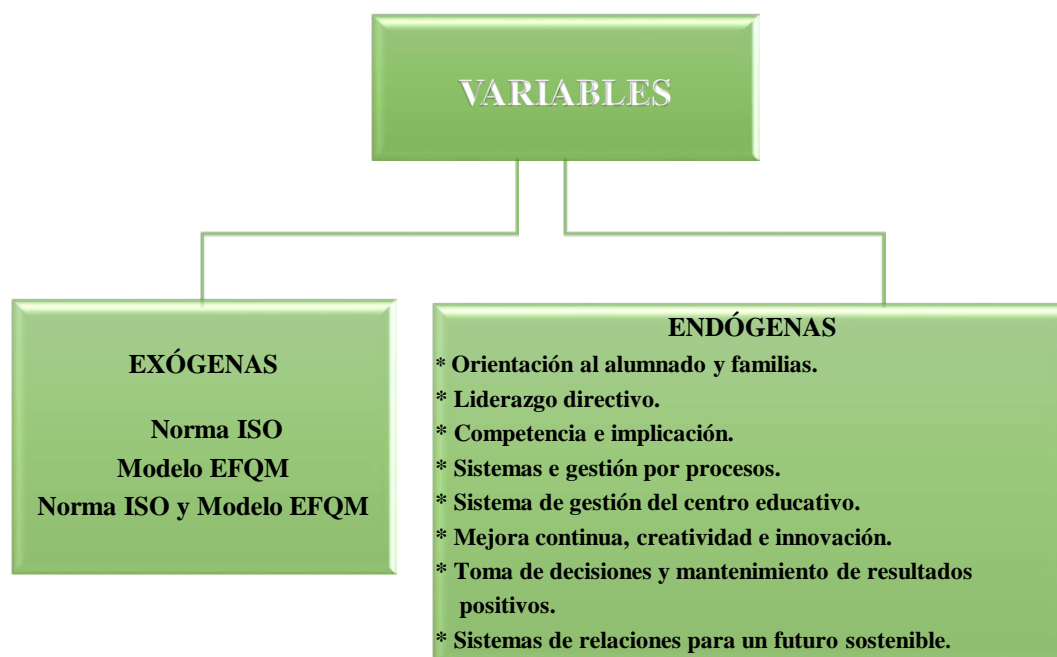


Figura 12: Variables exógenas y endógenas.

## 5.5. PARTICIPANTES

La finalidad de esta investigación se relaciona con la evaluación de la influencia de la implantación de un SCC en el ámbito educativo, como ha quedado manifestado anteriormente. Para ello, los sujetos participantes en la presente investigación son profesorado de diferentes centros de Galicia, que hayan implantado un SGC, independientemente de que esta implantación continúe o no.

### 5.5.1. Participantes del cuestionario

El modelo de muestreo, es no probabilístico por conveniencia e intencional, puesto que se caracteriza por la selección previa de elementos en base a una serie de criterios que han sido previamente establecidos por el investigador, y porque permite alcanzar la representatividad de la muestra (Parra, 2003) justificado por la facilidad de acceso (Bryman, 2016; Mendoza, 2011) así como la disposición de participación del profesorado. Este tipo de muestreo tiene una amplia incidencia en la investigación en

el campo de las Ciencias Sociales (Pérez, Ramos y López, 2009; Romero y Urdaneta, 2009; Sancho y Grau, 2013), y además implica la selección de los casos que proporcionen una mayor cantidad de información con el máximo de calidad, no es indiferente quien forme parte de la muestra (Alaminos & Castejón, 2006; Pimienta, 2000).

Así mismo, la dificultad de acceder a la totalidad de la población implicó el uso de técnicas de muestreo teniendo que recurrir, en primera instancia a fuentes de información fiable que nos ofreciesen los listados de centros educativos que cumplieran nuestros criterios para la investigación, lo que algunos expertos etiquetan como muestreo por conveniencia (Cohen y Manion, 1990; McMillan y Schumacher, 2005).

Además, para el proceso muestral hemos seguido las indicaciones de Manzano y Braña (2005) y de Sabariego (2004) garantizando el tamaño y máxima representatividad (perfil de los profesionales encuestados) en la muestra.

La población de estudio para extraer la muestra representativa, para el presente análisis, son profesionales de centros educativos de Galicia estableciendo los siguientes criterios en su elección:

- Estar certificados actualmente.
- Tener implantado las Normas ISO o/y el Modelo EFQM, aunque actualmente no estén certificados, siempre y cuando la hayan implantado y certificado durante tres cursos lectivos.
- Centros públicos, privados y/o privados concertados.
- Oferta educativa: Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato (Bach) y Centros de Formación Profesional (Grado Medio y Superior) que impartan Formación Básica (FP Básica).
- Desempeñar el cargo de profesor y/o miembro del equipo directivo.

Para lograr los objetivos de la investigación se seleccionó la población, un total de 54 centros educativos, de la Comunidad Autónoma de Galicia que cumplieran los criterios anteriormente enumerados. Se telefoneó a cada centro para interesarnos por el número de integrantes del equipo directivo, docentes y expertos del departamento de

orientación, permitiéndonos así tener amplitud de la muestra configurada sobre la totalidad de centros que nos interesan. La población de directivos/as suman 204 y 2711 profesores y profesoras. Una vez aplicada la encuesta, y sobre los resultados extraídos, pudimos diferenciar las respuestas por provincias resaltando una mayor participación en la provincia de A Coruña, una colaboración de 210 personas, quizá también por ser la provincia que acoge un mayor número de centros y de estos muchos que cumplen nuestros criterios. Le sigue a ésta, en número de centros la provincia de Pontevedra en donde obtuvimos una participación de 46 profesionales. Es significativa la colaboración de los docentes y directivos de la provincia de Lugo que asciende a 71 aunque son menos los centros que respondieron, y en los de Ourense han sido 32 las respuestas obtenidas.

Los criterios que nos hemos planteado para la selección de la muestra no han permitido realizar una selección al azar, consideramos más enriquecedora una muestra de la totalidad.

Los centros cubren las características propias de la población: colegios públicos, centros de enseñanza privada y de enseñanza concertada independientemente de su ubicación dentro de las provincias (rural, urbano). La razón de optar por centros de enseñanza privada, pública o concertada es para respetar la proporción de centros, de equipos directivos y docentes de cada tipo que hay, para que la investigación resulte lo más representativa posible.

La distribución definitiva de la muestra es la siguiente:

Tabla 4.  
*Síntesis de datos*

POBLACIÓN	CUESTIONARIO	RESPUESTAS	ESCALA	RESPUESTAS POR PROVINCIAS	
<b>54 Centros</b>		<b>266 ISO</b>	1 - 4	A Coruña	210
2711 Profesores	61 Ítems ISO	<b>87 ISO+EFQM</b>		Lugo	71
204 Directivos	61 Ítems EFQM	<b>6 EFQM</b>	5= NS/NC	Ourense	32
				Pontevedra	46
<b>Profesionales 2915</b>	<b>Total: 122 ítems</b>	<b>359 Respuestas</b>		<b>Total: 359 Respuestas</b>	

Si nos fijamos en la distribución de los centros y analizamos la frecuencia podemos comprobar cómo contamos con una mayor concentración de centros en la provincia de A Coruña muy superior a Ourense, provincia donde acumula solamente un

8.9% frente al 58.5 de Coruña. En la siguiente tabla 5 aparecen detallados los valores totales.

Comprobamos, al tiempo, que la participación no fue elevada pero hemos comprobado que en la línea de otras investigaciones con docentes, el sector educativo no adopta participar activamente en este tipo de investigaciones motivo que nos animó a complementar los datos con entrevistas personales.

Tabla 5.  
*Frecuencia Centro-Provincias.*

<b>Centros – Provincias</b>				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A Coruña	210	58.5	58.5	58.5
Lugo	71	19.8	19.8	78.3
Ourense	32	8.9	8.9	87.2
Pontevedra	46	12.8	12.8	100.0
Total	359	100.0	100.0	

Por lo que respecta al tamaño muestral, contamos con una amplia población que se distribuye entre los 54 centros gallegos, disponiendo de un total de 359 respuestas que han sido tabuladas, filtradas y analizadas para evitar sesgos en los resultados, podemos entonces afirmar que estamos ante una muestra representativa de la población gallega.

A continuación, la tabla 6 presenta la frecuencia atendiendo a la población, enumerándose por ayuntamientos en los que cuentan con centros que han implantado las Normas ISO y/o el Modelo EFQM.

Tabla 6.  
*Frecuencia por población.*

<b>Población</b>				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A Coruña	82	22.8	22.8	22.8
Arzúa	17	4.7	4.7	27.6
As Pontes	9	2.5	2.5	30.1
Baiona	5	1.4	1.4	31.5
Betanzos	17	4.7	4.7	36.2
Burela	19	5.3	5.3	41.5
Caldas de Reis	3	.8	.8	42.3
Cidade	1	.3	.3	42.6

Ferrol	4	1.1	1.1	43.7
Lugo	6	1.7	1.7	45.4
Monforte de Lemos	29	8.1	8.1	53.5
Mos	14	3.9	3.9	57.4
Muxía	11	3.1	3.1	60.4
Narón	16	4.5	4.5	64.9
Ourense	32	8.9	8.9	73.8
Ponteareas	5	1.4	1.4	75.2
Pontedeume	26	7.2	7.2	82.5
Pontevedra	4	1.1	1.1	83.6
Ribeira	10	2.8	2.8	86.4
Santiago	17	4.7	4.7	91.1
Vigo	15	4.2	4.2	95.3
Viveiro	17	4.7	4.7	100.0
Total	359	100.0	100.0	

Volvemos a destacar A Coruña por su elevada concentración de centros.

En cuanto al modelo implantado, la tabla 7 presenta la frecuencia en función del sistema implantado. Sorprende que solamente 6 centros, en toda Galicia, hayan apostado por el Modelo EFQM, la tónica habitual parece ser iniciarse con las Normas ISO donde se concentran hasta 266 centros y, algunos implantadas ya estas normas, continúan su perfeccionamiento con el Modelo EFQM, siendo 87 los que han combinado ambos sistemas.

Tabla 7.  
*Frecuencia según el Modelo Implantado.*

Modelo Implantado				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
EFQM	6	1.7	1.7	1.7
ISO	266	74.1	74.1	75.8
ISO+EFQM	87	24.2	24.2	100.0
Total	359	100.0	100.0	

La muestra representada por un importante número de profesionales del sistema educativo de Galicia la integran personal del equipo directivo y profesores de distintas etapas educativas. La tabla 8 clarifica su reparto mostrándonos un número superior de docentes que son gestionados por un reducido grupo de directivos.

Tabla 8.  
*Frecuencia dependiendo del cargo que desempeña.*

<b>Equipo Directivo y Docente</b>				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Equipo docente</b>	<b>317</b>	88.3	88.3	88.3
<b>Equipo directivo</b>	<b>42</b>	11.7	11.7	100.0
Total	359	100.0	100.0	

Los profesionales que componen nuestra muestra pueden clasificarse en base a su cargo, pero, para facilitar el análisis, procedemos a agrupar por ratios, tarea que nos facilita el manejo de los resultados y que aplicaremos tanto para equipos directivos como para docentes. Las tablas 9 y 10 muestran el reparto establecido.

Como refleja nuestra población, los equipos directivos no presentan un alto número de integrantes, lo habitual parece encontrarse entre 0 – 4 profesionales, aunque también es significativa la frecuencia alcanzada por los que cuentan con hasta 9 integrantes en el equipo directivo. La implantación de los SGC parece motivar el aumento de esta plantilla, la delegación de funciones quizá sea otro de los factores que impulsa el reconocimiento de más responsables y consecuentemente nombramiento de figuras identificadas como equipo directivo.

Tabla 9.  
*Frecuencia según el número de integrantes del equipo directivo.*

<b>Equipo directivo</b>				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0-4 equipo directivo	215	59.9	59.9	59.9
5-9 equipo directivo	121	33.7	33.7	93.6
10-14 equipo directivo	17	4.7	4.7	98.3
15-19 equipo directivo	6	1.7	1.7	100.0
Total	359	100.0	100.0	

Como advertíamos, en ambos perfiles procedemos a agrupar por número de integrantes, más necesario aún al manejar la población de docentes, una muestra de mayor amplitud que implica una amplitud mayor también en el propio intervalo, necesario al contar con ratios tan altas, los equipos directivos representan una pequeña parte como agentes educativos frente al elevado número de docentes, todos profesionales con distinta

responsabilidad educativa en los centros escolares. Los datos nos permiten conocer cómo es la distribución, que tipo de centros abundan más. Así, se identifican centros que acogen un volumen de entre 0 - 99 profesionales docentes frente a los centros que cuentan con una plantilla de entre 150-199, estos son macrocentros, en nuestra autonomía son escasos más aún si valoramos que cuenten con la implantación de SGC. En la tabla 10 se detallan los datos relativos a estos integrantes.

Tabla 10.  
*Frecuencia según el número de integrantes del equipo docente.*

<b>Equipo Docente</b>				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0-49 docentes	169	47.1	47.1	47.1
50-99 docentes	156	43.5	43.5	90.5
100-149 docentes	29	8.1	8.1	98.6
150-199 docentes	5	1.4	1.4	100.0
Total	359	100.0	100.0	

Es más, con la muestra de docentes podemos incluso agruparlos según la etapa en la que imparten docencia en lo que incluimos también a los departamentos de orientación al realizar una labor solapada a la de todos los docentes, en las mismas etapas que seleccionamos para nuestro estudio. En la tabla 11 se detallan las etapas donde imparten docencia incluso reflejando aquellos que imparten en centros rurales agrupados donde se combinan diferentes etapas educativas que en el resto están claramente diferenciadas. Los valores extraídos reflejan una mayor participación de docentes que imparten en las etapas de Educación Primaria y Secundaria siendo considerablemente menor la aportación de los centros rurales agrupados. No sorprende la escasa participación al identificarse pocos centros en esta categoría, más aún si valoramos la implantación de algún sistema de gestión.



Tabla 11.  
*Frecuencia con etapa en la que imparten docencia*

<b>Etapa en la que imparte docencia mayoritariamente</b>				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	3	.8	.8	.8
Bachillerato	18	5.0	5.0	5.8
Centro Rural Agrupado Educación Infantil + Educación Primaria	1	.3	.3	6.1
Ciclos Formativos	73	20.3	20.3	26.5
Departamento de Orientación	15	4.2	4.2	30.6
Educación Infantil	38	10.6	10.6	41.2
Educación Primaria	100	27.9	27.9	69.1
Educación Secundaria Obligatoria	111	30.9	30.9	100.0
Total	359	100.0	100.0	

La frecuencia de los centros de titularidad concertado destaca sobre el resto de los valores siendo escasa la diferencia con los centros de titularidad pública. Si bien es cierto que, en base a los análisis realizados, acerca de estos últimos datos, debemos dejar constancia de que los centros de titularidad pública son principalmente centros con docencia en Ciclos Formativos.

Tabla 12.  
*Frecuencia según su titularidad.*

<b>Titularidad del centro</b>				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Concertado	186	51.8	51.8	51.8
Privado	14	3.9	3.9	55.7
Público	159	44.3	44.3	100.0
Total	359	100.0	100.0	

En la siguiente tabla se representa la población total invitada a participar en nuestro estudio, es decir, el número de sujetos identificándolos por el cargo que desempeñan.

Tabla 13.  
*Cargo del personal encuestado.*

CARGO QUE DESEMPEÑAN	RESPUESTAS
Equipo directivo	42
Equipo docente	317

En la tabla 14 se presenta la distribución de la muestra por etapas educativas. Como podemos observar el número de docentes participantes varía mucho de una etapa a otra.

Tabla 14.  
*Distribución de respuestas según etapa educativa.*

ETAPA EDUCATIVA	RESPUESTAS
EI	29
EP	95
ESO	114
BAC.	18
CF	72

En cuanto a la distribución de la población que cumple los criterios de nuestro estudio y en base a la titularidad de los centros, apreciamos que es algo superior la presencia de centros educativos concertados frente a los centros públicos siendo minoritaria la de los de titularidad privada, como se puede observar en la tabla 15.

Tabla 15.  
*Distribución de respuestas en base a la titularidad del centro educativo.*

TITULARIDAD	RESPUESTAS
Público	159
Concertado	186
Privado	14
TOTAL	359

En cuanto a la distribución por provincias, nuestra población se distribuye entre las cuatro provincias de la comunidad autónoma de Galicia y su reparto no es equitativo, destacándose mayor afluencia en A Coruña donde se acumula el mayor

porcentaje, le sigue Lugo y Pontevedra, quedando Ourense en último lugar. La tabla 16 recoge los datos concretos.

Tabla 16.  
*Número de respuestas clasificadas por provincias.*

PROVINCIA	RESPUESTAS
A Coruña	210
Lugo	71
Ourense	32
Pontevedra	46
TOTAL	359

Se presenta a continuación la relación que presenta la muestra según el modelo implantado: Norma ISO, Modelo EFQM o ambos. La distribución de la muestra en este sentido, advierte mayor implantación de la Norma ISO y un dato destacable en cuanto a los que han implantado ambos sistemas sin embargo el Modelo EFQM no ha tenido la misma acogida, aunque son el principal objeto de estudio. La siguiente tabla muestra los datos detallados.

Tabla 17.  
*Respuestas seleccionadas según el modelo implantado.*

SGC	RESPUESTAS
Norma ISO	266
Modelo EFQM	6
Norma ISO + Modelo EFQM	87

### 5.5.2. Participantes de la entrevista

También se ha considerado necesario realizar unas entrevistas a profesionales que cumpliesen los mismos criterios descritos anteriormente. Para las entrevistas la muestra final de profesorado se compone de 9 miembros del personal docente, de cinco centros diferentes de la Comunidad Gallega y con vinculación permanente en los mismos. El interés, a la hora de seleccionar la participación de los agentes educativos se basa en los criterios propios de un muestreo de esta índole. Al tratarse de un muestreo intencional partimos de la selección por criterios de relevancia, pertinencia, adecuación y accesibilidad. Se trata de 9 agentes (5 mujeres y 4 hombres) suficientemente representativos que permitan describir en profundidad las situaciones que se observan,

buscando ejemplaridad, lo especial de cada contexto o realidad. Así mismo, son personas que pueden generar mejor y más información en lo referente a la investigación. Nos permiten una comprensión exhaustiva del fenómeno garantizando la saturación de la información a recoger y, por último, representan a los lugares y elementos relevantes para que en la investigación estén accesibles. Se han utilizado los siguientes criterios:

- Poseer una variada trayectoria académica.
- Pertenencia a diferentes áreas del conocimiento.
- Ser conocedores de la gestión de la calidad en los respectivos centros educativos.
- Presentar un alto nivel de conocimiento sobre Calidad educativa.

El perfil de las personas entrevistadas es el siguiente:

*Entrevistada 1:* Licenciada en Psicopedagogía. Orientadora en un centro concertado. Coordinadora del plan de Calidad, además de otros cargos. Antigüedad en el centro: 17 años. Antigüedad en la docencia: 18 años. Provincia: Lugo.

*Entrevistado 2:* Diplomado en Educación Primaria. Imparte clase en el Tercer ciclo de Educación Primaria y es coordinador de Primaria. Antigüedad en el centro: 12 años. Antigüedad en la docencia: 15 años. Provincia: A Coruña.

*Entrevistada 3:* Graduada en Educación Infantil. Profesora en 6º curso de Educación Infantil. Antigüedad en el centro: 3 años. Antigüedad en la docencia: 5 años. Provincia: A Coruña.

*Entrevistada 4:* Licenciada en Historia. Ha impartido docencia durante los últimos años tanto en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como en Bachillerato en asignaturas relativas a su área. Jefa de estudios. Antigüedad en el centro 20 años. Antigüedad en la docencia 25 años. Provincia: Pontevedra.

*Entrevistado 5:* Licenciado en Física. Director del centro. Antigüedad en el centro: 4 años. Antigüedad en la docencia: 10 años. Provincia: Ourense.

*Entrevistada 6:* Diplomada en Audición y Lenguaje y Pedagoga. Imparte clases en 2º de Primaria y en atención a los ANNEE. Antigüedad en el centro: 14 años. Antigüedad en la docencia: 18 años. Provincia: Ourense.

*Entrevistada 7:* Graduada en Química. Profesora en ESO y Bachillerato. Coordinadora de departamento. Antigüedad en el centro: 6 años. Antigüedad en la docencia: 8 años. Provincia: Pontevedra.

*Entrevistado 8:* Graduado en Educación Primaria y licenciado en Idiomas. Profesor en Primaria y en Secundaria. Forma parte de diferentes comisiones vinculadas al centro. Antigüedad en el centro: 3 años. Antigüedad en la docencia: 10 años. Provincia: A Coruña.

*Entrevistado 9:* Licenciado en Informática. Profesor y secretario en el centro. Antigüedad en el centro: 8 años. Antigüedad docencia: 8 años. Provincia: Lugo.

## **5.6. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

En educación, la calidad es un objetivo claro y prioritario a conseguir y cómo lograrlo una preocupación no solo para las administraciones educativas sino también para cada uno de los centros educativos. Los profesionales de la educación centran ahora sus esfuerzos en la evaluación de las medidas implantadas, actuaciones y resultados, mecanismo para identificar aquellos indicadores que permitan extraer un juicio determinante en la calidad educativa. En este sentido, las evaluaciones y planes de mejora que se sistematizan con la implantación de los SGC y modelo EFQM nos permiten valorar si un colegio o instituto es o no un buen centro educativo, identificar los desempeños directivos y profesionales que hacen de estas instituciones centros de calidad o excelentes.

Con esta intención, centramos nuestro esfuerzo en detectar aquellas dimensiones clave que ayudarán al éxito de nuestras escuelas y determinamos la aplicación de un cuestionario diseñado para este sector profesional.

Para llevar a cabo la investigación se ha utilizado un diseño cíclico y circular que permite modificar las etapas a medida que avanzan las mismas. A través de esta metodología de planificación de trabajo es posible cambiar el esquema preliminar atendiendo a los resultados de investigación que se presentan a través de un modelo que combina estrategias cualitativas y cuantitativas (Bryman, 2016; Flick, 2014; Pérez, 1994).

El diseño de este estudio se ha llevado a cabo en cuatro fases de investigación:

### **1. Fase preliminar del proceso de investigación**

En esta primera fase se llevó a cabo una profunda revisión bibliográfica centrada en los siguientes aspectos que estructurarían la tesis doctoral:

El *concepto de calidad*, evolución de su estudio, importancia de la misma y las perspectivas pedagógicas que se desarrollaron en ella, necesario para adaptarlo al campo educativo.

*Sistemas de gestión de calidad*: se analizaron aquellos que se aplican al ámbito educativo y se identificaron las dimensiones que presentan cuestiones de interés académico (orientación al alumnado y familia, liderazgo, sistema de gestión, etc.) las cuales se presentan como eje central del estudio. Toda esta búsqueda e investigación previa permitió asentar los pilares de la investigación, facilitando posteriormente el análisis de las cuestiones que se planteaban como objetivos centrales. Finalmente se analizaron los principios metodológicos que se podrían utilizar en la tesis doctoral para elaborar el instrumento de recogida de datos, que este pudiese ser estudiado y validado. En nuestro estudio el cuestionario es dirigido a profesorado y equipos directivos.

### **2. Fase de recogida de datos**

En esta se concreta la parte práctica del estudio y su desarrollo, inicialmente se investiga acerca de los centros que han implantado un SGC, se elabora el listado de centros educativos de la comunidad gallega y se contacta con ellos, al tiempo que se intentan planificar los tiempos para la recogida de los datos, los cuales se modificaron en diversas ocasiones en función de las necesidades de los docentes informantes, así como de la propia investigación. Nos pusimos en contacto con los centros de referencia, a través del correo electrónico y llamadas de teléfono. Se explicó el objeto del estudio y las intenciones de la investigación, así como el tiempo que se requería para realizar el cuestionario. Se esperó un margen prudencial para la contestación afirmativa o negativa.

Esta fase del proceso comenzó en enero de 2016 y se extendió hasta mayo del mismo año. Finalmente, se pudieron recoger los cuestionarios restantes y se realizaron nueve entrevistas a agentes educativos pertenecientes a las diferentes áreas del conocimiento. Como último paso, se procedió a volcar los datos obtenidos en la base estadística SPSS 22.0.

### **3. Fase de análisis de la información**

En esta investigación se han empleado dos técnicas de análisis de la información, técnicas cuantitativas, relativas al análisis estadístico descriptivo del cuestionario, para lo cual se ha utilizado el Paquete Estadístico SPSS en su versión 22 y técnicas cualitativas, de reducción, disposición y transformación de los datos procedentes del análisis documental y de las entrevistas realizadas.

Evidenciar que el desarrollo de esta fase se ha hecho al mismo tiempo que se intentaba seguir desarrollando el marco teórico ante nuevas actualizaciones o posibles carencias.

### **4. Fase de transmisión de resultados**

La fase final de la investigación consistió en la presentación de los resultados. Se realizaron diversas gráficas explicativas y se elaboraron las conclusiones, donde se retomaron los objetivos principales y las preguntas de la investigación para dar cuenta de lo que se obtuvo. Se incluyen los resultados obtenidos, el cómo, las conclusiones parciales y generales, los aportes logrados e incluso los vacíos que se hubieran podido encontrar. Al mismo tiempo, diversas cuestiones aquí estudiadas se han publicado en revistas de divulgación científica. No se ha seguido un desarrollo lineal, sino que, según lo expuesto anteriormente, éste ha sido cíclico por la permisividad de reconducción de la investigación a tiempo real.

## 5.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la realización de esta investigación se han empleado fundamentalmente dos instrumentos de recogida de información: cuestionario y entrevista. Con estos instrumentos pretendemos medir la percepción sobre diferentes factores de la calidad.

Se ha partido de un análisis documental previo de la literatura existente, lo que nos ha permitido contextualizar el problema de investigación y conocer las teorías en que se sustenta. Dicho análisis ha posibilitado la identificación de las diferentes variables base de los instrumentos de recogida de información y que se exponen a continuación.

### 5.7.1. Procedimiento general de elaboración del cuestionario

A la hora de diseñar y construir un cuestionario deben tenerse en consideración el propósito de la investigación, así como la población a la que va dirigida.

El procedimiento general para la elaboración del cuestionario se basa en la teoría enunciada por Thurstone a partir del año 1929 y continuada por Likert en los años 30. Nuestro cuestionario es reflejo de este último modelo.

Además, como la información es recogida de manera estandarizada por el cuestionario se facilitan las comparaciones intragrupalas (Bisquerra, 2004; Sierra, 2003). Con ella lo que se pretende obtener es, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en el estudio, teniendo como particularidad que como todos los encuestados realizan las mismas preguntas en el mismo orden, y en una situación similar, las diferencias localizadas resultan atribuibles a las personalidades diferentes de cada una de las personas encuestadas (Vallejos, 2011). En definitiva, el cuestionario se presenta como el vínculo entre la información que se necesita y los datos que van a recolectarse (Casas, García & González, 2006; Hueso y Cascant, 2012).

Para nuestro estudio hemos apostado por una herramienta ad-hoc lo que requiere una comprobación de características psicométricas específicas, tales como la fiabilidad y validez, que se analizarán en el apartado “Análisis de datos”. En cuanto a la respuesta que se le puede asignar a cada uno de los ítems será numérica, de 1 a 4. Cada una de las puntuaciones lleva asignada una categoría que describe desde “ningún avance” hasta



“objetivo logrado”, quedando un último valor, el número 5, categorizado con “no sabe/no contesta”, como se detalla a continuación en la tabla 18.

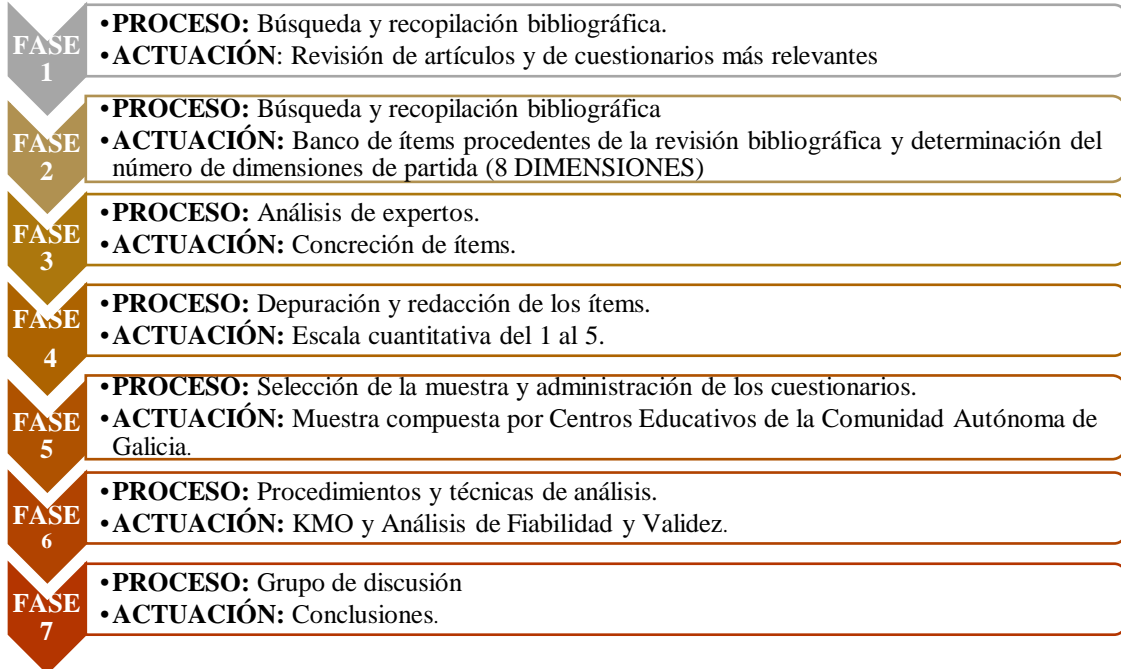
Tabla 18.

*Puntuaciones para el cuestionario.*

PUNTUACIÓN				
1	2	3	4	
NINGÚN AVANCE	CIERTO AVANCE	AVANCE SIGNIFICATIVO	OBJETIVO LOGRADO	NO SABE / NO CONTESTA

### 5.7.2. Construcción y procesos del instrumento de medida

A continuación, se expone en la figura 13, cada una de las fases con sus correspondientes procesos y actuaciones para el desarrollo y puesta en funcionamiento del instrumento de medida:



*Figura 13. Fases, procesos y actuaciones (instrumento de medida).*

**Fase 1. Búsqueda y recopilación bibliográfica**

Antes de elaborar el cuestionario inicial se revisó una gran variedad de materiales y escritos en diversas fuentes bibliográficas como artículos indexados en revistas JCR, SCOPUS o ERIC, actas de congresos internacionales e informes de investigación, modelos empleados en otras investigaciones (Arrizabalaga y Landeta, 2007a; Villa, Arranz, Villa y García, 2015); se realizó un banco de ítems y una estructuración de los mismos en posibles factores o en dimensiones mayores para facilitar la comprensión en la lectura del cuestionario, así como del trabajo con los ítems. Esta etapa se produjo desde octubre de 2014 hasta abril del 2017.

La literatura fue de varios tipos: una hizo referencia a temas teóricos sobre todo conceptuales acerca de la gestión de calidad, modelos de gestión de calidad y SGC; otra a la conceptualización de temas pedagógicos y didácticos relacionados con calidad educativa, modelos de gestión de calidad en centros educativos e impacto de SGC en centros educativos; otra referente a planteamientos metodológicos, es decir, cuáles eran las metodologías e instrumentos más adecuados con este tipo de investigación educativa, así como las ventajas del instrumento de recolección de información y cómo construir y elaborar cuestionarios. Asimismo, se analizaron ejemplos de cuestionarios aplicados en otras investigaciones.

**Fase 2. Revisión, elaboración del banco inicial de ítems y estructuración**

A través de la revisión bibliográfica se realizó una base de datos que permitiese elaborar el instrumento. Se construyó un banco de 72 ítems que medían las variables predefinidas. Posteriormente, estos ítems se agruparon en una serie de dimensiones que permitiesen un análisis más particular de cada uno de ellos.

A continuación, se detallan las dimensiones que se deben analizar y tener en cuenta en un SGC para centros educativos. La concreción de dimensiones se asienta en los principios de la Norma ISO 9001 y en los conceptos que recoge el modelo de excelencia EFQM. Estas dimensiones pretenden configurar un Modelo que recoge las dimensiones que abarcan la norma y el modelo objeto de estudio junto con los aspectos que se deben atender para cada uno de ellos, sin perder de vista y como referente la

normativa que los abala. Se persigue obtener una visión global y descriptiva de lo que debe abarcar un SGC.

Para cada dimensión se enumeran una serie de aspectos recogidos en la Norma ISO 9001 y en el Modelo EFQM; este desglose nos permite obtener información detallada que nos orientará a la hora de definir los indicadores de calidad que permitan evaluar los centros educativos.

En base a lo anteriormente expuesto configuramos un Modelo que desglosa ocho dimensiones que responden a los principios y aspectos que tanto la Norma como el Modelo prescriben como mínimos exigibles y que, nosotros, hemos interrelacionado y ubicado en las distintas dimensiones. Como indicábamos, y podemos apreciar en la tabla 19.

Tabla19:  
Dimensiones y aspectos para un modelo de gestión escolar.

Principios/conceptos adaptados a centros educativos	ASPECTOS		
DIMENSIONES	<i>Orientación al alumnado, familias y sociedad</i>	<b>ISO 9001</b> Requisitos: internos y externos Necesidades e innovación Resultados de procesos	<b>EFQM</b> Satisfacción Transparencia Competencia del personal Revisión Continua Comparación para detección de puntos fuertes
		Ambiente, clima Política de calidad Necesidades Modelos y requisitos Medición	Flexibilidad y adaptabilidad. Impulso y apoyo a la innovación.
	<i>Competencia e Implicación del equipo docente</i>	Competencia Compromiso, motivación e innovación Mejora continua Clima organizacional Estandarización	Éxito Cooperación Desarrollo de alianzas Enfoque ético Objetivos estratégicos Conciliación laboral-familiar Transparencia
		Gestión por procesos interrelacionados y Alienados(interna y externa) Eficacia Eficiencia Análisis y medición	Gestión por procesos, interna. Equilibrio óptimo Satisfacción del cliente Indicadores (rendimiento y resultados)
	<i>SG del centro educativo</i>	Integración de procesos Mejora continua Medición	
		Seguimiento, medición y análisis Propuestas de mejora	Aportar valor Cultura emprendedora Evaluación del impacto
	<i>Mejora continua, creatividad e innovación</i>	Seguimiento y medición Análisis de datos Comparación de desempeños	Resultados clave Indicadores de rendimiento Política de calidad Mejora Transparencia Toma de decisiones Competencias clave Consideración del impacto Comportamiento ético Transparencia Recursos
		Crear valor entre dirección, empleados y clientes (familias y alumnos).	Enfoque ético Incrementar capacidades y habilidades Transparencia
<i>Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos</i>			
<i>Sistema de relaciones para un futuro sostenible</i>			

Nuestra propuesta de principios se concreta en ocho dimensiones definidas como:

- *Orientación al alumnado familia y sociedad.*
- *Liderazgo directivo.*
- *Competencia e implicación del equipo docente.*
- *Gestión por procesos.*
- *Sistema de gestión del centro educativo.*
- *Mejora continua, creatividad e innovación.*
- *Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.*
- *Sistema de relaciones para un futuro sostenible.*

La primera dimensión, ***orientación al alumnado, familia y sociedad***. Abarca ámbitos que son considerados clave por distintos estudiosos de este campo. Así, por ejemplo, Parson (1976) ya señalaba que la escuela es donde los niños y niñas se integran en comunidad, la que permite que se eduquen socialmente y que adquieran habilidades y capacidades necesarias para integrarse en la sociedad.

Otros muchos autores se manifiestan en la misma línea, por ejemplo, Casanova (2004b), Gairín (2004), Morales y Collados (2001) y Ortega y Mínguez (2001); cuando subrayan el compromiso de todas las instituciones, de la sociedad, entorno contextual, ...junto con la familia, profesorado y alumnado. Definiciones que se encuentran abaladas por las leyes educativas que enfatizan la necesaria participación de la escuela en toda la comunidad educativa y el esfuerzo de todos los agentes comunitarios abarcando estos también a la familia y el entorno.

Con respecto a la segunda dimensión, ***liderazgo directivo***, quizá una de las más analizadas, hemos seleccionado a aquellos autores/as que la relacionan con la calidad de la enseñanza. Por ejemplo, Anderson (2010) quien considera que el liderazgo directivo “juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje” (p.35). No es fácil que una misma persona logre desempeñar estas dos funciones, liderazgo y autoridad, pero Gros et. al. (2013) afirman que es necesario. Los autores, lo identifican como tarea compleja, igual de complicada que la propia organización de un centro educativo, atreviéndose, incluso, a enumerar las cualidades

necesarias para ejercer el liderazgo advirtiéndole que es una cuestión de equipo y comunidad, de centro como sistema.

Algunos de los autores/as más destacables como Robinson (2010) quien determina las competencias necesarias; Leithwood, Harris y HopKins (2008) que consideran que el liderazgo escolar mejora la enseñanza y el aprendizaje gracias a la motivación y al compromiso con el trabajo; Gros, Fernández-Salineró y Martínez Roca (2013) añaden que el liderazgo pedagógico ha de orientar y crear condiciones organizativas y profesionales que “mejoren los procesos de enseñanza aprendizaje” (p. 6). Aunque también señalan que son múltiples las tareas a desempeñar por la dirección (administración, gestión, ...) pero su misión central es la enseñanza. En el *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (2011) implantan los estándares de liderazgo en función de la visión y valores.

Hay también expertos que se atreven a diferenciar el liderazgo como uno de los predictores de calidad en una institución educativa, nos referimos a Gento, Palomares, García y González (2012) quienes analizan en profundidad los aspectos y cualidades que debe presentar un líder educativo advirtiéndole que deben cumplirse todas y ha de tener un liderazgo eminentemente pedagógico o educativo. Entre las dimensiones que detallan aparecen: “carismática, emocional, anticipadora, profesionalidad (impulsar hacia logros, metas y objetivos), participativa (colaboración), cultural, administrativa y formativa” (pp.10-12).

No debemos obviar las aportaciones de Bolívar (2007,2010) quien en muchas publicaciones muestra su preocupación por la calidad educativa y en muchos de sus artículos analiza la figura de la dirección como clave de futuro organizativo orientado siempre al cambio y desarrollo, con un compromiso claro de mejora no sólo para el alumnado sino también para el profesorado.

La tercera dimensión es: ***competencia e implicación del equipo docente***. Podríamos recurrir a la teoría constructivista, a la interpretación occidental de los escritos de Vigostsky en un intento de buscar articular la génesis de los procesos psicológicos con la conciencia y dimensión socio histórica y cultural, haciéndonos ver que los sujetos participan de distintas prácticas, culturas, contextos...y que son estas las que permiten el desarrollo singular y la personalidad (Hernández Rojas, 2008). En esta dimensión queremos también destacar el estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2003) en el que se redacta que la interacción efectiva

entre la familia y los/las docentes, además de los demás sectores de la sociedad es un conjunto indispensable para lograr la mejora de la calidad de la educación.

En relación a la cuarta dimensión, *gestión por procesos*, en educación superior se conocen estudios y publicaciones, mientras que a nivel escolar no tenemos tantas evidencias, pero existe bastante similitud si nos centramos en la estructura organizativa. En el modelo EFQM se identifica como la organización de actividades que añaden valor a la empresa y al cliente, y deben de ser por ello bien identificados (tipificándolos en línea con la misión y visión). Además, han de ser aplicados de manera secuenciada, considerándose que son los procesos los elementos clave de toda empresa innovadora. Así lo consideran expertos en este tema como Hammer y Champy (1993), Sarmiento, Núñez, Ramírez, Vélez, Correa y Berdugo (2004) y Zaratiegui (1999), entre otros. Entendemos entonces que, toda aquella actividad que emplea recursos y ejerce una transformación cara un nuevo resultado se identifica como proceso.

A continuación, destacamos la quinta dimensión, *sistema de gestión del centro educativo*. En este punto nos referimos a la calidad del proceso de enseñanza. Atkinson (1990) afirma que se trata de un compromiso que debe adoptar cada miembro de una organización, basado en hacer bien las cosas para mejorar la eficacia y eficiencia. Se podría identificar como el conjunto de actividades, de objetivos, responsabilidades, etc. alineados con la política de calidad por la que ha de apostar la dirección de todo centro educativo.

La dimensión sexta, *mejora continua, creatividad e innovación*, es esencial en las instituciones educativas. Se necesita, como en otros sectores, un cambio, la permanente actualización del equipo docente, innovando, introduciendo mejoras tecnológicas, favoreciendo el cambio curricular, ...en un sector en continua transformación. El cambio organizacional, la planificación, la actualización tecnológica, la distribución de los recursos (humanos, económicos, ...), la formación continua de los/las profesionales, el análisis de los resultados o de las prácticas realizadas, entre otras cuestiones, son indicadores de un proceso orientado a la mejora (Pavón e Hidalgo, 1997). Ahora bien, para lograr la mejora e innovación no podemos obviar la innegable y necesaria motivación del personal, sus aptitudes y actitudes, orientadas a la implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina y Sevillano, 2010).

En cuanto a la séptima dimensión, *toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos*, hay que señalar la gran relevancia que tiene en los centros educativos al fortalecer no solamente al equipo directivo sino también al equipo docente. La toma de decisiones es uno de los ocho principios identificados en la gestión de calidad advirtiéndose que si es eficaz es por estar basada en un análisis de los datos y resultados, es decir, se trata de un enfoque sustentado en hechos que apuntan a ventajas competitivas si los datos son fiables. Autores como Zapata y Tejada (2009) buscan conocer cuáles son los propósitos de la calidad considerando que la toma de decisiones sea uno de ellos, y advierten que se llega a ellas tras la recopilación de resultados extraídos de los indicadores que se han estipulado y medido en un espacio de tiempo definido.

Finalmente, la octava dimensión, *sistema de relaciones para un futuro sostenible*, implica un beneficio a largo plazo, no solo en cuestión ambiental sino también a nivel humano. La educación es clave para reducir las desigualdades.

A continuación, se incluye una tabla en la que se identifican los principios de calidad conforme a la familia de Normas ISO 9000 y los conceptos fundamentales de excelencia del Modelo EFQM. Se ha acudido a la versión más actual de dicha Norma y Modelo, ya que, tras realizar una revisión de su evolución, se ha comprobado que se ha mantenido la esencia de cada uno de los conceptos que existían con anterioridad y se ha incluido entre paréntesis el orden en el que figuran en la propia Norma/Modelo.



Tabla 20:

*Principios de GC (Norma ISO 9001) frente a Conceptos de Excelencia (EFQM-2013) y sistematización de principios/conceptos adaptados a centros educativos.*

Principios de Gestión de Calidad (Norma ISO 9001)		Conceptos Fundamentales de Excelencia (EFQM 2013)		Propuesta de principios y/o conceptos adaptados a centros educativos	
1	Enfoque al cliente.	(1)	Añadir valor para los clientes.	1	<i>Orientación al alumnado, familias y sociedad.</i>
2	Liderazgo.	(5)	Liderar con visión, inspiración e integridad.	2	<i>Liderazgo directivo.</i>
3	Participación de las personas.	(7)	Alcanzar el éxito mediante el talento de las personas.	3	<i>Competencia e implicación del equipo docente.</i>
4	Enfoque basado en procesos.	(6)	Gestionar con agilidad.	4	<i>Gestión por procesos.</i>
5	Enfoque de sistemas para la gestión.	(3)	Capacidad organización.	5	<i>Sistema de Gestión del centro educativo.</i>
6	Mejora continua.	(4)	Aprovechar la creatividad y la innovación.	6	<i>Mejora continua, creatividad e innovación.</i>
7	Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones.	(8)	Mantener en el tiempo resultados sobresalientes.	7	<i>Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.</i>
8	Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.	(2)	Crear un futuro sostenible.	8	<i>Sistema de relaciones para un futuro sostenible.</i>

### Fase 3. Análisis de expertos

Elaborada la extensa batería de ítems se procede a seleccionar a las personas expertas que la sometieron a juicio. Estas personas, cuentan con formación y experiencia además de una gran valía reconocida en el sector educativo:

- D. Jesús Miguel Muñoz Cantero: Dr. del Dpto. de Filosofía y Métodos de Investigación en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación, universidad de A Coruña coordinador del Grupo de investigación GIACE ([www.giace.udc.es](http://www.giace.udc.es)), director-adjunto de la Revista de Investigación Educativa y exdirector de la Unidad Técnica de Calidad (UTC) de la UDC.
- Dña. M<sup>a</sup> Paula Ríos de Deus: Técnico de programas de la ACSUG (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia).
- Dña. Sonia Ruiz Vargas. Delegación de AENOR en Galicia.

- Dña. Ana Beatriz Iglesias Blanco: secretaria técnica de la Unidad Técnica de Calidad de la UDC.

Se hace necesario destacar al inspector D. Fermín Álvarez Lata, Inspector Jefe Territorial, de Inspección Educativa en Coruña. Al cual se le ha comunicado personalmente el carácter de esta investigación y se le remitió también la escala diseñada. En la entrevista personal se mostró interesado y expuso que respalda la iniciativa de este departamento de la UDC, animándonos a desarrollar esta investigación y a continuar con estudios de similares características, orientados a la mejora de la calidad educativa.

La batería diseñada, en su formato primitivo, se envió por correo electrónico para su validación el 13 de julio de 2015 (tabla 21), obteniéndose respuesta de tres de ellos.

Tabla 21.

*Detalle del correo electrónico remitido a los validadores, expertos.*

CORREO ELECTRÓNICO REMITIDO A LOS VALIDADORES, EXPERTOS.	
<b>ASUNTO:</b> Solicitud de colaboración, validación de encuesta para tesis doctoral.	
<p>Estimado/a especialista:</p> <p>Le traslado la solicitud de colaboración que realizan Eva M<sup>a</sup> Espiñeira Bellón y M<sup>a</sup> Dorinda Mato Vázquez que se encuentran dirigiendo mi tesis doctoral, bajo el título “Impacto de los sistemas de gestión de calidad en centros educativos”, dentro del marco de los estudios de investigación desarrollados en el Departamento de Filosofía y Métodos de Investigación de la UDC.</p> <p>Me permito abusar de su amabilidad para solicitar su colaboración, como experto, en esta importante fase de la tesis que consiste en validar el cuestionario que adjunto.</p> <p>Le animo a que me traslade cualquier sugerencia, apreciación o comentario.</p> <p>A la espera de sus noticias y agradeciéndole de antemano su colaboración, le saluda atentamente:</p> <p>María Del Carmen Mariño Barral</p>	<p><b>Adjuntando:</b></p> <p>Carta de solicitud de validación.</p> <p>Cuestionario a validar.</p> <p>Cuestionario para personal de centros educativos.</p>

Realizada la validación crítica del cuestionario por estos expertos en la materia concernida, se recoge y analiza toda la información junto con las recomendaciones aportadas en relación a la pertinencia de algunas cuestiones y la redacción de las preguntas. Esta es una tarea realmente minuciosa ya que la opinión de estas personas, con trayectoria en el tema, valoradas en su profesión, cualificadas y conocedoras del tema a

estudiar, ofrecen una evidencia, juicios, información y valoraciones fundamentadas. Esta labor se reconoce como el juicio de expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). En investigación, el juicio de expertos, es una técnica habitual para conocer la validez de contenido del instrumento en todos sus aspectos, recogida de información, datos,... (Cabero y Llorente, 2013).

Los análisis realizados por los expertos denotan su interés y gran implicación. Reenviaron un exhaustivo análisis de cada una de las cuestiones, detallaron sus consideraciones y aportaron otros planteamientos que sirvieron para realizar reflexiones motivadoras.

En términos generales puede señalarse que las aportaciones fueron fundamentales para:

- Reducir el número de ítems por variable de investigación. Es decir, del cuestionario inicial se han eliminado varias preguntas y quedó en uno definitivo de 61 ítems que analizan por un lado la implantación de las Normas ISO y el mismo cuestionario adaptado para medir la implantación del Modelo EFQM.
- Desglosar preguntas. Fue interesante descubrir que existían, en ocasiones, varios elementos para ser medidos en un solo ítem por lo que sería necesario separarlos.
- Determinar las escalas de valoración. La sugerencia en este punto se inclinó por establecer una graduación numérica del 1 al 5.
- Detectar con mayor claridad aquello que se quería estudiar. La validación permitió ahorrar alternativas innecesarias y centrar las posibilidades en los ámbitos más importantes (Rodríguez y Fernández, 2013).
- Posibilitar una mejor redacción de los ítems. Cuando se preguntaba por conceptos era necesario tener un mínimo de claridad en lo planteado, porque debían comprender qué se estaba consultando para poder determinar, después, una valoración. Por lo tanto, además de asegurar la confidencialidad, había que redactar los ítems con claridad y de manera directa aparte de que no violentaran a los equipos docentes.

Todas estas recomendaciones se realizaron con exactitud y rigurosidad. Y sin duda, terminaron beneficiando la rápida y efectiva construcción del cuestionario definitivo.

A continuación, en la tabla 22, se presentan aquellos aspectos más significativos que han plasmado los expertos, aportaciones que han permitido readaptar los ítems y redefinir finalmente el cuestionario.,

Tabla 22.  
Expertos, respuesta y valoraciones.

EXPERTOS	FECHA DE ENVÍO DEL CUESTIONARIO	FECHA DE EMISIÓN RESPUESTA	VALORACIONES/ APORTACIONES REALIZADAS
D. Jesús Miguel Muñoz Cantero	13 – Julio – 2015	Fecha: Tue, 14 Jul 2015 14:27:56 +0200 (CEST)	<p><b>D. J. Miguel advierte que:</b></p> <p><i>En las instrucciones: “Aquí hay un error de conceptualización de escalas. Yo pondría todas de 1 a 5. O puedes utilizar en relevancia una escala de poca y mucha y después una dicotómica”.</i></p> <p><i>“En términos generales yo pondría una escala de 1 a 5 en cada una de las categorías a evaluar. En segundo lugar, pondría los ítems en afirmativo”.</i></p> <p><i>En varias cuestiones matiza: “Son tres elementos para ser medidos en un solo ítem. Mirar de separarlos. Intenta además que los términos estén casi definidos para que todo el mundo sepa a lo que te refieres. Cuidado con los términos”.</i></p> <p><i>“Valorar el separar personal docente del personal de administración y servicios. Dado que los procesos son diferentes”.</i></p> <p><i>“Cuidado con el vocabulario para gente neófito en estos temas”.</i></p> <p><i>“El cuestionario puede parecer un poco largo, y especialmente complicado en vocabulario para personas que sean ajenas al mundo de la calidad. Tienes que traducir a un lenguaje entendible todos esos conceptos técnicos”.</i></p>

Dña. M<sup>a</sup> Paula Ríos de Deus

13 – Julio – 2015

Fecha: Mon, 20 Jul 2015 11:46:33 +020

**Dña. M<sup>a</sup> Paula expone:**

*“Instrucciones poco claras (a alguien que no conozca este tipo de cuestionarios le costará mucho cubrirlos). El método de valoración seleccionado no concuerda con las preguntas que se incluyen a continuación. Es un método habitual para la evaluación de programas de formación, pero no encaja con la valoración del SGC... (Habría que modificar el enfoque)”.*

*“En relación con la recogida de datos del cuestionario: ¿Cuál sería la finalidad de estos datos? ¿qué aporta saber la edad o el sexo de la persona que cubre el cuestionario en relación al SGC? se da por hecho que quien cubre el cuestionario es un docente y no tendría por qué ser así”.*

*“Revisar los verbos de todos los ítems. Si partimos de la implantación del SGC, el verbo debe estar en presente: permite...”*

*“Modificar la redacción de algunas preguntas (todas indicadas) y detección de otras que se complementa”.*

*“Creo que habría que darle una vuelta al enfoque general del cuestionario. Muchas de las preguntas tienen que ver con el enfoque del modelo EFQM, pero al personal de los centros les costará entenderlas y responderlas adecuadamente ya que son temas que se escapan del alcance de la ISO 9001. (¿Tendría sentido hacer un primer sondeo para conocer si hay algún centro dentro del ámbito de estudio que aplique EFQM? Porque si no existe, o es un número muy reducido, se podría centrar mucho más este cuestionario)”.*

*“El modelo EFQM no es una norma que se pueda implantar. Se trata de un modelo de gestión que se “aplica”.*

*“Si se trata de poder presentar resultados diferenciados por sexos, en este caso no tendría sentido, ya que no influye en nada en relación al proceso de implantación”.*

*EFQM no certifica, otorga “reconocimientos”.*

*Adjunta la parte inicial de un cuestionario alternativo.*

<b>Dña. Sonia Ruiz Vargas</b> 13 – Julio – 2015 Fecha: Fri, 17 Jul 2015 06:29:06+0000	<p><b>Dña. Sonia indica:</b></p> <p><i>“No queda del todo clara esta parte del cuestionario, sería conveniente especificar de una manera más clara lo que se quiere medir, campo instrucción y los ítems de valoración”.</i></p> <p>Referente a la pregunta 9: <i>“es algo confusa porque el sistema de gestión es una herramienta que aporta datos para tomar decisiones y establecer estrategias, la estrategia la determina la dirección en base a un contexto determinado (información en datos, coyuntura, competidores,)”.</i></p> <p><i>“En las preguntas, si bien hay aspectos de EFQM al poner en todo el tema sistema de gestión de calidad parece va más dirigido a 9001 que a EFQM, quizá convendría poner también <u>implantación de SGC o Modelo de excelencia</u> (en el enunciado de la pregunta). Como ya sabes el SGC y el Modelo tienen expresiones y exigencias propias diferentes y, como el cuestionario es común, pues lo haría más generalista en esa parte del enunciado”.</i></p> <p><i>“Comentarte que EFQM abarca más que 9001 luego algunas cuestiones de EFQM no se llegan a implantar en ISO calidad, es decir, no son requisitos y, cuando se pregunten por ellas a centros que solo tienen SGC van a decir que no, por ejemplo innovación o benchmarking,...”</i></p>
---------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Para someter a validación se mantuvo intacta la redacción de los 72 ítems al igual que las 8 dimensiones de estudio, variando únicamente la otorgación de la valoración (tabla 24) de manera que analizaran la relevancia, suficiencia y pertinencia de cada una de las preguntas planteadas. Siendo las instrucciones una guía para comprobar la amplitud y conveniencia de los ítems categorizados por dimensiones, acreditar su relación y la comprensión de los mismos. Se detallan a continuación, tabla 23.

Tabla 23.

*Instrucciones del cuestionario remitido a expertos.*

### INSTRUCCIONES

Se trata de comprobar que:

- Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de la misma.
- Los ítems guardan relación lógica con la dimensión que miden, si es importante y debe ser incluido.
- Los ítems se comprenden.

A la derecha se indica la leyenda para determinar el grado de adecuación para cada uno de ellos, valore con una “x” según considere.

Para valorar los ítems se estableció la valoración que se recoge en la tabla 24 considerando que los expertos podrían así identificar cuáles de los ítems consideraban más oportunos y convenientes para este estudio.

Tabla 24.  
*Valoración de los ítems por expertos.*

<b>VALORACIÓN POR ÍTEM</b>					
<b>RELEVANCIA</b>		<b>SUFICIENCIA</b>		<b>PERTINENCIA</b>	
<b>POCA</b>	<b>MUCHA</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>POCA</b>	<b>MUCHA</b>

Como se puede apreciar en el detalle expuesto en la tabla 22 de *expertos*, *respuesta y valoraciones*, los validadores no han entendido las instrucciones. El cuestionario de aplicación a centros se planteó inicialmente con la escala numérica de 0-4, modelo de Likert, esto les confundió y todos ellos lo reflejaron. El resto de las observaciones y de los comentarios han resultado muy valiosas, ayudaron a redefinir las diferentes cuestiones tanto a nivel formulación y de vocabulario como a la hora de seleccionar las que mejor medían y se acomodaban a la dimensión sujeta a análisis. Tras someter la batería a este nuevo análisis se redujo en número el total de ítems manteniéndose las 8 dimensiones, ya justificadas en la parte conceptual de este trabajo.

El cuestionario ya validado, anexo B, consta de 61 ítems alineados y distribuidos entre las 8 dimensiones, detalladas en la tabla 25 y comentado en el apartado 5.7.2 de esta investigación.

Este instrumento, que ha permitido recoger los datos trasladados por expertos del ámbito educativo, permitía realizar valoraciones sujetas a una escala de respuestas distribuidas de 1 a 5. El cuestionario, destinado a profesionales de la educación se presentó en formato on-line y el acceso se realizó desde un enlace que se facilitaba en la carta de presentación del estudio. Dicha carta se envió por correo electrónico junto con la solicitud de colaboración. Además, se realizaron las correspondientes llamadas telefónicas a cada uno de los centros, se solicitó siempre hablar con personal del equipo directivo o responsable de calidad con quienes se esclarecieron los objetivos de nuestro estudio, animó a trasladar la información y cuestionario a su equipo docente y directivo.

Tabla 25.  
Dimensiones e ítems para un modelo de Gestión Escolar (elaboración propia)

Principios/ conceptos adaptados a centros educativos	ASPECTOS		ÍTEMS alineados con dimensiones
DIMENSIONES	ISO 9001	EFQM	
<i>Orientación al alumnado, familias y sociedad</i>	Requisitos: internos y externos Necesidades e innovación Resultados de procesos	Satisfacción Transparencia Competencia del personal Revisión Continua Comparación para detección de puntos fuertes	1 - 9
<i>Competencia e Liderazgo Implicación del directivo equipo docente</i>	Ambiente, clima Política de calidad Necesidades Modelos y requisitos Medición	Flexibilidad y adaptabilidad. Impulso y apoyo a la innovación.	10 - 20
<i>Gestión por procesos</i>	Competencia Compromiso, motivación e innovación Mejora continua Clima organizacional Estandarización	Éxito Cooperación Desarrollo de alianzas Enfoque ético Objetivos estratégicos Conciliación laboral-familiar Transparencia	21 - 30
<i>SG del centro educativo</i>	Integración de procesos Mejora continua Medición	Gestión por procesos interrelacionados y Alienados(interna y externa) Eficacia Eficiencia Análisis y medición	31 - 34
<i>Mejora continua, creatividad e innovación</i>	Seguimiento y medición Análisis de datos Comparación de desempeños	Gestión por procesos, interna. Equilibrio óptimo  Satisfacción del cliente  Indicadores (rendimiento y resultados)	35 - 41
<i>Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos</i>	Seguimiento, medición y análisis Propuestas de mejora	Aportar valor Cultura emprendedora Evaluación del impacto	42 - 48
<i>Sistema de relaciones para un futuro sostenible</i>	Crear valor entre dirección, empleados y clientes (familias y alumnos).	Resultados clave Indicadores de rendimiento Política de calidad Mejora Transparencia Toma de decisiones Competencias clave Consideración del impacto Comportamiento ético Transparencia Recursos	49 - 55
			56 - 61



Es decir, cada dimensión comprende una serie de ítems, y la vinculación de cada uno de esos ítems con una dimensión, se realiza tras un concienzudo análisis de lo que cada una de ellas abarcan y pretende diferenciar. La tabla 26 lo expone de manera más concreta:

Tabla 26.  
*Dimensiones alienadas con los ítems.*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ÍTEMS</b>
<i>Orientación al alumnado, familias y sociedad.</i>	1 - 9
<i>Liderazgo directivo.</i>	10-20
<i>Competencia e implicación del equipo docente.</i>	21-30
<i>Sistema de Gestión por procesos.</i>	31-34
<i>Sistema de Gestión del centro educativo.</i>	35 - 41
<i>Mejora continua, creatividad e innovación.</i>	42 - 48
<i>Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.</i>	49 - 55
<i>Sistema de relaciones para un futuro sostenible.</i>	56 - 61

#### **Fase 4. Depuración y redacción de los ítems**

A partir de la concreción de las dimensiones nos centramos en el proceso del diseño del cuestionario on-line teniendo en consideración una serie de características, entre las que destacan:

- Los ítems presentan un formato cerrado, es decir, con selección de respuesta.
- La escala utilizada es tipo Likert, escala valorativa.
- El cuestionario se articula en torno a un total de 61 ítems alineados con las ocho dimensiones anteriormente presentadas.
- Se trata de un cuestionario aplicado por vía electrónica.
- En cuanto a temporalidad, su aplicación es seccional al permitir recoger información una única vez, con tiempo ilimitado.

En las tablas 19, 20 y 25, se identifican los principios de calidad conforme a la familia de Normas ISO 9000 y los conceptos fundamentales de excelencia del Modelo EFQM. Se ha acudido a la versión más actual de dicha Norma y Modelo, ya que, tras realizar una revisión de su evolución, se ha comprobado que se ha mantenido la esencia

de cada uno de los conceptos que existían con anterioridad y se ha incluido entre paréntesis el orden en el que figuran en la propia Norma/Modelo.

### **Fase 5. Selección de la muestra y administración de los cuestionarios**

Por lo que respecta a la recogida de información, la población objeto de estudio son centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia que acreditan seguir el modelo o norma de referencia los cuales han estado certificados, un mínimo de 3 años, aunque actualmente no estén acreditados. Nos interesan ambos perfiles de centro, ya que los primeros nos permitirán conocer el compromiso con la certificación y el posible valor añadido que les otorga frente a los segundos, que nos podrán exponer el bagaje de conocimientos adquiridos y seguramente nos ofrezcan una valoración objetiva, precisa y crítica, de los resultados obtenidos (Heras, 2000).

El cuestionario va dirigido a equipos directivos y docentes con experiencia en la implantación de las Normas ISO 9001 y/o del Modelo EFQM, manteniéndose el criterio de un mínimo de tres años de aplicación de las mismas.

El número de centros educativos que configuran nuestra población objeto de estudio, de enseñanza reglada obligatoria, que han sido certificados durante los años objeto de estudio han sido 54 y a todos ellos se les remitió el cuestionario. El listado de centros está detallado en la tabla 33, en ella se recogen los centros educativos a los que se les ha reenviado el correo con la propuesta de colaboración.

Para seleccionar los centros educativos que cumplen estos criterios ocupamos unos meses. Nuestra primera actuación fue contactar con la Agencia de Excelencia y diferentes Certificadoras, exploramos en la web de la Entidad Nacional de Acreditación (ENAC), a través de su buscador, concretamente en el apartado de “búsqueda de productos y servicios” y seleccionamos el sector objetivo de estudio (tabla 27).

Tabla 27.

*Búsqueda de sistemas y servicios, base de datos de ENAC.*



### Búsqueda por productos y servicios

**Desde esta sección podrá:** Conocer todas las entidades acreditadas para las actividades que Ud. necesita. Para ello este buscador cuenta con una amplia selección de parámetros como el sector o campo de actuación, los productos, elementos, instalaciones, procesos o servicios, áreas y magnitudes. Accederá a una amplia información de todas y cada una de las entidades acreditadas para prestarle los servicios de su interés.

Seleccione el esquema de acreditación al que pertenece la empresa:

- Laboratorios de calibración
- Laboratorios de ensayo
- Laboratorios Clínicos UNE-EN ISO 15189
- Proveedores Programas Intercomparación
- Inspección
- Certificación de producto, proceso o servicio
- **Certificación de sistemas de gestión**
- **Certificación de sistemas de calidad**
- Certificación de gestión medioambiental
- Certificación de gestión de seguridad de la información
- Certificación de gestión de la seguridad alimentaria
- Certificación de gestión de I + D + i
- Certificación de gestión de la seguridad y la salud en el trabajo
- Certificación de gestión de la calidad de productos sanitarios
- Certificación de gestión de la energía
- Certificación de gestión forestal-PEFC
- Certificación de gestión de servicios de tecnología de la información
- Certificación de gestión de valorización
- Certificación de personas
- Verificadores medioambientales
- Verificadores de Gases de Efecto Invernadero
- BPL
- Productos Fitosanitarios
- Sustancias Químicas Industriales
- Organismos de Control
- Productores de materiales de referencia

Iniciada la búsqueda en la base de datos ENAC (tabla 27), al seleccionar la pestaña “certificación de sistemas de calidad” nos da acceso a otra pantalla en la que hay que detallar minuciosamente nuestra búsqueda, solicitándonos identificar el tipo de certificación, comunidad y provincia. Continuamos la búsqueda de certificadoras ISO en el sector educativo, concretamente las registradas en España, pero en nuestra comunidad autónoma no ofrecía ningún resultado. Optamos entonces por ir conociendo todas las que se exploraban a nivel nacional, tomando nota de las que aparecían en cada comunidad autónoma. El resultado de la búsqueda nos facilitó configurar un listado (tabla 28). Incluso desde su aplicación teníamos acceso al anexo técnico de cada una de las certificadoras acreditadas, documento que recoge su número de acreditación, sectores y

actividades para las que están acreditadas, así como las oficinas autorizadas por ENAC para realizarlas.

Tabla 28.

*Agencias certificadoras acreditadas por ENAC en el territorio español.*


<b>RESULTADO DE LA BÚSQUEDA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA</b>	
<b>COMUNIDAD DE MADRID</b>	
<b>AGENCIA PARA LA CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD Y EL MEDIO AMBIENTE, S.L. (ACCM)</b>	C/ Fernando Mijares, 21.28022 - Madrid (Madrid). <b>Teléfono:</b> 913 242647/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:accm@accm.es">accm@accm.es</a>
<b>APCER ESPAÑA, S.L.</b>	Ribera del Loira, 46. Campo de las Naciones. 28042- Madrid (Madrid). <b>Teléfono:</b> 915 030 017/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:apcer.espana@apcer.pt">apcer.espana@apcer.pt</a>
<b>ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN (AENOR)</b>	C/ Génova, 6. 28004 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 914 325 971/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:calidad@aenor.es">calidad@aenor.es</a>
<b>BUREAU VERITAS IBERIA, S.L.</b>	C/ Valportillo Primera, 22-24. Edificio Caoba. 28108-Alcobendas (Madrid) <b>Teléfono:</b> 912 702 084 <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:TQR.dirtec@es.bureauveritas.com">TQR.dirtec@es.bureauveritas.com</a>
<b>CERTIFICACIÓN Y CONFIANZA CÁMARA, S.L. (Unipersonal)</b>	C/Huertas,11-1ªPlanta. 28012-Madrid. <b>Teléfono:</b> 915383745/ 915383710/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:certificacion@camaracertifica.es">certificacion@camaracertifica.es</a>
<b>EDUQATIA INVESTIGACIÓN Y CERTIFICACIÓN, S.A.</b>	Avda. de Manoterías, 38 D-303. 28050 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 91 260 68 14/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:central@eduqatia.com">central@eduqatia.com</a>
<b>EUROPEAN QUALITY ASSURANCE SPAIN, S.L.</b>	C/ Camino de la Zarzuela, 15 Bloque 2 - 1ª planta. 28023 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 913 078 648; 902 449 001 <b>Correo electrónico:</b> <a href="mailto:info@eqa.es">info@eqa.es</a> ; <a href="mailto:ignacio.martinez@eqa.es">ignacio.martinez@eqa.es</a>
<b>LLOYD'S REGISTER QUALITY ASSURANCE ESPAÑA, S.L.</b>	C/ Princesa, 29 - 1º. 28008 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 915 401 210 <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:olga.rivas@lr.org">olga.rivas@lr.org</a>
<b>OCA INSTITUTO DE CERTIFICACIÓN, S.L. (Unipersonal)</b>	Vía de las Dos Castillas, 7. Edificio 2, planta 2ª. 28224 – Pozuelo de Alarcón (Madrid). <b>Teléfono:</b> 917994800. <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:info@ocacert.com">info@ocacert.com</a>
<b>SGS ICS IBERICA, S.A. (Unipersonal)</b>	Trespaderne, 29 Edificio Barajas 1. 28042 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 913 138 115 / <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:jesus.bennasar@sgs.com">jesus.bennasar@sgs.com</a>
<b>TÜV RHEINLAND IBERICA INSPECTION, CERTIFICATION &amp; TESTING, S.A.</b>	Avenida de Burgos, 114, 3º. 28050 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 917 444 500 / <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:info@es.tuv.com">info@es.tuv.com</a>
<b>COMUNIDAD: CANTABRIA</b>	
<b>BM TRADA CERTIFICATION ESPAÑA, S.L. (Unipersonal)</b>	C/ Amós de Escalante 2, 3º D. 39002 - Santander (Cantabria). <b>Teléfono:</b> 902929040/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:acreditacion@bmrtrada.es">acreditacion@bmrtrada.es</a>
<b>COMUNIDAD: CATALUÑA</b>	
<b>AGENCIA PARA LA CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD Y EL MEDIO AMBIENTE, S.L. (ACCM)</b>	C/ Fernando Mijares, 21. 28022 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 913 242 647/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:accm@accm.es">accm@accm.es</a>
<b>APCER ESPAÑA, S.L.</b>	Ribera del Loira, 46. Campo de las Naciones. 28042 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 915 030 017/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:apcer.espana@apcer.pt">apcer.espana@apcer.pt</a>
<b>ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN (AENOR)</b>	C/ Génova, 6. 28004 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 914 325 971/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:calidad@aenor.es">calidad@aenor.es</a>
<b>BUREAU VERITAS IBERIA, S.L.</b>	C/ Valportillo Primera, 22-24. Edificio Caoba. 28108 - Alcobendas (Madrid). <b>Teléfono:</b> 912 702 084/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:TQR.dirtec@es.bureauveritas.com">TQR.dirtec@es.bureauveritas.com</a>
<b>CERTIFICACIÓN Y CONFIANZA CÁMARA, S.L. (Unipersonal)</b>	C/ Huertas, 11 - 1ª Planta. 28012 - Madrid (Madrid). <b>Teléfono:</b> 915 383 745/915 383 710/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:certificacion@camaracertifica.es">certificacion@camaracertifica.es</a>
<b>EDUQATIA, INVESTIGACIÓN Y CERTIFICACIÓN, S.A.</b>	Avda. de Manoterías, 38 D-303. 28050 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 91 260 68 14/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:central@eduqatia.com">central@eduqatia.com</a>
<b>EUROPEAN QUALITY ASSURANCE SPAIN, S.L.</b>	C/ Camino de la Zarzuela, 15 Bloque 2 - 1ª planta. 28023 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 913 078 648; 902 449 001/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:info@eqa.es">info@eqa.es</a> ; <a href="mailto:ignacio.martinez@eqa.es">ignacio.martinez@eqa.es</a>

<b>LLOYD'S REGISTER QUALITY ASSURANCE ESPAÑA, S.L.</b> <b>OCA INSTITUTO DE CERTIFICACIÓN, S.L. (Unipersonal)</b>	C/ Princesa, 29 - 1º. 28008 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 915 401 210/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:olga.rivas@lr.org">olga.rivas@lr.org</a>
<b>SGS ICS IBERICA, S.A. (Unipersonal)</b>	Vía de las Dos Castillas, 7. Edificio 2, planta 2ª. 28224 - Pozuelo de Alarcón (Madrid). <b>Teléfono:</b> 917 994 800/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:info@ocacert.com">info@ocacert.com</a>
<b>TÜV RHEINLAND IBERICA INSPECTION, CERTIFICATION &amp; TESTING, S.A.</b>	Trespaderne, 29 Edificio Barajas 1. 28042 – Madrid. <b>Teléfono:</b> 913 138 115/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:jesus.bennasar@sgs.com">jesus.bennasar@sgs.com</a>
<b>COMUNIDAD: VALENCIA</b>	
<b>ALL WORLD CERTIFICACIÓN, S.L.</b>	Avda. Benjamín Franklin, nº 19. 46980 - Paterna (Valencia). <b>Teléfono:</b> 961 115 253/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:ana.peinado@awcertificacion.com">ana.peinado@awcertificacion.com</a>
<b>IVAC-INSTITUTO DE CERTIFICACIÓN, S.L.</b>	PARC CIENTÍFIC - UNIVERSITAT DE VALENCIA, C/Catedrático Agustín Escardino, 9. 46980 – Paterna (Valencia). <b>Teléfono:</b> 963.943.905/ <b>Correo electrónico</b> <a href="mailto:ivac@ivac.es">ivac@ivac.es</a>
<b>COMUNIDAD: PAÍS VASCO</b>	
<b>ADOK CERTIFICACIÓN, S.L.L.</b>	Parque Tecnológico. LagaBidea. Edificio 804 - Modulo 111. 48160 - Derio (Bizkaia). <b>Teléfono:</b> 946 446 046 / 697 167 099/ <b>Correo electrónico:</b> <a href="mailto:jmpalacio@adokcertificacion.com">jmpalacio@adokcertificacion.com</a>
<b>RESTO DE COMUNIDADES AUTÓNOMAS ESPAÑOLAS</b>	
<u>No existen empresas</u> para los parámetros indicados	<b>Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla León, Castilla la Mancha, Ciudad de Ceuta y Melilla, C. Foral de Navarra, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Rioja, Principado de Asturias y Región de Murcia.</b>

Hemos contactado, al menos una vez, con cada una de estas agencias (*tabla 28*) y con algunas en reiteradas ocasiones. La primera toma de contacto fue telefónica para presentarnos y explicarles detalladamente el motivo y objetivo de nuestra consulta. La mayoría de ellas accedieron a darnos detalle solicitado a través de respuesta electrónica para lo que se les facilitó una dirección de correo a donde remitir el listado de centros educativos, de la comunidad autónoma de Galicia, que ellos habían certificado y que cumplían nuestros criterios de estudio. Varios nos indicaban que no habían certificado en nuestra comunidad, otras que ya no poseían acreditación para este sector y no contaban con centros que cumpliesen nuestros criterios. Otra expuso que para poder facilitarnos ese listado necesitaban autorización especial y que se pondrían en contacto en cuanto dispusiesen del permiso. Debemos destacar que, en todas ellas, el trato fue cordial, de colaboración, y en muchas se nos advertía que el momento de la llamada no era el más apropiado al encontrarse en plenas auditorías, quedando en contactar finalizados estos procesos.


Se completa la búsqueda accediendo a la web del Club de Excelencia en Gestión, para lo cual empleamos el mismo procedimiento para poder conocer las certificadoras acreditadas para el Modelo EFQM. En su aplicación realizamos la búsqueda en consultora “centros educativos”, por comunidad autónoma y sector “educativo” (*tabla 29*).

Tabla 29.  
*Licenciarios acreditados por el Club de Excelencia en Gestión.*

	<b>Licenciarios oficiales</b>
<p>Velamos para que la formación en el Modelo EFQM de Excelencia, la tutoría y la homologación de los Procesos de Autoevaluación, cumplan con los requisitos exigidos por la EFQM. En consecuencia, los Licenciarios son las únicas personas que reúnen las condiciones de formación, experiencia, compromiso y ética establecidas por el Club Excelencia en Gestión y la EFQM.</p> <p><b>Comunidades sin licenciarios</b> Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla León y Castilla la Mancha, Cataluña, Ceuta, Madrid, Valencia, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Melilla, Navarra, País Vasco, Asturias, Región de Murcia.</p>	

Al no encontrar el detalle de empresas certificadoras que necesitamos procedimos a realizar la búsqueda en el enlace “organizaciones excelentes”. Al adentrarnos en este apartado tuvimos que ir seleccionando campos y ajustar la búsqueda entre las opciones que se nos iban presentando.

Tabla 30.  
*Organizaciones excelentes.*

	<b>ORGANIZACIONES EXCELENTES</b> <b>Sello de excelencia EFQM</b>		
<b>Opciones de búsqueda por nombre</b>			
<b>Educación</b>	<b>Centros educativos</b>	<b>Colegio</b>	<b>Convalidación C. materias/asignaturas</b>
<b>SECTOR:</b> Educación (entre un listado de diferentes sectores)			
<b>NIVEL DE EXCELENCIA:</b> Cualquiera o a elegir entre			
<b>Excelencia +500</b>	<b>Excelencia +400</b>	<b>Excelencia +300</b>	<b>Compromiso de excelencia</b>
No hay resultados	No hay resultados	No hay resultados	No hay resultados

Sin éxito en nuestra búsqueda decidimos contactar telefónicamente (tabla 31). Les explicamos el motivo de la consulta y el objetivo del trabajo que estábamos desarrollando. Se nos indicó que la aplicación estaba en proceso de adaptación disculpándose por no poder obtener la información directamente de la web.

Tabla 31.

Datos de contacto “club de excelencia en gestión”.

DATOS DE CONTACTO	
<b>MADRID</b> Avda. de Burgos, 19 - 1º.28036 Madrid, Tel.: (+34) 91 383 62 18 Email: <a href="mailto:info@clubexcelencia.org">info@clubexcelencia.org</a>	<b>BARCELONA</b> Vía Laietana, 39. 08003 Barcelona, España Tel.: (+34) 93 319 23 00 Email: <a href="mailto:info@clubexcelencia.org">info@clubexcelencia.org</a>
<b>CONTACTO WEBMASTER</b> <a href="mailto:gestorweb@clubexcelencia.org">gestorweb@clubexcelencia.org</a>	<b>CONTACTO QUEJAS Y RECLAMACIONES</b> <a href="mailto:gestorqr@clubexcelencia.org">gestorqr@clubexcelencia.org</a>

La respuesta recibida fue a través de correo electrónico al que se adjuntaba el detalle de las certificadoras autorizadas por el club de excelencia en gestión (tabla 32), datos que actualmente ya figuran en la web oficial del club.

Tabla 32.

Certificadoras acreditadas por el Club de Excelencia en Gestión.

	<b>Ramón Palacios</b> Telf. 91 432 60 78 <a href="mailto:rpalacios@aenor.es">rpalacios@aenor.es</a>
	<b>Federico Martínez</b> Telf. 91 208 08 03 <a href="mailto:federico.martinez@applus.com">federico.martinez@applus.com</a>
	<b>Enrique Quejido</b> Telf: 607 507 844 <a href="mailto:enrique.quejido@es.bureauveritas.com">enrique.quejido@es.bureauveritas.com</a>
	<b>Belén Parra</b> Telf: 650 37 74 79 <a href="mailto:belen.parra@lr.org">belen.parra@lr.org</a>
	<b>José Miguel Carreño</b> Telf: 913138194 <a href="mailto:josemiguel.carreno@sgs.com">josemiguel.carreno@sgs.com</a>
	<b>Isabel Torres Donoso</b> Telf: 91 744 45 38 <a href="mailto:isabel.torres@es.tuv.com">isabel.torres@es.tuv.com</a>

Realizadas las correspondientes llamadas a cada una de estas certificadoras del club de excelencia se estableció también contacto telemático para facilitarnos el detalle de centros educativos certificados por estas entidades de la comunidad autónoma de Galicia, y que cumplieran los criterios establecidos en la investigación y anteriormente detallados.

Agrupando los datos de las distintas certificadoras y atendiendo a su certificación se recogen a continuación el número de colegios que fueron objetivo clave de nuestro estudio:

Tabla 33.  
Listado de centros certificados.

CENTRO EDUCATIVO	CERTIFICACIÓN	ENTIDAD CERTIFICADORA
CEIP DE LOURIDO CEIP OS MUIÑOS CEIP "VIRXE DO CARME" CEP DR. FLEMING CIFP A FARIXA CIFP A GRANXA CIFP A XUNQUEIRA CIFP ÁNXEL CASAL CIFP CARLOS OROZA CIFP COMPOSTELA CIFP COROSO CIFP FERROL TERRA CIFP MANUEL ANTONIO CIFP PASEO DAS PONTES CIFP POLITÉCNICO DE LUGO CIFP POLITÉCNICO DE SANTIAGO CIFP PORTA DA AUGA CIFP PORTOVELLO CIFP RODOLFO UCHA PIÑEIRO CIFP SOMESO CIFP VALENTÍN PAZ ANDRADE IES PERDOURO IES MARÍA SARMIENTO CEIP PLURILINGÜE A FRAGA CEIP VIRXE DO CARME CRA NOSA SEÑORA DO FARO IES A PINGUELA IES AS TELLEIRAS IES FRANCISCO DAVIÑA REY COLEGIO DE SANTA TERESA DE JESUS COLEGIO DON BOSCO COLEGIO MARÍA AUXILIADORA COLEGIO PLURILINGÜE LA ENCARNACIÓN COLEGIO PLURILINGÜE MARÍA INMACULADA COLEGIO PLURILINGÜE NUESTRA SEÑORA DE LOS DOLORES DE LA CONGREGACIÓN DE HERMANAS DE SANTA DOROTEA DE LA FRASSINETTI COLEGIO SAGRADO CORAZON DE JESUS COLEGIO SAN JOSE DE LA GUÍA COLEXIO SAN JOSE CPI DE ATIOS IES MARIA SARMIENTO IES RICARDO CARBALLO CALERO INSTITUTO SECULAR HIJAS DE LANATIVIDAD DE MARÍA COLEGIO NTRA. SRA. DEL CARMEN (ATOCHA)	ISO	AENOR
COLEGIO PLURILINGÜE DIVINA PASTORA	Excelencia Europea ISO	
COLEGIO PELETEIRO	Excelencia +500	
SANTA MARÍA DEL MAR JESUITAS	ISO Excelencia +400	
COLEGIO LAR Y ENSEÑANZAS MEDIAS LAR	ISO Excelencia +400	
COLEGIO CALASANZ PP ESCOLAPIOS	ISO	EDUQATIA
CIFP SANTA MARÍA DE EUROPA CIFP DE COIA	ISO	EQA
CEIP PÍO XII	Excelencia +400	
COLEGIO LA GRANDE OBRA DE ATOCHA COLEGIO SAN JOSÉ COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO	ISO EFQM ISO	A+



Tras cruzar los datos facilitados por las agencias certificadoras y los facilitados desde la Federación Española de religiosos de Enseñanza (FERE) hemos podido conocer la totalidad de centros gallegos que parecen cumplir nuestros criterios. Hemos querido conocer cuál es el total de centros gallegos para poder determinar dos grandes bloques, por un lado, los centros certificados y por otro los que no han apostado por la gestión de calidad.

Para conocer el total de centros de Galicia hemos tomado nota de los que integran la red FERE, centros de titularidad privada concertada de entre los que seleccionaremos los que cumplen nuestro criterio para la investigación y se contrastarán con los extraídos de la base de datos de la Xunta de Galicia, tratando así de identificar la totalidad de centros de interés para la investigación, el listado extraído se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 34.  
*Centros adscritos a FERE.*

<b>CENTROS DE A CORUÑA</b>	<b>CENTROS DE LUGO</b>	<b>CENTROS DE OURENSE</b>	<b>CENTROS DE PONTEVEDRA</b>
+ A CORUÑA (13)		+ A RÚA (1)	+ A GUARDA (2)
+ ARZÚA (1)	+ FOZ (2)	+ CELANOVA (1)	+ ALDAN-CANGAS DO MORRAZO (1)
+ BETANZOS (1)	+ LUGO (7)	+ O BARCO DE VALDEORRAS (1)	+ BORREIROS-GONDOMAR (1)
+ CASTIÑEIRAS-RIBEIRA (1)	+ MONFORTE DE LEMOS (1)	+ O CARBALLIÑO (1)	+ BUEU (1)
+ ESCARABOTE-BOIRO (1)	+ RIBADEO (1)	+ OURENSE (10)	+ CALDAS DE REIS (2)
+ FERROL (6)	+ SARRIA (2)	+ PEREIRO DE AGUIAR (1)	+ CAMBADOS (1)
+ FERROL-CARANZA (1)		+ VERÍN (2)	+ CANGAS DO MORRAZO (2)
+ FISTERRA (1)			+ ILLA DE AROUSA (1)
+ NOIA (1)			+ LALÍN (1)
+ O CARBALLO-OLEIROS (1)			+ MARÍN (2)
+ OLEIROS-RIBEIRA (1)			+ O GROVE (1)
+ POBRA DO CARAMIÑAL (2)			+ PONTEVEDRA (3)
+ PONTEDEUME (1)			+ PORRIÑO (1)
+ SANTIAGO DE COMPOSTELA (12)			+ PRACERES (1)
			+ PUXEIROS-MOS (1)
			+ SILLEDA (1)
			+ TUI (1)
			+ VIGO (17)
			+ DE AROUSA (2)

Tabla 35.

*Número de centros FERE, privados concertados, por provincias.*

A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA
43	13	17	42
<b>TOTAL: 115</b>			

Se muestra, a continuación, la distribución de centros gallegos, en base a su titularidad y que parecen estar o haber estado acreditados como centros de calidad por tener implantado un SGC o un modelo de excelencia EFQM, certificada o no en la actualidad. Se pueden consultar en la tabla 36 los centros identificados y seleccionados para cumplimentar el cuestionario.

Tabla 36.

*Centros Gallegos con SGC.*

PROVINCIA	TITULARIDAD	
	PRIVADA-CONCERTADA	PÚBLICA
A Coruña	12	16
Lugo	4	7
Ourense	3	2
Pontevedra	4	6
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>	
<b>Modalidad educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E Infantil (E.I.)</li> <li>- Educación Primaria (E.P.)</li> <li>- Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)</li> <li>- Bachillerato (postobligatoria)</li> <li>- Ciclos Formativos: C.F. Grado Superior, Medio y F.P. Básica.</li> </ul>	

Una vez conocidos los centros gallegos que cumplían los criterios establecidos, se procedió a seleccionar la información necesaria que nos permitiría contactar con los directivos (titularidad, correo electrónico, ubicación, teléfono de contacto, etc.).

Se redactó la carta (tabla 37) de presentación en la que se detalla el objetivo clave de la investigación entre otras cuestiones animándoles a colaborar de manera voluntaria y anónima.

Tabla 37.  
*Carta enviada al director/a.*



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

A Coruña, a 7 de enero de 2016

Estimado director/a:

Somos un grupo de docentes de la Universidad da Coruña (**UDC**) que desde hace años viene analizando el efecto que ha tenido la gestión de la calidad en el ámbito educativo. En la actualidad, estamos trabajando en un proyecto de investigación académica, dirigido por las profesoras **Eva María Espiñeira Bellón y M<sup>a</sup> Dorinda Mato Vázquez**, que tiene como objetivo evaluar la incidencia de la adopción de los modelos de Gestión de la Calidad en el ámbito de los centros educativos en Galicia, tratando de examinar las motivaciones, los obstáculos y los resultados de dichas adopciones en la mejora de la calidad del servicio ofrecido.

Por otro lado, en paralelo al proyecto de investigación, un miembro del equipo investigador (M<sup>a</sup> del Carmen Mariño Barral) trabaja en su Tesis Doctoral en dicha temática. De esta forma, la información que les solicitamos tendrá, además, una clara relevancia en su elaboración.

Contando con la autorización del inspector D. Fermín Álvarez Lata quien apoya este proyecto de investigación, nos gustaría que le **reenviase este mensaje a toda la comunidad educativa** a quien le pedimos unos minutos de su tan preciado tiempo agradeciendo encarecidamente su colaboración. El carácter del cuestionario, es **confidencial y anónimo**.

Les facilitamos el **enlace web** donde encontrarán la batería de ítems (accesible desde el día 7 al 29 de enero de 2016): <http://goo.gl/forms/OIRM6nmF6X>

Para cualquier información adicional puede ponerse en contacto con las coordinadoras del estudio, Eva M<sup>a</sup> Espiñeira Bellón y M<sup>a</sup> Dorinda Mato Vázquez investigadoras de la UDC en el teléfono 981167000 (ext.1891 o ext. 1750) o en la dirección [eva.espineira@udc.es](mailto:eva.espineira@udc.es) y [m.matov@udc.es](mailto:m.matov@udc.es) respectivamente.

Muchas gracias por su colaboración. Reciba un cordial saludo.

**Eva M.<sup>a</sup> Espiñeira Bellón**

Profesora Ayudante Doctora y personal investigador del Dpto. de Filosofía y  
Métodos de Investigación en Educación.

**M.<sup>a</sup> Dorinda Mato Vázquez**

Profesora Contratada Doctora y personal investigador del Dpto. de Pedagogía y  
Didáctica

---

Para el envío de esta carta se determinó que sería interesante remitirla a los equipos directivos de cada uno de los colegios, pero para ello, a los de titularidad privada-concertada, se pensó en contactar con la presidenta de la federación educación y gestión (FEREGA-CECA, agrupa centros educativos católicos), cargo que desempeña la directora de uno de los CPR de La Coruña. Se concertó una entrevista personal con ella

para presentarle el presente estudio al tiempo que se le solicitó colaboración a lo que amablemente accedió. Así mismo, se le facilitó la copia de la carta que ella remitió a la administrativa de la federación desde donde se reenvió a todos los centros vinculados a la misma, de toda la comunidad gallega. La responsable de esta gestión en FERE nos reenvió copia del envío en el que figuraban los centros vinculados a la federación permitiéndonos así comprobar si había sido remitida a la totalidad de centros privados-concertados.

Como se detalla en la carta se les invita a rellenar un cuestionario diseñado on-line, un instrumento de recogida de información que cuenta con el amparo de reconocidos expertos como Cohen y Manion (1990), McMillan y Schumacher (2005) o Torrado (2004) quienes afirman contar con grandes ventajas y ofrecer diferentes posibilidades como instrumento de recogida de información, aunque también son conscientes de sus limitaciones. A estas opiniones se le suma el hecho de que un cuestionario bien construido es considerado una técnica de indagación válida, muy apropiada para la recogida de datos al permitir extraer información cuantificable y concretada previamente por los evaluadores (Muñoz y González, 2010).

El cuestionario estuvo precedido de esta carta de presentación y solicitud de colaboración para esta investigación. La carta se envió, en primera instancia, el día 7 de enero, a 55 centros educativos. El cuestionario fue remitido al director o directora solicitándole que lo reenviase a su equipo de profesores y directivos.

El plazo para la respuesta del cuestionario on-line abarcaba hasta el día 29 de enero. En este tiempo se registraron 44 cumplimentaciones a las que se le suman 11 que se cubrieron hasta el día 12 de febrero, momento en el que se someten a revisión los datos codificados.

Ante un total de 56 respuestas y expirado el plazo inicial nos animamos a enviar un mensaje recordatorio a todos los centros inicialmente seleccionados. Se reenvió la petición escrita de colaboración insistiendo en la importancia de sus aportaciones abaladas por su experiencia. Consecuentemente se vio ampliado el plazo de respuesta abarcando desde el 15 de febrero hasta el 3 de marzo del 2016. En esta segunda fase de aplicación del cuestionario se registraron 60 respuestas más. Consideramos acertado

ofrecer otra oportunidad, es decir, enviar otro recordatorio que fue respaldado con una llamada telefónica para el director/a o responsable de calidad en cada centro educativo.

Comunicación que inicialmente se centró en agradecer la colaboración y participación en nuestra investigación. Se les solicitaba información acerca del número de integrantes del equipo directivo, docentes y administrativos para, finalmente, animarles nuevamente a trasladar el agradecimiento a su claustro de profesores y administrativos al tiempo que animase a cubrir el cuestionario a aquellos compañeros y compañeras que podrían dar respuesta el cuestionario on-line hasta el 16 de mayo. Finalmente, el número total de respuestas ha sido de 360.

Tras seleccionar la muestra y diseñar el instrumento se inició la aplicación del cuestionario on-line. La primera actuación fue enviar un correo electrónico al que se le adjuntaba la carta de presentación de la investigación que incluía la petición de colaboración junto con la ruta de acceso al cuestionario expuesto en driver, internet. A medida que se cumplimentaba algún cuestionario recibíamos la información inmediatamente, datos que luego se trasladan a un Excel para luego pasar al programa de análisis estadístico SPSS versión 22.

Queda constancia así, de que la aplicación del cuestionario se efectuó, finalmente, en tres etapas, respetando un plazo de 22 días para cada uno de los recordatorios, y existiendo un margen de tiempo dedicado a análisis y otras tareas propias de esta investigación. No se debe pasar por alto que en los centros educativos debíamos de respetar ciertas fechas en las que la actividad académica es intensa e impide que se nos dedicase tiempo a este requerimiento, que motivó un nuevo recordatorio. A continuación, en la tabla 38 se detalla el calendario de aplicación, el número de respuestas extraídos para cada plazo y las medidas adoptadas para lograr una mayor participación.

Tabla 38.  
*Plazos y seguimiento de cuestionarios registrados on-line.*

CALENDARIO DE APLICACIÓN	Nº RESPUESTAS	MEDIDA ADOPTADA
21 diciembre, 2015	Entrevista con la presidenta de FERECECA	Reenviará a los centros integrados en la red FERECECA.
7 – 29 enero, 2016	<b>44</b>	Se acuerda reenviar la carta solicitando colaboración, se amplía el plazo para su respuesta.
12 febrero, 2016	Registradas entre: 30/01 – 12/02= <b>12</b>	
15 febrero, 2016	Registradas desde el 12-14/02 = <b>1</b>	
8 marzo, 2016	Registradas del 15/02-8/03= <b>21</b>	
9- 18 marzo, 2016	Registradas desde el 9 -18/03 = <b>11</b>	Reenviar otro recordatorio previo contacto telefónico con un miembro del equipo directivo o con el coordinador de calidad.
24 marzo, 2016	Entrevista con representante de un CIFP en La Coruña.	
Llamadas telefónicas: 30 marzo - 19 abril, 2016	Registradas desde: 19/03 al 19/04= <b>8</b> 20/03 al 24 /04 = <b>10</b>	
25 abril –17 mayo 2016	<b>256</b>	Finaliza el plazo para dar respuesta al cuestionario.
Nº cuestionarios/respuestas	<b>360</b>	

Finalizado el plazo de cumplimentación del cuestionario on-line se procede al análisis estadístico para el que es necesario utilizar el SPSS.

Para lograr los objetivos de la investigación se seleccionó la población, un total de 54 centros educativos, de la Comunidad Autónoma de Galicia que cumplieran los criterios anteriormente enumerados. Se telefoneó a cada centro para interesarnos por el número de integrantes del equipo directivo y docente permitiéndonos así tener amplitud de la muestra configurada sobre la totalidad de centros que nos interesan, conociendo la totalidad de directivos/as que suman 204 y 2711 profesores y profesoras. Una vez aplicada la encuesta y sobre los resultados extraídos pudimos diferenciar las respuestas por provincias resaltando una mayor participación en la provincia de A Coruña, una participación de 210 personas, quizá también por ser la provincia que acoge un mayor número de centros y de estos muchos que cumplen nuestros criterios. Le sigue a esta, en número de centros la provincia de Pontevedra en donde obtuvimos una participación de 46 profesionales. Es significativa la participación de los docentes y directivos de la provincia de Lugo que asciende a 71, siendo menos los centros que respondían a nuestro interés y en los de Ourense han sido 32 las respuestas obtenidas.

Los criterios que nos hemos planteado para la selección de la muestra no han permitido realizar una selección de centros al azar, consideramos más enriquecedora una muestra de la totalidad de centros.

Los centros cubren las características propias de la población: colegios públicos, centros de enseñanza privada y de enseñanza concertada independientemente de su ubicación dentro de las provincias (rural, urbano,). La razón de optar por centros de enseñanza privada, pública o concertada es para respetar la proporción de centros, de equipos directivos y docentes de cada tipo que hay, para que la investigación resulte lo más representativa posible.

## **Fase 6. Procedimientos y técnicas de análisis**

### **Procedimiento de análisis**

Para la realización de los cálculos y el tratamiento estadístico general de los datos se utilizó el grupo de programas IBM SPSS, en su versión 22.0.

### **Técnicas utilizadas**

Los principales análisis estadísticos utilizados para trabajar los datos se concretan en:

a) Para el análisis de la fiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach, lo que nos proporciona un índice de consistencia interna.

b) El análisis descriptivo de los ítems del cuestionario que ofrece información específica y, al tiempo, facilita la evaluación del propio cuestionario.

Sería de interés hallar si existen diferencias significativas con respecto a la agrupación de ítems, dimensión a la que responde, de validez y amplitud, en referencia a las variables. En esta ocasión no ha sido posible debido a la falta de participación, principalmente de centros que implantaron EFQM, y tanto para el análisis frente a dimensiones como al tipo de muestra. El poder diferenciar por tipo de centro, etapa educativa, provincia, etc. es necesario para descubrir y, al tiempo justificar, la muestra dentro de la autonomía de Galicia.

## **5.8. PROCEDIMIENTO GENERAL DE ELABORACIÓN DE LA ENTREVISTA**

El uso de la entrevista en este caso se fundamenta en que la misma remite a una interrelación al contacto, a la comunicación, a la reflexión expresada y a la indagación.

Esta situación cara a cara permite al investigador una conversación íntima de intercambio recíproco, donde el informante asume la identidad de la realidad de un grupo (Flick, 2014; Jansen, 2010; Tremblay, 1968) y presentan su propia experiencia a través de la comunicación directa (Cannell & Kahn, 1993 y León & Montero, 2002a y 2002b).

La entrevista es uno de los instrumentos de información más utilizados en el desarrollo de las Ciencias Sociales por el potencial que presenta para permitir al investigador acceder a la parte mental de las personas y también a su parte vital donde se descubre la cotidianidad y las relaciones sociales (Galindo, 1998 y Gubrium & Holstein, 2001). Además, complementa los estudios cuantitativos y contribuye a situar la cuantificación en un contexto social y cultural más amplio (López & Deslauriers, 2011). Autores como Hernández, Fernández y Baptista (2006) indican que “las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad y permiten obtener información personal detallada” (p. 598).

Su uso, por lo tanto, se fundamenta en el hecho de que remite a una interrelación al contacto, a la comunicación, a la reflexión expresada y a la indagación. Como técnica de indagación cara a cara permite al investigador una conversación íntima de intercambio recíproco, donde el informante asume la identidad de la realidad de un grupo (Flick, 2014; Jansen, 2010; Tremblay, 1968) y presentan su propia experiencia a través de la comunicación directa (Cannell & Kahn, 1993 y León & Montero, 2002).

En este caso se optó por la *entrevista semiestructurada*, donde se presentaron un conjunto de preguntas y temas investigados, pero sin una redacción y orden exacto de las mismas (Martínez, 2006a; Pérez, 2005; Vallés, 2009), sino que se adecuó a la tipología de respuestas que el entrevistado realizaba. En todos los casos fue individual. Esta técnica permitió obtener información holística, contextualizada y personalizada que ayudó en la fase de análisis y en el contraste de los resultados cuantitativos obtenidos con el instrumento de medida.

Con anterioridad a la realización de las entrevistas los temas fueron redactados, partiendo de los cuestionarios aplicados a los profesores anteriormente. Por este motivo, los bloques temáticos que se siguieron fueron los siguientes:

***Orientación al alumnado, familias y sociedad***, trata de averiguar el nivel de detección de necesidades y expectativas, compromiso social y mejora en la relación entre el equipo docente y grupos de interés (alumnos/as y familias) y para identificar



oportunidades de mejora en relación a la implantación de las Normas ISO y/o Modelo EFQM.

*El Liderazgo directivo relacionado con el Sistema de Gestión del centro educativo*, se refiere a cuestiones sobre si la dirección favorece la innovación, eficacia y transparencia estableciendo estrategias en línea con la política de calidad (MVV), desde la implantación de las Normas ISO y/o modelo EFQM.

*Competencia e implicación*, se pregunta si mediante el SGC / modelo de excelencia, se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro.

*Sistema de Gestión por procesos*, se refiere a si se fomenta/ha fomentado la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización (acción docente, atención a la diversidad, tutoría, ...)

*Sistema de Gestión del centro educativo*, en base a la experiencia de los entrevistados, si el SGC / modelo de excelencia favorece/ ha favorecido el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa.

*Mejora continua, creatividad e innovación*, quiere saber en qué medida la implantación del SGC/modelo de excelencia promueve redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora que generen satisfacción y buena imagen del centro.

*Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos*, para averiguar si el SGC/modelo de excelencia apuesta por el éxito y la mejora fundamentada en el análisis de resultados

*Sistema de relaciones para un futuro sostenible*, si el sujeto apuesta por la asignación adecuada de los recursos, tiene en cuenta el impacto social y ambiental además de apostar por actividades de beneficio social en relación al SGC/modelo de excelencia.

Aplicados los cuestionarios y estructurada por bloques temáticos la entrevista se estableció contacto con los informantes. Para la realización de la misma se siguieron las siguientes fases ya utilizadas por otros investigadores (Bryman, 2016; Tarín, Pascual & Escartí, 2014):

- **Preparación de la entrevista:** en esa primera fase se seleccionó a los profesionales adecuados para la realización de la entrevista y se

estableció contacto con los informantes seleccionados escogiendo la fecha y el lugar para el encuentro. Los entrevistados ya fueron descritos anteriormente, así como su perfil.

- **Desarrollo de la entrevista y registro:** durante el propio desarrollo de la entrevista, que fue registrada a través de una grabación de audio con el permiso de las personas intervinientes, se presentaron a su vez una serie de etapas.
  - *Fase de presentación:* se inició la entrevista dando datos relativos a la investigación, las explicaciones y cuestiones pertinentes para la comprensión de la misma.
  - *Fase inicial:* posteriormente se continuó con preguntas y cuestiones que en un primer momento podrían ser sencillas como cuestiones relativas a la calidad de los centros.
- **Ficha de la entrevista:** tras la realización de la entrevista se llevó a cabo una ficha de la misma donde se presentaba información técnica del entrevistado y se dividían por categorías las respuestas dadas, haciendo más fácil de esta forma el análisis de las mismas.
- **Transcripción de la entrevista:** para el cotejo de datos se transcribió la entrevista en formato de diálogo.

Finalmente, resulta importante destacar que durante el desarrollo de la entrevista se intentó limitar la intervención del investigador a la formulación y precisión de las cuestiones, así como a la matización de las respuestas que habían resultado escasas. Al mismo tiempo se tuvieron en cuenta diversos aspectos siguiendo la estela de diversos estudios (Guardián, 2010; Hernández, Fernández & Baptista, 2006 y Vargas, 2012): abordar a la persona entrevistada con cordialidad y ayudar a que se sienta tranquila y segura, utilizar preguntas fáciles de comprender y desde la perspectiva de la neutralidad, dejar que concluya sus intervenciones, escuchar con paciencia y comprensión, así como respetar los silencios y las dudas del entrevistado, evitar los roles de autoridad, ser empáticos, no discutir con la persona entrevistada, dar seriedad e importancia al estudio y a la entrevista y agradecer desde el más profundo respecto la participación y el tiempo cedido a la persona interviniente.

## **5.9. CRITERIOS DE VALIDEZ DE LAS ESTRATEGIAS CUALITATIVAS Y CUANTITATIVAS**

Como ya se ha comentado en apartados anteriores el presente estudio se enmarca en un enfoque mixto, ya que la información se obtiene a raíz de estrategias cuantitativas y cualitativas. Y al igual que la elección de un instrumento u otro de investigación, este tipo de metodología también requiere de su justificación, pues la validez es un elemento que otorga relevancia en el ámbito de la investigación en todos sus niveles.

Tanto en el ámbito cualitativo como en el cuantitativo existen diversos criterios reguladores que se deben cumplir, algunos específicos y otros en común. Así, en el caso de la investigación cualitativa su validez viene determinada por la fundamentación de las interpretaciones realizadas, que se podrán demostrar a través de los siguientes criterios:

- La credibilidad (Martínez, 2006b; Sandín, 2000), referida a la pertinencia del estudio, donde se requiere que el tema haya sido descrito e identificado con precisión e implica el rigor de los resultados y procedimientos. En cuanto a su cumplimiento, se ha mantenido la permanencia en el campo de estudio aproximadamente tres años y triangulado teorías e información del campo de la Educación, Pedagogía y Psicología; además de corroborar la literatura con las otras fuentes, como las propias de las entrevistas y cuestionarios.
- Un segundo criterio sería la transferibilidad y aplicabilidad (Goetz & LeCompte, 1988), que conlleva la descripción del contexto para asegurar la relevancia y posibilidad de generalizar los resultados. Se cumple a través de descripciones exhaustivas del contexto, así como de la recogida de información y de la selección de una buena muestra a través de un método de muestreo intencional utilizado.
- El tercero sería la dependencia y replicabilidad (Moral, 2006; Ruíz, 2012), referida a la estabilidad de los resultados a lo largo del tiempo, el cual se ha conseguido dando constancia del proceso de recogida y análisis de datos.
- Como último criterio específico de la investigación cualitativa se encuentra la confirmabilidad o reflexibilidad (Guba & Lincoln, 1989; Rodríguez, Gil y García, 1999; Morse, Barret, Mayan, Olson y Spiers, 2002), que es la colocación e interpretación de los datos, así como la elaboración de conclusiones, donde se seguirán procesos como llevar a cabo un contraste con la literatura existente, mantener la neutralidad en la obtención de información e identificar posibles puntos fuertes y débiles del estudio.

La investigación cuantitativa presenta una serie de criterios específicos que, aunque difieren de los cualitativos sí presentan procedimientos similares a estos últimos:

- La validez interna (Kerlinger & Lee, 2005; Valles, 1999), que es la medida a través de la cual el investigador puede asegurar la afectación de las variables independientes sobre las dependientes.
- En un segundo lugar estaría la validez externa o generalización, la medida en que el estudio es generalizable a otras personas o poblaciones, que, para este caso, a pesar de tratarse de un muestreo intencional, se han realizado descripciones exhaustivas de la selección.
- En cuanto a la confiabilidad (Quero, 2010; Quero, González & Judith, 2013), será la medida en que el mismo resultado será obtenido siempre que se replique la investigación. Para proporcionar este elemento, se ha utilizado el análisis de Consistencia Interna con el Alfa de Cronbach.
- Y finalmente, la objetividad o neutralidad (Cook & Reichardt, 2005), que se presenta como la capacidad para ofrecer datos fieles a la realidad, para lo que se ofrece una explicación del origen de los datos, así como criterios para la selección de la muestra.

En cuanto a los criterios que se presentan comunes en ambos tipos de estudio se encontrarían:

- La relevancia (Gómez, 2006; Guardián, 2010), que implica la evaluación del logro de los objetivos planteados y su adecuación al procedimiento y a los resultados. Este criterio se cumple a través de la propuesta de nuevos planteamientos teóricos y conceptuales, con la amplia comprensión del fenómeno de estudio y la correspondencia entre el marco teórico y la propuesta empírica.
- Y, la adecuación teórico-epistemológica (Goetz & LeCompte, 1988), que es la adecuación del problema de investigación con la teoría existente, conseguida a través del contraste entre preguntas de investigación y método, al igual que con el ajuste del procedimiento y diseño de investigación. Para cumplir con este apartado, en la discusión y conclusiones se contrastarán los resultados con la literatura y entre las diferentes fuentes de información, a la vez que se generarán nuevos planteamientos teóricos y conceptuales al tema de estudio.

Finalmente, es imprescindible volver a recordar que se ha aplicado la triangulación, el procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista (Feuer, Towne & Shavelson, 2002; Rodríguez, Pozo & Gutiérrez, 2006). Con el objeto de conseguir una mejor representación de la realidad social se ha aplicado, en concreto, una triangulación de datos, referida a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio (Flick, 2004). Siguiendo con la intención de verificar si los descubrimientos son suficientemente auténticos, reflejo de la realidad y de confianza, se han aplicado los criterios descritos anteriormente pudiendo optar así a la validez relacionada con la aplicación del método de indagación de forma rigurosa (Martínez, 2006).

## 5.10. ANÁLISIS DE DATOS

Se reflejan, a continuación, las técnicas de tratamiento y análisis de datos que vamos a utilizar en función de los objetivos propuestos. Para la realización de los cálculos y del tratamiento estadístico general de los datos hemos empleado el paquete estadístico IBM SPSS, en su versión 22.0.

El procedimiento analítico se da bajo un enfoque multimétodo. En un primer lugar se usarán técnicas descriptivas para conocer mejor la muestra, así como la distribución de la misma con respecto a diferentes agrupaciones y la comparación de medias y desviaciones típicas de las diferentes escalas. Se realizará un análisis de las propiedades psicométricas con el objeto de detectar la fiabilidad y validez de éstas.

Ejecutaremos una descripción general de la muestra utilizada para nuestro estudio. Posteriormente realizaremos una descripción de los resultados obtenidos en función de las dimensiones que se contemplan en los cuestionarios.

Procederemos a calcular la fiabilidad del cuestionario a través del valor alfa de Cronbach y analizaremos el comportamiento de cada ítem con respecto a la fiabilidad. Para ello, se ha aplicado el índice de consistencia interna Alpha de Cronbach, resultando un  $\alpha$  superior al 0.70 que indica buena fiabilidad. En el capítulo 6 se han introducido las tablas que permiten la visualización de los resultados extraídos según la norma o modelo. En cuanto a la validez destacar el papel de los validadores expertos quienes realizaron importantes aportaciones que han permitido tomar decisiones a la hora de mejorar o mantener determinados ítems del cuestionario.

Conforme se desarrolle el cuerpo de la investigación, se especificará más sobre las diferentes técnicas o análisis, así como sobre el objetivo que permiten cumplir.

### **5.11.- RESUMEN**

Para la realización del estudio se ha utilizado la población descrita en este Capítulo 5 integrada por 54 centros de la autonomía gallega, repartidos entre las cuatro provincias y de diversa titularidad. Estos centros educativos han implantado o actualmente mantienen implantado un Sistema de Gestión de Calidad (Normas ISO y/o Modelo EFQM) desde al menos tres años. El trabajo se justifica y asienta sobre el diseño de un cuestionario tipo Likert de 61 ítems, validado previamente. Se remitió el cuestionario a los equipos directivos de los centros seleccionados y se recogieron las respuestas a través de la aplicación informática con la que se aplicaba.

Se complementó el estudio con una entrevista a nueve profesionales, con diferentes perfiles, pero conocedores de los SGC.

Los datos extraídos, tanto del cuestionario como de las entrevistas, han sido sometidos a análisis, bajo los correspondientes criterios de validez para, finalmente, extraer los datos que permitirán evaluar el impacto de los SGC en los centros educativos de Galicia.

# **CAPÍTULO 6.**

## **PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS**

6.1.- Introducción

6.2.- Fiabilidad y validez del instrumento.

6.2.1.- Investigación A: ISO

6.2.2.- Investigación B: EFQM

6.2.3.- Investigación C: ISO + EFQM

6.2.4.- Comparativa de las investigaciones A, B y C

6.3.- Resumen





## 6.1.- INTRODUCCIÓN

Para continuar con el desarrollo de la fundamentación metodológica, es imprescindible reflejar las técnicas de tratamiento y análisis de datos que se utilizan en atención a los objetivos propuestos.

## 6.2. FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

A continuación, se lleva a cabo una descripción general de la muestra utilizada en el estudio, así como la posterior descripción de los resultados obtenidos. Conforme a varios autores, (Aguilar, Bautista, García, Hernández, Sandoval, Pérez y Valdés, 2016; Crocker & Algina, 1986; Montoro, Lucena & Reche, 2016; Pérez & Valdés, 2016; Sandoval y Muñoz, 2008), es preciso hallar la validez del instrumento para saber si es adecuado para emplear con el objetivo diseñado. Para ello se aplican diferentes técnicas que garanticen la validez de contenido.

Para cumplir con las condiciones referidas a la validez de contenido, el conjunto de las variables, y de manera individual, debe ser representativo del constructo a evaluar (Ballester, Bermejo, Ferrándiz & Prieto, 2004; Smith, 2005).

En lo relativo a los cuestionarios desarrollados para esta investigación, con el fin de asegurar la validez de contenido, han sido sometidos a juicio de expertos como ya se ha explicado en el Capítulo 5, concretamente dentro del apartado 5.7 *Técnicas e instrumentos de recogida de información*, y posteriormente a un grupo de discusión. Además, la construcción del mismo se basa en los fundamentos teóricos presentes en el marco teórico de la presente investigación; vinculación directa a la validez de contenido.

En cuanto a la *fiabilidad* del cuestionario, para saber si el instrumento realiza mediciones estables y consistentes (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2015; Soriano, 2014; Soto & Lautenschlager, 2003), se procede al cálculo del alfa de Cronbach y al análisis del comportamiento de cada elemento del cuestionario con respecto a la fiabilidad general. Se analizó el test de Barlett y el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin).

A continuación, realizaremos los análisis descritos para las siguientes escalas:

- INVESTIGACIÓN A: Escala para los centros con SGC Norma ISO.
- INVESTIGACIÓN B: Escala para los centros con SGC Modelo FQM.
- INVESTIGACIÓN C: Escala para los centros con SGC Norma ISO/Modelo EFQM.

### 6.2.1.- INVESTIGACIÓN A: ISO

Para el análisis de consistencia interna se empleó una muestra final válida de 61 ítems. La consistencia interna reflejará la confiabilidad del cuestionario diseñado para nuestro estudio, es decir, el grado de correlación que existe entre los ítems de nuestra escala asumiendo que ellos miden el constructo que dicen medir. Utilizaremos el paquete estadístico SPSS, en su versión 22.0 siguiendo el procedimiento estipulado para ítems policotómicos. Procedemos entonces a comprobar el nivel de fiabilidad, utilizando el índice de Alfa de Cronbach, teniendo en cuenta que arrojará un valor comprendido entre 0-1 y que cuanto más se aproxime al valor 1 mayor es la consistencia interna del instrumento. Por tanto, tal resultado indica la magnitud en que los ítems miden el mismo constructo y su homogeneidad, respectivamente. Para saber si el índice de consistencia interna es adecuado nos apoyaremos en autores como Cronbach & Meehl, 1955 (índices satisfactorios cuando son superiores a .70). Como se puede apreciar en la figura autores, más recientes parecen reajustar los valores, como es el caso de George y Mallery (2003) que defienden los siguientes criterios:

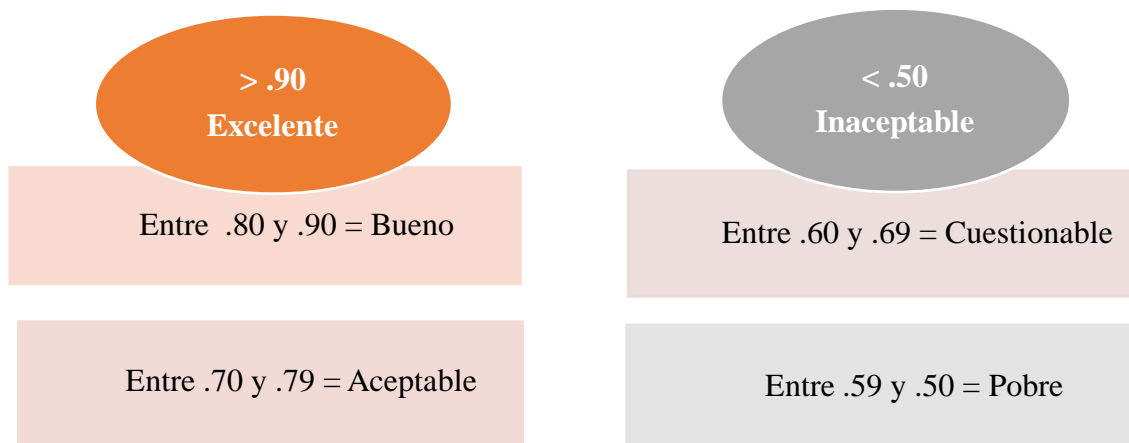


Figura 14. Índices de consistencia interna de George y Maller (2003).

La tabla 39 presenta los resultados del  $\alpha$  de Cronbach para centros con SGC Norma ISO. Nuestro instrumento ofrece una correlación alta, satisfactoria (superior a .70) siguiendo los criterios de Cronbach & Meehl (1955) y excelente si nos apoyamos en los criterios expuestos en la figura 14, relativa a aportaciones de George y Mallery (2003).

En la tabla 39 podemos comprobar la fiabilidad de los 61 ítems aplicados a centros que implantaron las Normas ISO en la comunidad autónoma de Galicia, observamos que

alcanza un valor elevado, un .989, lo que anima también a analizar la fiabilidad en cada dimensión.

Tabla 39.  
*Fiabilidad de los ítems para el Norma ISO.*

<b>ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD NORMA ISO</b>	
<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Número de elementos</b>
<b>.989</b>	61
<b>ALFA DE CRONBACH</b>	<b>DIMENSIONES</b>
<b>.927</b>	D1
<b>.929</b>	D2
<b>.947</b>	D3
<b>.907</b>	D4
<b>.946</b>	D5
<b>.942</b>	D6
<b>.925</b>	D7
<b>.948</b>	D8

Procederemos ahora a analizar la fiabilidad y validez para cada uno de los ítems de cada dimensión.

El comportamiento de los ítems ha sido bueno, en general, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad de forma que disminuyese su valor, tal como podemos observar en las tablas: 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46 y 47, donde mostramos la fiabilidad de esta sección del cuestionario.

- **Fiabilidad de los ítems de la D1: *Orientación al alumnado, familias y sociedad***

La primera dimensión (D1) queda definida por los ítems que se enuncian en la tabla 40, concretamente 9. Podemos apreciar cómo existe una elevada consistencia entre todos los ítems de esta dimensión, que buscan conocer el impacto de la norma ISO en relación con la orientación al alumnado, familias y sociedad.

Tabla 40.

*Fiabilidad de los ítems para la “D1” en la Norma ISO.*

DIMENSIÓN 1	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿La implantación del sistema de gestión de calidad (SGC) permite identificar los grupos de interés (profesorado, familias, personal de administración,...) de su centro educativo?	324.53	9271.311	.423	.994
¿La implantación del SGC permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?	324.53	9253.569	.689	.994
¿La implantación del SGC favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?	324.47	9273.005	.447	.994
El SGC implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?	324.57	9248.836	.668	.994
¿Se impulsa la transparencia (se informa de las actividades, decisiones,... a los grupos de interés) desde la implantación del SGC?	324.24	9228.657	.708	.994
¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del SGC?	324.57	9253.472	.694	.994
¿Se impulsa el compromiso normativo (conocimiento y desempeño en base a la legislación educativa y a los sistemas o modelos aplicables) desde la implantación del SGC?	324.45	9264.768	.599	.994
¿El SGC mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y entre los grupos de interés?	324.65	9249.077	.732	.994
¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?	324.51	9222.229	.742	.994
<b>Alfa de Cronbach D1</b>				<b>.927</b>

- **Fiabilidad de los ítems de la D2: Liderazgo directivo**

Al igual que en la D1, este grupo de 11 ítems manifiesta una excelente correlación entre sus cuestiones lo que confirma la adecuación de constructo también para la dimensión identificada como liderazgo directivo.

Tabla 41.  
 Fiabilidad de los ítems para la “D2” en la Norma ISO.

DIMENSIÓN 2	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
La implantación del SGC ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?	324.44	9219.191	.693	.994
¿El SGC permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?	324.33	9220.952	.782	.994
El equipo directivo, con la implantación del SGC ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?	324.41	9193.068	.780	.994
¿Mediante el SGC, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores (política de calidad) o los objetivos estratégicos de la organización?	324.45	9217.592	.660	.994
¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del SGC?	324.48	9210.605	.765	.994
¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del SGC?	324.64	9225.739	.731	.994
¿La implantación del SGC permite a los/as líderes educativos/as (directores/as) desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?	324.52	9215.523	.885	.994
¿La implantación del SGC, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?	324.74	9208.828	.867	.994
Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del SGC?	324.88	9213.727	.813	.994
¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?	324.74	9204.993	.764	.994
¿Considera que, con la implantación del SGC, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?	324.56	9228.179	.711	.994
<b>Alfa de Cronbach D2</b>				<b>.929</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D3: Competencia e implicación del equipo docente**

Mejorando aún más la consistencia interna, frente a las dimensiones anteriores, nos encontramos la dimensión que analiza el impacto en relación con la competencia e implicación del equipo docente, parece mantener una adecuación excelente entre los 10 ítems que la integran. En la tabla 42 se registran los datos correspondientes.

Tabla 42.  
*Fiabilidad de los ítems para la “D3” en la Norma ISO.*

DIMENSIÓN 3	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿Mediante el SGC se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?	324.52	9207.594	.868	.994
¿La implantación del SGC permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona (etapa, especialidad, responsabilidades, gestión de calidad, etc.)?	324.57	9177.707	.777	.994
¿Se detecta mejora en el clima (relación laboral, convivencia general en el quehacer diario, valoración de los recursos humanos –habilidades, talentos, creatividad, apuesta por la innovación,...-) desde la implantación del SGC?	325.20	9237.525	.706	.994
Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?	324.76	9203.598	.728	.994
Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios, implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?	325.27	9237.798	.548	.994
Con la implantación del SGC ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?	324.56	9186.320	.880	.994
¿Los indicadores definidos en el SGC permiten medir la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?	324.55	9233.074	.672	.994
Tras la implantación del SGC ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo (planificación estratégica) del centro educativo?	324.35	9220.065	.733	.994
¿Desde la implantación del SGC, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?	324.44	9188.132	.756	.994
¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?	324.94	9251.867	.781	.994
<b>Alfa de Cronbach D3</b>				<b>.947</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D4: Sistema de Gestión por procesos.**

Sin embargo, los ítems que componen la dimensión sistema de gestión por procesos

reflejan un índice algo inferior al manifestado por las dimensiones anteriormente analizadas, de todas formas, continúa evidenciando una fiabilidad superior a .90, confirmándose que los ítems presentan una alta precisión. La tabla 43 recoge sus valores.

Tabla 43.

*Fiabilidad de los ítems para la “D4” en la Norma ISO.*

DIMENSIÓN 4	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?	324.77	9257.028	.606	.994
¿El SGC ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave (acción docente, atención a la diversidad, tutoría,...)?	324.92	9193.746	.802	.994
La introducción de las mejoras en los procesos del SGC, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés (familias y alumnado) o genera cada vez mayor valor?	324.92	9200.052	.840	.994
¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del SGC?	324.83	9194.405	.816	.994
<b>Alfa de Cronbach D4</b>				<b>.907</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D5: Sistema de Gestión del centro educativo**

Los 7 ítems de la D5: sistema de gestión del centro educativo, enumerados en la tabla 44, reflejan una fiabilidad igualmente excelente, manteniéndose la adecuación como en las dimensiones anteriores.

Tabla 44.

*Fiabilidad de los ítems para la “D5” en la Norma ISO.*

DIMENSIÓN 5	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿Se detectan cambios, con la implantación del SGC, en los ideales (Misión, Visión y Valores) de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?	325.21	9205.367	.710	.994
La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa (equipo directivo, docente, familias, alumnado y personal de administración y servicios)?	324.62	9261.016	.584	.994

¿La implantación del SGC significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?	324.78	9295.680	.323	.994
¿El SGC favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?	324.40	9203.701	.850	.994
¿Desde la implantación del SGC se detecta mayor interés por fomentar alianzas (dentro del propio centro o con otros) que generen valor a la organización y sus clientes?	325.00	9215.647	.746	.994
¿Con la implantación del SGC se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación (conocimiento, recursos,...)?	324.72	9213.733	.829	.994
¿El SGC del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?	324.57	9215.283	.816	.994
<b>Alfa de Cronbach D5</b>				<b>.946</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D6: Mejora continua, creatividad e innovación**

La tabla 45 enumera los 7 ítems de la D6: mejora continua, creatividad e innovación, y refleja una carga factorial excelente entre cada uno de ellos.

Tabla 45.

*Fiabilidad de los ítems para la “D6” en la Norma ISO.*

DIMENSIÓN 6	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
El SGC ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?	324.55	9197.027	.788	.994
El SGC ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?	324.85	9180.412	.836	.994
El SGC ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?	324.86	9185.604	.820	.994
¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido (imagen, percepción por parte de las personas usuarias,...) de las innovaciones por las que apuesta la implantación del SGC?	324.97	9225.234	.623	.994
El SGC ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?	324.98	9195.882	.763	.994
¿El SGC favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?	324.73	9204.528	.868	.994
¿El SGC permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?	324.57	9187.636	.854	.994
<b>Alfa de Cronbach D6</b>				<b>.942</b>



▪ **Fiabilidad de los ítems de la D7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos**

El valor Alfa de Cronbach de la D7, que muestra la tabla 46, que analiza la consistencia interna entre los ítems evidencia la acertada validez de los mismos considerándose excelente. Esta dimensión analiza el impacto en cuanto a la toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.

Tabla 46.  
*Fiabilidad de los ítems para la “D7” en la Norma ISO.*

DIMENSIÓN 7	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
El SGC ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?	324.56	9186.838	.842	.994
El SGC ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión (política educativa) del centro?	324.41	9236.456	.739	.994
El SGC ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?	324.40	9230.595	.691	.994
¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el SGC genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?	324.43	9193.613	.835	.994
El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del SGC ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?	324.64	9212.280	.766	.994
El SGC ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?	324.38	9239.227	.628	.994
¿La implantación de mediciones, el seguimiento del SGC y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?	324.86	9258.569	.445	.994
<b>Alfa de Cronbach D7</b>				<b>.925</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible**

Por último, la dimensión 8 centrada en el impacto de la norma ISO en cuanto al sistema de relaciones para un futuro sostenible, integrado por un total de 6 ítems ofrece, al igual

que las dimensiones anteriormente analizadas, una consistencia excelente, así lo avalan los datos de la tabla 47.

Tabla 47.  
*Fiabilidad de los ítems para la “D8” en la Norma ISO.*

DIMENSIÓN 8	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿El SGC permite centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?	324.57	9227.307	.714	.994
El SGC ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?	324.73	9202.434	.769	.994
El centro educativo, desde la implantación del SGC ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?	324.95	9230.257	.697	.994
Como organización, con la implantación del SGC ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles (social, ambiental,...)?	324.76	9225.269	.745	.994
Desde la implantación del SGC ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas,... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?	324.78	9210.927	.812	.994
¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el SGC en el centro?	324.63	9231.860	.654	.994
<b>Alfa de Cronbach D8</b>				<b>.948</b>

### 6.2.2.- INVESTIGACIÓN B: EFQM

Como indicábamos en el punto 6.2, para la investigación A, el análisis de consistencia interna se realiza para comprobar la confiabilidad del cuestionario, ahora procederemos a calcularla, con el mismo paquete estadístico para los ítems que miden el impacto de la implantación del Modelo EFQM en centros educativos. Mantenemos también los criterios establecidos por los autores citados en el apartado 6.3, para valorar la fiabilidad a través de  $\alpha$  de Cronbach.

Nuestros ítems vuelven a reflejar una excelente consistencia interna (George y Mallery, 2003), como podemos apreciar en la tabla 48.

Tabla 48.

*Fiabilidad de los ítems con el modelo EFQM.*

ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD MODELO EFQM	
Alfa de Cronbach	Número de elementos
.958	61
ALFA DE CRONBACH	DIMENSIONES
.954	D1
.813	D2
.497	D3
.762	D4
.760	D5
.824	D6
.810	D7
.928	D8

El comportamiento de los ítems agrupados en esta escala muestra una fiabilidad excelente, pero nos detendremos a analizar cómo es su comportamiento para cada una de las dimensiones de nuestro estudio. Las tablas 49-56, mostrarán con detalle cómo es la consistencia interna entre cada grupo de ítems para el estudio del impacto de los mismos en relación a la implantación del Modelo EFQM, mostrando la fiabilidad y adecuación del cuestionario.

- **Fiabilidad de los ítems de la D1: *Orientación al alumnado, familias y sociedad***

Los ítems que configuran la primera dimensión alineados para el estudio del

impacto de la implantación del Modelo EFQM con la orientación al alumnado, familias y sociedad (tabla 49), evidencia una homogeneidad excelente entre sus nueve ítems.

Tabla 49.

*Fiabilidad de los ítems para la “D1” en el Modelo EFQM.*

DIMENSIÓN 1	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿La implantación del modelo de excelencia permite identificar los grupos de interés (profesorado, familias, personal de administración,...) de su centro educativo?	324.41	9194.574	.735	.994
¿La implantación del modelo de excelencia permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?	324.50	9191.406	.806	.994
¿La implantación del modelo de excelencia favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?	324.36	9261.198	.411	.994
El modelo de excelencia implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?	324.31	9215.583	.727	.994
¿Se impulsa la transparencia (se informa de las actividades, decisiones,... a los grupos de interés) desde la implantación del modelo de excelencia?	324.34	9186.391	.806	.994
¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del modelo de excelencia?	324.36	9185.857	.849	.994
¿Se impulsa el compromiso normativo (conocimiento y desempeño en base a la legislación educativa y a los sistemas o modelos aplicables) desde la implantación del modelo de excelencia?	324.56	9203.685	.882	.994
¿El modelo de excelencia mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y los grupos de interés?	324.60	9195.560	.766	.994
¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?	324.52	9196.558	.955	.994
<b>Alfa de Cronbach D1</b>				<b>.954</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D2: Liderazgo directivo**

Consideramos reseñable la valoración otorgada al Alfa de Cronbach, en los datos expuestos en la tabla 50, para la dimensión 2, una confiabilidad de categoría “bueno”, para la dimensión centrada en el liderazgo directivo, que trata de valorar el impacto del modelo

EFQM en los centros educativos. Similar es la que se le otorga a la dimensión 6: Mejora continua, creatividad e innovación.

Tabla 50.

*Fiabilidad de los ítems para la “D2” en el Modelo EFQM.*

DIMENSIÓN	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
La implantación del modelo de excelencia ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?	324.28	9214.533	.861	.994
¿El modelo de excelencia permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?	324.40	9186.148	.838	.994
El equipo directivo, con la implantación del modelo de excelencia ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?	324.15	9184.106	.876	.994
¿Mediante el modelo de excelencia, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores (política de calidad) o los objetivos estratégicos de la organización?	324.43	9194.554	.867	.994
¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del modelo de excelencia?	324.50	9204.912	.835	.994
¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del modelo de excelencia?	324.59	9199.562	.770	.994
¿La implantación del modelo de excelencia permite a los/las líderes educativos/as (directores/as) desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?	324.59	9160.644	.828	.994
¿La implantación del modelo de excelencia, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?	324.80	9256.372	.503	.994
Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del modelo de excelencia?	324.57	9170.672	.813	.994
¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?	324.62	9217.839	.689	.994
¿Considera que, con la implantación del modelo de excelencia, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?	324.34	9190.603	.780	.994
<b>Alfa de Cronbach D2</b>				<b>.813</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D3: Competencia e implicación del equipo docente**

El nivel de confiabilidad en la dimensión 3: competencia e implicación del equipo docente, parece ser inaceptable (.497); los datos se exponen en la tabla 51. Llama nuestra atención, sorprendentemente, los valores siendo considerablemente inferiores en valoración, cuestión que nos obliga a considerar poco valiosa o relevante la información que de ellos se pueda extraer.

Tabla 51.

*Fiabilidad de los ítems para la “D3” en el Modelo EFQM.*

DIMENSIÓN 3	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿Mediante el modelo de excelencia se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?	324.40	9205.654	.861	.994
<b>¿La implantación del modelo de excelencia permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona (etapa, especialidad, responsabilidades, gestión de calidad, etc.)?</b>	<b>324.44</b>	<b>9209.238</b>	<b>.871</b>	<b>.994</b>
¿Se detecta mejora en el clima (relación laboral, convivencia general en el quehacer diario, valoración de los recursos humanos –habilidades, talentos, creatividad, apuesta por la innovación,...-) desde la implantación del modelo de excelencia?	324.81	9222.130	.697	.994
Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?	324.86	9198.569	.659	.994
Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?	324.78	9183.539	.805	.994
Con la implantación del modelo de excelencia ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?	324.35	9191.077	.881	.994
¿Los indicadores definidos en el modelo de excelencia permiten analizar la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?	324.40	9199.018	.835	.994
Tras la implantación del modelo de excelencia ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades	324.31	9178.877	.926	.994

actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo (planificación				
¿Desde la implantación del modelo de excelencia, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?	324.20	9211.243	.749	.994
¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?	324.58	9219.282	.745	.994
<b>Alfa de Cronbach D3</b>				<b>.497</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D4: Sistema de Gestión por procesos**

Una fiabilidad aceptable es la que representan los cuatro ítems que configuran la dimensión cuarta del cuestionario para analizar el sistema de gestión por procesos. En la tabla 52 se detallan los valores estadísticos para cada uno de los ítems.

Tabla 52.

*Fiabilidad de los ítems para la “D4” en el Modelo EFQM.*

DIMENSIÓN 4	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la	324.49	9200.323	.918	.994
¿El modelo de excelencia ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave (acción docente, atención a la diversidad, tutoría,...)?	324.85	9234.012	.784	.994
La introducción de las mejoras en los procesos del modelo de excelencia, mediante la innovación				
¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés (familias y alumnado) o genera cada vez mayor valor?	324.53	9215.781	.880	.994
¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del modelo de excelencia?	324.59	9231.209	.777	.994
<b>Alfa de Cronbach D4</b>				<b>.762</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D5: Sistema de Gestión del centro educativo**

Los datos extraídos para el análisis de la dimensión 5 (tabla 53), presentan una consistencia interna que parece aceptable (.760) pero sorprende tras conocer los valores adquiridos en los análisis realizados para la norma ISO.

Tabla 53.  
*Fiabilidad de los ítems para la “D5” en el Modelo EFQM.*

DIMENSIÓN 5	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿Se detectan cambios, con la implantación del modelo de excelencia, en los ideales (Misión, Visión y Valores) de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?	324.60	9204.501	.858	.994
La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa (equipo directivo, docente, familias, alumnado y personal de administración y servicios)?	324.60	9213.136	.880	.994
¿La implantación del modelo de excelencia significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?	324.81	9235.730	.824	.994
¿El modelo de excelencia favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?	324.57	9219.495	.905	.994
¿Desde la implantación del modelo de excelencia se detecta mayor interés por fomentar alianzas (dentro del propio centro o con otros) que generen valor a la organización y sus clientes?	324.41	9201.232	.795	.994
¿Con la implantación del modelo de excelencia se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación (conocimiento, recursos,...)?	324.50	9203.547	.852	.994
¿El modelo de excelencia del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?	324.37	9217.295	.816	.994
<b>Alfa de Cronbach D5</b>				<b>.760</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D6: Mejora continua, creatividad e innovación**

La consistencia interna de esta dimensión se sitúa en valores cercanos a la centrada en el liderazgo directivo (D2), aunque entran ambas (D2 y D6) en los criterios identificados como buenos, como podemos apreciar en la tabla 54.



Tabla 54.  
*Fiabilidad de los ítems para la “D6” en el Modelo EFQM.*

DIMENSIÓN 6	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
El modelo de excelencia ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?	324.63	9190.354	.731	.994
El modelo de excelencia ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?	324.64	9223.269	.763	.994
El modelo de excelencia ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción	324.63	9209.954	.882	.994
¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido (imagen, percepción por parte de las personas usuarias,...) de las innovaciones por las que apuesta la implantación del modelo de excelencia?	324.69	9217.512	.883	.994
El modelo de excelencia ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?	324.50	9176.229	.869	.994
¿El modelo de excelencia favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?	324.77	9236.745	.684	.994
¿El modelo de excelencia permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?	324.45	9201.239	.924	.994
<b>Alfa de Cronbach D6</b>				<b>.824</b>

- **Fiabilidad de los ítems de la D7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos**

Junto a la dimensión 2: liderazgo directivo y la D5: mejora continua, creatividad e innovación situamos la D7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos que acumula una valoración categorizada como “bueno” (rango entre .80 - .90). Comprobamos sus valores en la tabla 55.

Tabla 55.  
*Fiabilidad de los ítems para la “D7” en el Modelo EFQM.*

DIMENSIÓN 7	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
El modelo de excelencia ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?	324.52	9224.064	.834	.994
El modelo de excelencia ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión (política educativa) del centro?	324.57	9235.660	.628	.994
El modelo de excelencia ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?	324.44	9200.602	.760	.994
¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el modelo de excelencia genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?	324.30	9197.202	.867	.994
El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del modelo de excelencia ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?	324.43	9204.154	.903	.994
El modelo de excelencia ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?	324.45	9199.780	.761	.994
¿La implantación de mediciones, el seguimiento del modelo de excelencia y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?	324.51	9238.065	.617	.994
<b>Alfa de Cronbach D7</b>				<b>.810</b>

- **Fiabilidad de los ítems de la D8: *Sistema de relaciones para un futuro sostenible***

Las dimensiones 1 y 8, centradas en: orientación al alumnado, familias y sociedad junto con el interés por sistema de relaciones para un futuro sostenible, respectivamente, son las únicas que adquieren un grado de correlación excelente entre sus ítems; lo podemos corroborar con los valores recogidos en la tabla 56.

Tabla 56.  
Fiabilidad de los ítems para la “D8” en el Modelo EFQM.

DIMENSIÓN 8	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿El modelo de excelencia permite centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?	324.53	9209.263	.905	.994
El modelo de excelencia ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?	324.64	9207.739	.836	.994
El centro educativo, desde la implantación del modelo de excelencia ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?	324.36	9185.316	.917	.994
Como organización, con la implantación del modelo de excelencia ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles (social, ambiental,...)?	324.42	9189.823	.905	.994
Desde la implantación del modelo de excelencia ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas,... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?	324.36	9232.869	.673	.994
¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el modelo de excelencia en el centro?	324.62	9231.416	.772	.994
<b>Alfa de Cronbach D8</b>				<b>.928</b>

### 6.2.3.- INVESTIGACIÓN C: ISO + EFQM

Procedemos ahora a realizar el análisis de confiabilidad del cuestionario para conocer la validez de constructo del cuestionario a la hora de valorar el impacto con la implantación de las Normas ISO y del Modelo EFQM en los centros educativos. Mantenemos el procedimiento y referencias bibliográficas utilizadas para la investigación A y B. Cabe solamente aclarar que nos encontramos ahora con un volumen de ítems superior al valorarse conjuntamente los 61 ítems que miden el impacto de las Normas ISO con los 61 que lo miden para el Modelo EFQM.

Mantenemos unos valores de consistencia excelentes. En la tabla 57 se presenta el dato extraído tras el cálculo realizado con el paquete estadístico SPSS, versión 22.0.

Tabla 57.

*Fiabilidad de los ítems para Norma ISO y Modelo EFQM*

<b>ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD NORMA ISO Y MODELO EFQM</b>	
<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Número de elementos</b>
<b>.994</b>	122
<b>ALFA DE CRONBACH</b>	<b>DIMENSIONES</b>
<b>.953</b>	D1
<b>.973</b>	D2
<b>.968</b>	D3
<b>.942</b>	D4
<b>.958</b>	D5
<b>.956</b>	D6
<b>.948</b>	D7
<b>.958</b>	D8

Será interesante también analizar la consistencia de nuestra escala atendiendo a los ítems que configuran la evaluación de la implantación de la Norma y el Modelo en los que se centra nuestro estudio, las tablas 58 – 65 nos detallan la fiabilidad atendiendo a cada una de las dimensiones.

- **Fiabilidad de los ítems de la D1: *Orientación al alumnado, familias y sociedad***

Comenzamos con la dimensión 1, la tabla 58 contiene los datos de consistencia. Podemos observar que continúan registrando una homogeneidad excelente. Los ítems de esta dimensión reflejan una fiabilidad que refuerza la utilidad de este instrumento.

Tabla 58.

Fiabilidad de los ítems para la “Dimensión 1” en la Norma ISO y el Modelo EFQM.

DIMENSIÓN 1	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿La implantación del sistema de gestión de calidad (SGC) permite identificar los grupos de interés (profesorado, familias, personal de administración,...) de su centro educativo?	324.53	9271.311	.423	.994
¿La implantación del SGC permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?	324.53	9253.569	.689	.994
¿La implantación del SGC favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?	324.47	9273.005	.447	.994
El SGC implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?	324.57	9248.836	.668	.994
¿Se impulsa la transparencia (se informa de las actividades, decisiones,... a los grupos de interés) desde la implantación del SGC ?	324.24	9228.657	.708	.994
¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del SGC?	324.57	9253.472	.694	.994
¿Se impulsa el compromiso normativo (conocimiento y desempeño en base a la legislación educativa y a los sistemas o modelos aplicables) desde la implantación del SGC?	324.45	9264.768	.599	.994
¿El SGC mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y entre los grupos de interés?	324.65	9249.077	.732	.994
¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?	324.51	9222.229	.742	.994
¿La implantación del modelo de excelencia permite identificar los grupos de interés (profesorado, familias, personal de administración,...) de su centro educativo?	324.41	9194.574	.735	.994
¿La implantación del modelo de excelencia permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?	324.50	9191.406	.806	.994
¿La implantación del modelo de excelencia favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?	324.36	9261.198	.411	.994
El modelo de excelencia implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?	324.31	9215.583	.727	.994
¿Se impulsa la transparencia (se informa de las actividades, decisiones,... a los grupos de interés) desde la implantación del modelo de excelencia?	324.34	9186.391	.806	.994
¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del modelo de excelencia?	324.36	9185.857	.849	.994
¿Se impulsa el compromiso normativo (conocimiento y desempeño en base a la legislación educativa y a los sistemas o modelos aplicables) desde la implantación del modelo de excelencia?	324.56	9203.685	.882	.994
¿El modelo de excelencia mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y los grupos de interés?	324.60	9195.560	.766	.994
¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?	324.52	9196.558	.955	.994
<b>Alfa de Cronbach D1</b>				<b>.953</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D2: *Liderazgo directivo***

Los ítems que integran la dimensión 2 también nos ofrecen unos valores excelentes, sus once ítems se convierten en 22 ítems a la hora de someter a valoración el impacto de la Norma y del Modelo de SGC reflejando una armónica homogeneidad. La tabla 59 detalla los valores extraídos del análisis.

Tabla 59.

*Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 2” en la Norma ISO y el Modelo EFQM.*

DIMENSIÓN 2	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
La implantación del SGC ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?	324.44	9219.191	.693	.994
¿El SGC permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?	324.33	9220.952	.782	.994
El equipo directivo, con la implantación del SGC ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?	324.41	9193.068	.780	.994
¿Mediante el SGC, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores (política de calidad) o los objetivos estratégicos de la organización?	324.45	9217.592	.660	.994
¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del SGC?	324.48	9210.605	.765	.994
¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del SGC?	324.64	9225.739	.731	.994
¿La implantación del SGC permite a los/as líderes educativos/as (directores/as) desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?	324.52	9215.523	.885	.994
¿La implantación del SGC, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?	324.74	9208.828	.867	.994
Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del SGC?	324.88	9213.727	.813	.994
¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?	324.74	9204.993	.764	.994
¿Considera que, con la implantación del SGC, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?	324.56	9228.179	.711	.994
La implantación del modelo de excelencia ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?	324.28	9214.533	.861	.994
¿El modelo de excelencia permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?	324.40	9186.148	.838	.994
El equipo directivo, con la implantación del modelo de excelencia ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?	324.15	9184.106	.876	.994
¿Mediante el modelo de excelencia, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores (política de calidad) o los objetivos estratégicos de la organización?	324.43	9194.554	.867	.994

¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del modelo de excelencia?	324.50	9204.912	.835	.994
¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del modelo de excelencia?	324.59	9199.562	.770	.994
¿La implantación del modelo de excelencia permite a los/las líderes educativos/as (directores/as) desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?	324.59	9160.644	.828	.994
¿La implantación del modelo de excelencia, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?	324.80	9256.372	.503	.994
Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del modelo de excelencia?	324.57	9170.672	.813	.994
¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?	324.62	9217.839	.689	.994
¿Considera que, con la implantación del modelo de excelencia, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?	324.34	9190.603	.780	.994
<b>Alfa de Cronbach D2</b>				<b>.973</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D3: *Competencia e implicación del equipo docente***

Seguimos con valoraciones excelentes en cuanto a consistencia interna, en este caso para los ítems de la dimensión 3. La combinación de estos para la valoración de las Normas ISO y del Modelo EFQM ofrece una consistencia interna muy valorada, como evidencian los valores de la tabla 60.

Tabla 60.

*Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 3” en la Norma ISO y el Modelo EFQM.*

DIMENSIÓN 3	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿Mediante el SGC se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?	324.52	9207.594	.868	.994
¿La implantación del SGC permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona (etapa, especialidad, responsabilidades, gestión de calidad, etc.)?	324.57	9177.707	.777	.994
¿Se detecta mejora en el clima (relación laboral, convivencia general en el quehacer diario, valoración de los recursos humanos –habilidades, talentos, creatividad, apuesta por la innovación,...-) desde la implantación del SGC?	325.20	9237.525	.706	.994
Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?	324.76	9203.598	.728	.994
Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios, implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?	325.27	9237.798	.548	.994
Con la implantación del SGC ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?	324.56	9186.320	.880	.994

¿Los indicadores definidos en el SGC permiten medir la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?	324.55	9233.074	.672	.994
Tras la implantación del SGC ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo (planificación estratégica) del centro educativo?	324.35	9220.065	.733	.994
¿Desde la implantación del SGC, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?	324.44	9188.132	.756	.994
¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?	324.94	9251.867	.781	.994
¿Mediante el modelo de excelencia se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?	324.40	9205.654	.861	.994
¿La implantación del modelo de excelencia permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona (etapa, especialidad, responsabilidades, gestión de calidad, etc.)?	324.44	9209.238	.871	.994
¿Se detecta mejora en el clima (relación laboral, convivencia general en el quehacer diario, valoración de los recursos humanos –habilidades, talentos, creatividad, apuesta por la innovación,...-) desde la implantación del modelo de excelencia?	324.81	9222.130	.697	.994
Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?	324.86	9198.569	.659	.994
Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?	324.78	9183.539	.805	.994
Con la implantación del modelo de excelencia ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?	324.35	9191.077	.881	.994
¿Los indicadores definidos en el modelo de excelencia permiten analizar la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?	324.40	9199.018	.835	.994
Tras la implantación del modelo de excelencia ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo (planificación	324.31	9178.877	.926	.994
¿Desde la implantación del modelo de excelencia, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?	324.20	9211.243	.749	.994
¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?	324.58	9219.282	.745	.994
<b>Alfa de Cronbach D3</b>				<b>.968</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D4: Sistema de Gestión por procesos**

Los ocho ítems que configuran la dimensión 4 centrada en el análisis del impacto de los SGC en relación a los sistemas de gestión por procesos ofrecen también una consistencia interna excelente, una equilibrada homogeneidad entre sus ítems, como se evidencia en la tabla 61.



Tabla 61.  
 Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 4” en la Norma ISO y el Modelo EFQM.

DIMENSIÓN 4	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?	324.77	9257.028	.606	.994
¿El SGC ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave (acción docente, atención a la diversidad, tutoría,...)?	324.92	9193.746	.802	.994
La introducción de las mejoras en los procesos del SGC, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés (familias y alumnado) o genera cada vez mayor valor?	324.92	9200.052	.840	.994
El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del SGC?	324.83	9194.405	.816	.994
¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la	324.49	9200.323	.918	.994
¿El modelo de excelencia ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave (acción docente, atención a la diversidad, tutoría,...)?	324.85	9234.012	.784	.994
La introducción de las mejoras en los procesos del modelo de excelencia, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés (familias y alumnado) o genera cada vez mayor valor?	324.53	9215.781	.880	.994
¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del modelo de excelencia?	324.59	9231.209	.777	.994
<b>Alfa de Cronbach D4</b>				<b>.942</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D5: Sistema de Gestión del centro educativo**

En la tabla 62, aunque identificamos alta homogeneidad entre los ítems que configuran la quinta dimensión, debemos detenernos y analizar algunos de los datos que se recogen en la columna de “correlación total de elementos recogida”. En el tercer ítem, para el análisis del impacto de la Norma ISO, nos encontramos con un dato significativamente inferior en relación con los datos que reflejan los agrupados en esta categoría, la puntuación “.323” es inferior a .35. Los ítems cuyos coeficientes ítem-total arrojan valores inferiores a .35 deben de ser suprimidos o podrían reformularse, y si su valor fuese superior a .35 sería estadísticamente significativo (Cohen y Manion, 1990). A pesar de esta incidencia y de resultarnos también llamativa la puntuación del segundo ítem, aunque ligeramente superior al citado, los ítems que hemos agrupado para esta dimensión reflejan una consistencia también excelente, una puntuación de .958 lo que nos confirma la validez de sus enunciados.

Tabla 62.

*Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 5” en la Norma ISO y el Modelo EFQM.*

DIMENSIÓN 5	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿Se detectan cambios, con la implantación del SGC, en los ideales (Misión, Visión y Valores) de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?	325.21	9205.367	.710	.994
La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa (equipo directivo, docente, familias, alumnado y personal de administración y servicios)?	324.62	9261.016	<b>.584</b>	.994
¿La implantación del SGC significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?	324.78	9295.680	<b>.323</b>	.994
¿El SGC favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?	324.40	9203.701	.850	.994
¿Desde la implantación del SGC se detecta mayor interés por fomentar alianzas (dentro del propio centro o con otros) que generen valor a la organización y sus clientes?	325.00	9215.647	.746	.994
¿Con la implantación del SGC se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación (conocimiento, recursos,...)?	324.72	9213.733	.829	.994
¿El SGC del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?	324.57	9215.283	.816	.994
¿Se detectan cambios, con la implantación del modelo de excelencia, en los ideales (Misión, Visión y Valores) de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?	324.60	9204.501	.858	.994
La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa (equipo directivo, docente, familias, alumnado y personal de administración y servicios)?	324.60	9213.136	.880	.994
¿La implantación del modelo de excelencia significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?	324.81	9235.730	.824	.994
¿El modelo de excelencia favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?	324.57	9219.495	.905	.994
¿Desde la implantación del modelo de excelencia se detecta mayor interés por fomentar alianzas (dentro del propio centro o con otros) que generen valor a la organización y sus clientes?	324.41	9201.232	.795	.994
¿Con la implantación del modelo de excelencia se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación (conocimiento, recursos,...)?	324.50	9203.547	.852	.994
¿El modelo de excelencia del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?	324.37	9217.295	.816	.994
<b>Alfa de Cronbach D5</b>				<b>.958</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D6: Mejora continua, creatividad e innovación**

En la tabla 63 se registran los datos correspondientes a la fiabilidad y consistencia de los ítems que integran la sexta dimensión, dimensión que analiza el impacto tanto de la Norma como del Modelo, objeto de estudio en esta investigación, en cuanto a la mejora continua, creatividad e innovación. Podemos observar que existe una excelente homogeneidad entre los enunciados planteados.

Tabla 63.  
 Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 6” en la Norma ISO y el Modelo EFQM.

DIMENSIÓN 6	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
El SGC ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?	324.55	9197.027	.788	.994
El SGC ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?	324.85	9180.412	.836	.994
El SGC ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?	324.86	9185.604	.820	.994
¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido (imagen, percepción por parte de las personas usuarias,...) de las innovaciones por las que apuesta la implantación del SGC?	324.97	9225.234	.623	.994
El SGC ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?	324.98	9195.882	.763	.994
¿El SGC favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?	324.73	9204.528	.868	.994
¿El SGC permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?	324.57	9187.636	.854	.994
El modelo de excelencia ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?	324.63	9190.354	.731	.994
El modelo de excelencia ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?	324.64	9223.269	.763	.994
El modelo de excelencia ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción	324.63	9209.954	.882	.994
¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido (imagen, percepción por parte de las personas usuarias,...) de las innovaciones por las que apuesta la implantación del modelo de excelencia?	324.69	9217.512	.883	.994
El modelo de excelencia ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?	324.50	9176.229	.869	.994
¿El modelo de excelencia favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?	324.77	9236.745	.684	.994
¿El modelo de excelencia permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?	324.45	9201.239	.924	.994
<b>Alfa de Cronbach D6</b>				<b>.956</b>

▪ **Fiabilidad de los ítems de la D7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos**

La consistencia extraída de los ítems que integran la séptima dimensión es nuevamente excelente (tabla 64). Los ítems diseñados para estudiar el impacto de los SGC, tanto Norma ISO como Modelo EFQM, en relación a la toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos son homogéneos y válidos. Cabe destacar la escasa correlación que refleja el ítem relativo a “la implantación de mediciones, el seguimiento del SGC y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros

educativos” que recoge .445, valor que dista de los otorgados al resto de enunciados de este grupo pero que al ser superior a .35 no consideremos necesario suprimir.

Tabla 64.

*Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 7” en la Norma ISO y el Modelo EFQM.*

DIMENSIÓN 7	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
El SGC ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?	324.56	9186.838	.842	.994
El SGC ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión (política educativa) del centro?	324.41	9236.456	.739	.994
El SGC ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?	324.40	9230.595	.691	.994
¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el SGC genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?	324.43	9193.613	.835	.994
El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del SGC ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?	324.64	9212.280	.766	.994
El SGC ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?	324.38	9239.227	.628	.994
¿La implantación de mediciones, el seguimiento del SGC y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?	324.86	9258.569	<b>.445</b>	.994
El modelo de excelencia ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?	324.52	9224.064	.834	.994
El modelo de excelencia ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión (política educativa) del centro?	324.57	9235.660	.628	.994
El modelo de excelencia ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?	324.44	9200.602	.760	.994
¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el modelo de excelencia genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?	324.30	9197.202	.867	.994
El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del modelo de excelencia ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?	324.43	9204.154	.903	.994
El modelo de excelencia ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?	324.45	9199.780	.761	.994
¿La implantación de mediciones, el seguimiento del modelo de excelencia y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?	324.51	9238.065	.617	.994
<b>Alfa de Cronbach D7</b>				<b>.948</b>

### Fiabilidad de los ítems de la D8: *Sistema de relaciones para un futuro sostenible*

Llegamos a la última dimensión y los datos descriptivos extraídos del análisis de sus ítems se reflejan en la tabla 65. Los valores son destacables por la homogeneidad de los mismos, es decir, la fiable consistencia interna de esta escala.

Tabla 65.

*Fiabilidad de los ítems para la “dimensión 8” en la Norma ISO y el Modelo EFQM.*

DIMENSIÓN 8	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
¿El SGC permite centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?	324,57	9227,307	,714	,994
El SGC ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?	324,73	9202,434	,769	,994
El centro educativo, desde la implantación del SGC ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?	324,95	9230,257	,697	,994
Como organización, con la implantación del SGC ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles (social, ambiental,...)?	324,76	9225,269	,745	,994
Desde la implantación del SGC ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas,... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?	324,78	9210,927	,812	,994
¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el SGC en el centro?	324,63	9231,860	,654	,994
¿El modelo de excelencia permite centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?	324,53	9209,263	,905	,994
El modelo de excelencia ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?	324,64	9207,739	,836	,994
El centro educativo, desde la implantación del modelo de excelencia ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?	324,36	9185,316	,917	,994
Como organización, con la implantación del modelo de excelencia ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles (social, ambiental,...)?	324,42	9189,823	,905	,994
Desde la implantación del modelo de excelencia ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas,... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?	324,36	9232,869	,673	,994
¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el modelo de excelencia en el centro?	324,62	9231,416	,772	,994
<b>Alfa de Cronbach D8</b>				<b>,958</b>

#### 6.2.4.- COMPARATIVA DE LAS INVESTIGACIONES A, B Y C

Se hace necesaria una comparación entre las tres investigaciones. En la tabla 66 se muestra un resumen de los coeficientes de fiabilidad que se han ido mostrando anteriormente.

A través de una tabla parece más sencillo visualizar la fiabilidad que cada una de las dimensiones ofrece para nuestra investigación. La tabla 67 los recoge.

Podemos observar que, a nivel estructural nuestro instrumento ofrece una fiabilidad valiosa y así también lo manifiestan los valores que se han ido extrayendo en el análisis de grupos de ítems, grupos identificados por una dimensión; pero sorprende el valor obtenido en D3 de la investigación B, es decir, la que afecta a la implantación del Modelo EFQM, en centros educativos de Galicia. Consideramos que, englobados estos ítems en el conjunto de un instrumento que refleja una excelente fiabilidad en casi la totalidad de sus dimensiones, y al no mostrar un coeficiente con carga negativa, podemos mantener nuestra escala. Nos parece también reseñable que, los valores con menor coeficiente se centran en los ítems que evalúan la implantación del Modelo EFQM mientras que para la Norma ISO o para la combinación de ambos sistemas, se aprecia consecuentemente, que existe una homogeneidad entre todos los reactivos que miden el constructo.

Tabla 66.  
Coeficientes de fiabilidad total y por dimensiones, investigación A, B y C.

ANÁLISIS		Investigación A	Investigación B	Investigación C
<b>Fiabilidad. Alfa Cronbach</b>		<b>.989</b>	<b>.958</b>	<b>.994</b>
<b>DIMENSIONES</b>	<i>Orientación al alumnado, familias y sociedad</i>	.927	.954	.953
	<i>Liderazgo directivo.</i>	.929	.813	.973
	<i>Competencia e implicación del equipo docente.</i>	.947	.497	.968
	<i>Sistema de Gestión por procesos.</i>	.907	.762	.942
	<i>Sistema de Gestión del centro educativo.</i>	.946	.760	.958
	<i>Mejora continua, creatividad e innovación.</i>	.942	.824	.956
	<i>Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.</i>	.925	.810	.948
	<i>Sistema de relaciones para un futuro sostenible.</i>	.948	.928	.958

Observamos en la tabla 66 y en las tablas 40 – 47 (punto 6.3.1), los ítems que componen el instrumento diseñado para esta investigación. Concretamente para conocer el impacto de la implantación de las Normas ISO, atendiendo a las ocho dimensiones establecidas; ofrece una fiabilidad significativa, un excelente nivel de consistencia interna.

Interpretación similar podemos realizar al interpretar los datos en la tabla 66 junto con las tablas 58 – 65. Sus dimensiones e ítems (122), centradas en el análisis del impacto de la implantación de la Norma y el Modelo de gestión de calidad, nos sitúan ante un instrumento verdaderamente representativo del constructo latente que miden.

No existe la misma valoración para los ítems que analizan el impacto de la implantación de un Modelo EFQM. Se ofrecen los coeficientes de fiabilidad alpha de Cronbach como expresión de consistencia interna y no todas sus dimensiones alcanzan fiabilidades de constructo. Como ya hemos comentado, en el caso de la dimensión Competencia e implicación del equipo docente presenta un valor de .497. Le siguen la dimensión cuarta y quinta, *sistema de Gestión por procesos* y *sistema de Gestión del centro educativo*, ambas superan el coeficiente .750 pero parece más respetable una fiabilidad superior a .80. Más respetable al mantener que la estabilidad o consistencia se refiere al grado en que la aplicación reiterada del instrumento, a un mismo sujeto, genera resultados iguales.

### **6.3.- RESUMEN**

A modo de síntesis podemos concluir que al analizar el impacto tras la implantación de un sistema de gestión de calidad hay que tener presentes una serie de factores, desde el tiempo de implementación o el tamaño de centro hasta las dimensiones y los aspectos claves de cada una de estas ya que redundan en la calidad percibida por los profesionales que la implantan y, día a día, la llevan a la práctica, generando una percepción de carácter subjetivo, opiniones que trasladan al valorar el sistema de gestión que han implantado.

Los análisis que se han realizado son demasiado excelentes, inicialmente no se esperaba la homogeneidad de respuesta ofrecida por parte de los docentes y de los directivos, manteniéndose a lo largo de todas las dimensiones. Sus respuestas parecen advertir la verdadera percepción que tienen acerca de los SGC, pero para evitar confusiones o la omisión de aspectos relevantes en este sector profesional y para ofrecer la mayor transparencia de los resultados, optamos por enriquecer/complementar nuestra investigación con la aplicación de una entrevista (Cap. 8). Consideramos escasa la

participación de profesionales que dieron respuesta a los cuestionarios lo que puede impedir profundizar en el análisis de cuestiones que serían interesantes, por ejemplo:

- La titularidad del centro educativo influye en la percepción del impacto de los SGC.
- El cargo desempeñado según la etapa educativa puede revelar diferente percepción del impacto del SGC.
- El impacto percibido del SGC para cada una de las dimensiones concretadas en este estudio.
- La provincia influye en la percepción del impacto del SGC.
- Etc.

Las entrevistas aportarán, sin duda, más claridad y contribuirán a conocer con mayor detalle el impacto que los SGC causaron en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia.



## **CAPÍTULO 7.**

### **RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS REALIZADOS**

7.1.- Introducción

7.2.- Análisis de las medias y desviaciones típicas de las variables de los cuestionarios

7.2.1.- Medias y desviaciones típicas de la investigación A

7.2.2.- Medias y desviaciones típicas de la investigación B

7.2.3.- Medias y desviaciones típicas de la investigación C

7.2.4.- Comparación de medias de las investigaciones A, B y C

7.3.- Resumen



## 7.1.- INTRODUCCIÓN

Una muestra representativa es esencial e imprescindible para conseguir la validez necesaria de un estudio. Además de mantener un control específico en algunas de las variables para así poder definir de antemano un plan de muestreo, programar, recopilar y analizar la información necesaria que permita satisfacer los objetivos de estudio como indica Martínez (1995) quien subraya la importancia de seleccionar la parte de la población que ofrecerá la información deseada.

El tratamiento de los datos conlleva dos etapas claramente diferenciadas: transformar y analizar datos.

- **Transformar datos:** la aplicación de un cuestionario, y la realización de entrevistas requiere disponer de información previa que será posteriormente codificada. Se inicia con el diseño de un cuestionario y la codificación supone la transformación de las respuestas a códigos o datos. Los pasos a seguir son los siguientes:
  - **Codificación de datos:** con la identificación de las variables que se han medido podemos asignar códigos a los distintos valores de las variables, definir listas numeradas que contengan todas las posibles respuestas, asignar códigos a cada valor, también a los valores perdidos y construir la matriz de datos. En nuestro estudio hemos utilizado el IMB SPSS, versión 22.0 (Rojas, Fernández y Pérez, 1998). En el diseño empleamos preguntas cerradas por lo que no será necesaria la categorización de las respuestas y supondría realizar un análisis cualitativo de las mismas.
  - **Formato de datos libre, fijo o caótico:** Se elige la codificación variable con formato fijo asignando una columna a cada variable y una fila a cada participante. Los otros formatos no parecen tan clarificadores ni útiles para nuestro estudio.
  - **Informatización de datos:** transcripción a la base de datos anteriormente mencionada.
- **Analizar datos:** Permitirá la obtención de resultados, existe software específico, de paquetes estadísticos, como es el caso del SPSS, BMDP, SAS, entre otros. No existen

análisis de datos específicos, son los objetivos de la investigación y las características de nuestros datos los que permiten seleccionar el tipo de programa, así como las técnicas analíticas a utilizar.

Tras la obtención y análisis de los datos se concluirá con un informe o conclusión de la investigación que permitirá difundir el trabajo realizado entre la comunidad científica.

## 7.2.- ANÁLISIS DE LAS MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LAS VARIABLES DE LOS CUESTIONARIOS

A continuación, presentamos los datos referidos a la media y desviación típica de cada uno de los ítems de cada una de las investigaciones. Así mismo, se ha calculado la media de las dimensiones. Seguidamente se halla la comparación entre ambos.

### 7.2.1.- Medias y desviaciones típicas de la investigación A

En este apartado describiremos las respuestas dadas a cada una de las cuestiones presentadas en el cuestionario y que versaban sobre calidad atendiendo a la implantación de los diferentes sistemas ISO, EFQM y a la combinación de ambos.

La **primera dimensión** (D1) se centra en analizar el impacto de los SGC en relación a *Orientación al alumnado, familias y sociedad*; se pretende conocer qué es lo que piensan los profesores y directivos, si han detectado cambio o no con la implantación de las Normas ISO. Pues bien, se puede constatar unanimidad en las respuestas, pero destaca el interés a favor de la implantación de las **Normas ISO** identificándose, en cada uno de los ítems un avance significativo, especialmente en el **compromiso normativo** (ítem número 7) donde la frecuencia es de 161 (**61.9%**) y con una media (2.77) en posición destacada. Su desviación típica es de .905; le sigue a este valor el avance significativo detectado en la **apuesta por la medición** de la satisfacción en los grupos de interés (ítem 3) que refleja una frecuencia de 143 (55%) con una media de 2.95.

El ítem número cinco de este bloque destaca con una frecuencia acumulada que asciende a 137 (52.7%), presentando una media de 2.75. El resto de los ítems de la primera dimensión (D1) acumulan valores inferiores. Así, el primer ítem centrado en la

identificación de grupos acumula una frecuencia de 135 (51.9%) con una media situada en 2.60. Por debajo de estos valores se sitúan los ítems que analizan el mecanismo de concreción de objetivos y el compromiso social (ítem 6) 124 (47.7%). Con valores más extremos se encuentra el ítem número 2 que analiza si las respuestas ofrecidas a los grupos de interés cumplen las expectativas de estos, si existe un avance significativo que se sitúa en un valor de 119 (48.8%) y acumula una media de 2.44. A este le sigue la valoración de la confianza o relación entre el equipo docente y con los grupos de interés (ítem 8) con una frecuencia situada en 112 (43.1%) y con una media de 2.26. Mientras que su **implantación** (ítem 4) no parece percibirse **como algo que añade valor**, así lo manifiestan evidenciando solo **cierto avance** con una frecuencia de 105 (**40.4%**) y una media de 2.95, la más alta en este grupo de ítems, pero acumula en su valor asignado al “avance significativo” la menor puntuación en frecuencia, siendo este 89 (34.2%).

A continuación, se recogen, en la tabla 67, las medias y desviaciones típicas tras la implantación de la Norma ISO para la D1:

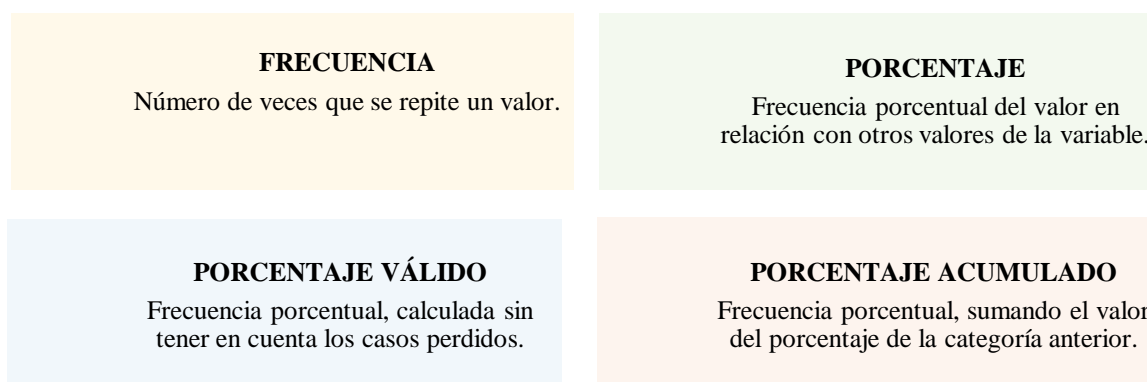
Tabla 67.

*Dimensión 1: Orientación al alumnado, familias y sociedad.*

		D1 ¿La implantación del sistema de gestión de calidad (SGC) permite identificar los grupos de interés (profesorado, familias, personal de administración,...) de su centro educativo?	D1 ¿La implantación del SGC permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?	D1 ¿La implantación del SGC favorece que se realicen periódicamente <b>mediciones de satisfacción</b> de los grupos de interés?	D1 El SGC implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?	D1 ¿Se impulsa la transparencia (se informa de las actividades, decisiones,... a los grupos de interés) desde la implantación del SGC?	D1 ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del SGC?	D1 ¿Se impulsa el <b>compromiso normativo</b> (conocimiento y desempeño en base a la legislación educativa y a los sistemas o modelos aplicables) desde la implantación del SGC?	D1 ¿El SGC mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y entre los grupos de interés?	D1 ¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?
N	Válido	260	260	260	260	260	260	260	260	260
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media	2.60	2.44	<b>2.95</b>	2.36	2.75	2.45	<b>2.77</b>	<b>2.26</b>	2.46
	Desviación estándar	.999	.994	.841	.946	1.007	1.091	.905	.998	1.147

Al centrarse en cada uno de los ítems que analizan el impacto de la implantación de la Norma ISO en centros educativos de Galicia podremos ir detallando la distribución de los porcentajes para cada uno de ellos. Las tablas que se irán presentando para cada ítem y dimensión contienen datos estadísticos relacionados con la frecuencia: Frecuencia,

porcentaje, porcentaje válido y acumulado. La figura 15 pretende aclarar la definición de cada uno de estos conceptos.



*Figura 15. Estadísticos: Frecuencia.*

- **D1: Orientación al alumnado, familias y sociedad**

Comenzamos por la D1: Orientación al alumnado, familias y sociedad. Apoyándonos en una serie de tablas, desde la tabla número 68 hasta el número 76, sistemática con la que procederemos para el resto de las dimensiones que configuran nuestro instrumento de medición de impacto.

**Ítem 1:** ¿La implantación del sistema de gestión de calidad (SGC) permite identificar los grupos de interés de su centro educativo?

El primero de los ítems, con el detalle de los datos en la tabla 68, nos advierte que algo más de un 50% de los encuestados aprecian un avance significativo en cuanto a la identificación de los grupos de interés refiriéndose a profesorado, familias, personal de administración, etc. Un 20% no detectaron avance en este sentido frente a un 15% que sí consideran que es un objetivo logrado. Observamos disparidad de apreciaciones entre los encuestados, la percepción de avance es significativa lo que advierte que la implantación del SGC, concretamente Norma ISO, ha sido de impacto en este sentido.

Tabla 68.

*D1 ¿La implantación del sistema de gestión de calidad (SGC) permite identificar los grupos de interés de su centro educativo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	.8	.8	.8
<b>Ningún avance</b>	53	<b>20.4</b>	20.4	21.2
Cierto avance	31	11.9	11.9	33.1
<b>Avance significativo</b>	135	<b>51.9</b>	51.9	85.0
Objetivo logrado	39	15.0	15.0	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 2:** ¿La implantación del SGC permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?

Apreciamos, en la tabla 69, los valores extraídos del análisis estadístico que un 45% de los encuestados reflejan impacto en cuanto a la respuesta a las necesidades y expectativas de los grupos de interés, desde la implantación de las Normas ISO y un 23% consideran que se mejoró en esta línea (cierto avance), mientras que tan solo un 10% consideran que se ha logrado este objetivo, siendo superior el porcentaje recogido para ningún avance (16.9%). También debemos de tener en cuenta que ocho encuestados no han sabido dar respuesta a este ítem.

Tabla 69.

*D1 ¿La implantación del SGC permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	8	3.1	3.1	3.1
Ningún avance	44	16.9	16.9	20.0
<b>Cierto avance</b>	61	<b>23.5</b>	23.5	43.5
<b>Avance significativo</b>	119	<b>45.8</b>	45.8	89.2
Objetivo logrado	28	10.8	10.8	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 3:** ¿La implantación del SGC favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?

De los 260 encuestados el 55% considera positiva la medición periódica de satisfacción y un 23.5% advierte que es un objetivo logrado con la implantación de la norma ISO. Reflejándose así un importante impacto en esta dimensión. Los valores analizados se exponen en la tabla 70.

Tabla 70.

*D1 ¿La implantación del SGC favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	5	1.9	1.9	1.9
Ningún avance	9	3.5	3.5	5.4
Cierto avance	42	16.2	16.2	21.5
<b>Avance significativo</b>	143	<b>55.0</b>	55.0	76.5
<b>Objetivo logrado</b>	61	<b>23.5</b>	23.5	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 4:** El SGC implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?

Del total de los encuestados tan solo ciento cinco (40.4%) consideran que añade cierto valor la implantación de las Normas ISO y un 34.2% indican que ofrece un avance significativo, pero también es sorprendente que un grupo de 10 encuestados no han sabido dar respuesta. Aunque el porcentaje es discreto, quizás no han podido dar una respuesta más concreta al no estar implicados directamente en la implantación. Conclusiones extraídas de los datos de la tabla 71.

Tabla 71.

*D1 El SGC implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	10	3.8	3.8	3.8
Ningún avance	29	11.2	11.2	15.0
<b>Cierto avance</b>	105	<b>40.4</b>	40.4	55.4
<b>Avance significativo</b>	89	<b>34.2</b>	34.2	89.6
Objetivo logrado	27	10.4	10.4	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 5:** ¿Se impulsa la transparencia desde la implantación del SGC?

Los docentes y directivos encuestados reconocen un impacto significativo (52.7%) en lo que respecta a la transparencia e incluso un 19.6% consideran que se ha logrado este objetivo; entendiendo por transparencia la información de actividades, decisiones, etc., es decir, se traslada la información a los grupos de interés. Los valores extraídos se despliegan en la tabla 72.

Tabla 72.

*D1 ¿Se impulsa la transparencia desde la implantación del SGC?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	12	4.6	4.6	4.6
Ningún avance	20	7.7	7.7	12.3
<b>Cierto avance</b>	40	<b>15.4</b>	15.4	27.7
<b>Avance significativo</b>	137	<b>52.7</b>	52.7	80.4
Objetivo logrado	51	19.6	19.6	100.0
Total	260	100.0	100.0	



**Ítem 6:** ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del SGC?

De los 260 encuestados, profesionales del ámbito educativo en Galicia, solamente un 44.7% detecta impacto en el compromiso social con carácter significativo, tras la implantación de las Normas ISO, como se aprecia en la tabla 73. Las demás respuestas reparten porcentajes bastante igualados para el resto de valoraciones, de hecho, cierto avance y ningún avance presentan valores muy próximos con una participación de entre 41-46 profesionales (15.8% - 17.7%), y solamente un 12.7% consideran que se trata de un objetivo logrado.

Tabla 73.

*D1 ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del SGC?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	16	6.2	6.2	6.2
Ningún avance	41	15.8	15.8	21.9
Cierto avance	46	17.7	17.7	39.6
<b>Avance significativo</b>	124	<b>47.7</b>	47.7	87.3
Objetivo logrado	33	12.7	12.7	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿Se impulsa el compromiso normativo desde la implantación del SGC?

Los profesionales encuestados destacan el impacto, avance significativo con una carga del 61.9%, en lo que se refiere al impulso otorgado al compromiso normativo, es decir, son conscientes del necesario conocimiento y desempeño con base legislativa al igual que de los modelos que aplican actualmente. De entre los ítems que integran la D1 este es el que más impacto ha recogido con una frecuencia de 161 frente a un total de 260 participantes. El resto de las valoraciones, expuestas en la tabla 74, distan de esa frecuencia, pero cabe destacar la similitud que presentan las puntuaciones en cierto avance y objetivo logrado con una participación de 38 y 37 respectivamente (14.6% y 14.2%).

Tabla 74.

*D1 ¿Se impulsa el compromiso normativo desde la implantación del SGC?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	11	4.2	4.2	4.2
Ningún avance	13	5.0	5.0	9.2
Cierto avance	38	14.6	14.6	23.8
<b>Avance significativo</b>	161	<b>61.9</b>	61.9	85.8
Objetivo logrado	37	14.2	14.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 8:** ¿El SGC mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y entre los grupos de interés?

La confianza o relación entre los integrantes de nuestros centros educativos, en los que se han implantado las Normas ISO, presentan un leve impacto alcanzando, como podemos apreciar en la tabla 75, con un porcentaje de 43.1% en la asignación a avance significativo y le sigue una valoración del 30.8% en cierto avance, repartiéndose el resto de valores entre las valoraciones ningún avance con un 13.6%. Muy por debajo se situarían los que no saben o no contestan y los que consideran que el objetivo se ha logrado (5.4%).

Tabla 75.

*D1 ¿El SGC mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y entre los grupos de interés?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	18	6.9	6.9	6.9
Ningún avance	36	13.8	13.8	20.8
Cierto avance	80	<b>30.8</b>	30.8	51.5
<b>Avance significativo</b>	112	<b>43.1</b>	43.1	94.6
Objetivo logrado	14	5.4	5.4	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 9:** ¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?

La tabla 76 exhibe los valores para el último ítem de la primera dimensión, centrado en la utilidad de las aportaciones realizadas por los grupos de interés, a través de cuestionarios de satisfacción, trasluce cierto impacto con la valoración de 48.8% en cuanto a avance significativo, pero el resto de puntuaciones se reparten entre las valoraciones de menor relevancia su análisis.

Tabla 76.

*D1 ¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	26	10.0	10.0	10.0
Ningún avance	25	9.6	9.6	19.6
Cierto avance	47	18.1	18.1	37.7
<b>Avance significativo</b>	127	<b>48.8</b>	48.8	86.5
Objetivo logrado	35	13.5	13.5	100.0
Total	260	100.0	100.0	

▪ **D2: Liderazgo directivo**

La **segunda dimensión** (D2) sobre **liderazgo directivo** se analiza a través de once ítems centrándonos en los resultados concentrados en el avance significativo que se les atribuyen, identificando desde el que acumula más valor de frecuencia al de menor valoración. En base a este criterio situamos en primer lugar el ítem número cuatro, que valora si la **dirección ha adquirido estrategias** para establecer una política de calidad o los objetivos estratégicos, el cual acumula 162 (62%) con una media 2.68, seguido con escasa diferencia por el número uno que destaca cómo **la dirección es capaz de detectar problemas e implanta acciones de mejora** para mejorar el desempeño. Su media es del 2.87 y acumula una frecuencia de 160 (61.5%). Se alejan el resto de los ítems, el número dos que valora cómo el SGC logra que la dirección involucre al personal en los procesos de innovación y buenas prácticas acumulando una frecuencia de 148 (56.9%) con una media de 2.56. A poca distancia, el ítem número tres con sus 143 (55%) y una media de 2.57 otorga valor al equipo directivo como impulsores de nuevas propuestas, innovación. Los ítems números cinco, diez y once acumulan frecuencias de 139 (53.5%), 138 (53.1%) y 130 (50%) respectivamente. Estos ítems analizan desde el apoyo a los valores de la organización hasta la definición de los perfiles profesionales, y cómo se logra una cultura de delegación de funciones a favor de las responsabilidades. Menor es el impacto de los ítems siete, seis, nueve y ocho: 116 (44%), 113 (43.5%), 112 (43.1%) y 100 (38.5%). Nos parece significativo comentar el equilibrio reflejado en el ítem número ocho, que analiza si la implantación del SGC ha favorecido una cultura de confianza y transparencia entre el personal implicado. Las frecuencias entre la valoración “cierto avance” acumulan un valor de 99 (38.1%) y la de “avance significativo” de 100 (38.5%) de un total de 260 participantes. En el resto de los ítems la diferencia es más marcada.

A continuación, se detallan las tablas que evidencian los resultados extraídos de los análisis (tablas 77- 88).

Tabla 77.  
Dimensión 2: Liderazgo directivo

N	Válido	Perdidos	D2 La implantación del SGC ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?	D2 ¿El SGC permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?	D2 El equipo directivo, con la implantación del SGC ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?	D2 ¿Mediante el SGC, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores (política de calidad) o los objetivos estratégicos de la organización?	D2 ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del SGC?	D2 ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del SGC?	D2 ¿La implantación del SGC permite a los/as líderes educativos/as (directores/as) desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?	D2 ¿La implantación del SGC, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?	D2 Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del SGC?	D2 ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?	D2 ¿Considera que, con la implantación del SGC, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?
	0	0	260	260	260	260	260	260	260	260	260	260	260
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	<b>2.87</b>	2.56	2.57	2.68	2.30	<b>2.27</b>	2.46	2.40	2.48	2.52	2.57		
Desviación estándar	.825	.926	1.097	.821	1.098	.969	.991	.880	.968	1.056	1.028		

**Ítem 1:** La implantación del SGC ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?

Los profesionales encuestados manifiestan la existencia de impacto al apreciar un avance significativo en cuanto a la implantación de acciones de mejora, por parte de la dirección de los centros educativos. El porcentaje es, hasta el momento, el más elevado, un 61.5%. El resto de valores, apreciables en la tabla 78, distan considerablemente y se reparten entre las otras cuatro opciones. Un 16.9% considera que se ha logrado este objetivo guardando mucha relación en cuanto a valor en porcentaje con los que opinan que existe cierto avance, siendo casi inapreciable los que no detectan avance (4.2%) o los que no saben dar respuesta a este ítem.

Tabla 78.  
D2 La implantación del SGC ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	6	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	11	4.2	4.2	6.5
Cierto avance	39	15.0	15.0	21.5
<b>Avance significativo</b>	160	<b>61.5</b>	61.5	83.1
Objetivo logrado	44	16.9	16.9	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 2:** ¿El SGC permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?

Por los resultados obtenidos en este ítem, presentados en la tabla 79, los profesionales detectan cambios; concretamente, un avance significativo en la involucración del personal en procesos de innovación y en la transmisión de buenas prácticas. Se concentra el mayor porcentaje (56.9%), frente al resto de valoraciones que reparten puntuaciones, y se detecta un valor considerablemente bajo para los que consideran que se ha logrado este objetivo (8.5%), lo que advierte que existe impacto, mejorable, pero parece tratarse de una nueva apuesta pues el 20.4% consideran que existe cierto avance.

Tabla 79.

*D2 ¿El SGC permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	10	3.8	3.8	3.8
Ningún avance	27	10.4	10.4	14.2
Cierto avance	53	20.4	20.4	34.6
<b>Avance significativo</b>	148	<b>56.9</b>	56.9	91.5
Objetivo logrado	22	8.5	8.5	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 3:** El equipo directivo, con la implantación del SGC ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?

El tercer ítem de esta dimensión presenta un reparto también desigual en cuanto a valoración de la implicación del equipo directivo en relación al impulso de la innovación, apreciable en los datos que acopia la tabla 80. Destaca el 55% expresado como avance significativo al que le sigue un 14.2% concentrado en cierto avance. Inferior, aún, es la valoración otorgada a objetivo conseguido y con un 8.5% se sitúan tanto la valoración de ningún avance como la de no sabe no contesta.

Tabla 80.

*D2 El equipo directivo, con la implantación del SGC ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	22	8.5	8.5	8.5
Ningún avance	22	8.5	8.5	16.9
Cierto avance	37	14.2	14.2	31.2
<b>Avance significativo</b>	143	<b>55.0</b>	55.0	86.2
Objetivo logrado	36	13.8	13.8	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿Mediante el SGC, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores o los objetivos estratégicos de la organización?

La implantación de las Normas ISO muestra impacto al valorar si la dirección ha adquirido estrategias para establecer una política de calidad (misión, visión y valores) al acumularse un 62.3% en avance significativo y al identificarse cierto avance con un 21.2%. Reducido pero interesante que un 8.5% de profesionales consideren que ya es un objetivo alcanzado. En la tabla 81 se expone el conjunto de valores conferidos a este ítem.

Tabla 81.

*D2 ¿Mediante el SGC, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores o los objetivos estratégicos de la organización?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	8	3.1	3.1	3.1
Ningún avance	13	5.0	5.0	8.1
Cierto avance	55	21.2	21.2	29.2
Avance significativo	162	<b>62.3</b>	62.3	91.5
Objetivo logrado	22	8.5	8.5	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 5:** ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del SGC?

El equipo directivo, destaca con el grado de avance significativo a la hora de identificarse el refuerzo de los valores propios de la organización, los docentes y directivos encuestados expresan un 53.5%, destacable impacto, al implantar las Normas ISO. El resto de profesionales repartieron sus respuestas de forma equitativa excepto en la apreciación de objetivo logrado donde la puntuación es considerablemente inferior (5%), como se puede apreciar en la tabla 82.

Tabla 82.

*D2 ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del SGC?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	28	10.8	10.8	10.8
Ningún avance	32	12.3	12.3	23.1
Cierto avance	48	18.5	18.5	41.5
<b>Avance significativo</b>	139	<b>53.5</b>	53.5	95.0
Objetivo logrado	13	5.0	5.0	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del SGC?

Los encuestados no reflejan valores tan reveladores en cuanto al impacto de este ítem (tabla 83). La implicación del equipo directivo no parece haber sido tan destacable como otros aspectos que supuso la implantación de las Normas ISO. Así, solamente un 43.5% considera que existe un avance significativo siguiéndole un 35% que evidencia cierto avance. Inferiores son los porcentajes en el resto de los aspectos.

Tabla 83.

*D2 ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del SGC?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	20	7.7	7.7	7.7
Ningún avance	25	9.6	9.6	17.3
<b>Cierto avance</b>	91	<b>35.0</b>	35.0	52.3
<b>Avance significativo</b>	113	<b>43.5</b>	43.5	95.8
Objetivo logrado	11	4.2	4.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿La implantación del SGC permite a los/as líderes educativos/as desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?

El ítem siete de la dimensión 2 busca analizar si los equipos directivos apuestan por cubrir las necesidades y alcanzar los objetivos estipulados. En este sentido, la implantación de las Normas ISO refleja que tan solo 116 encuestados, frente a un total de 260, consideran que sí se detecta impacto (avance significativo) alcanzando un porcentaje de 44.6% e incluso podríamos destacar el 31.9% asignado a cierto avance. En la tabla 84 observamos como el resto de puntuación se atribuye, con valores idénticos, entre cierto avance y no contesta (6.5%), quedando un 10.4% que considera que el objetivo si se ha logrado.

Tabla 84.

*D2 ¿La implantación del SGC permite a los/as líderes educativos/as desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	17	6.5	6.5	6.5
Ningún avance	17	6.5	6.5	13.1
Cierto avance	83	31.9	31.9	45.0
<b>Avance significativo</b>	116	<b>44.6</b>	44.6	89.6
Objetivo logrado	27	10.4	10.4	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 8:** ¿La implantación del SGC, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?

La cultura de confianza y la apuesta por la transparencia son cuestiones a tener en cuenta por el equipo docente y directivos de los centros educativos de nuestra muestra. En la tabla 85 podemos apreciar la afinidad de los resultados concentrados en la valoración “cierto avance” con un 38.1% y en “avance significativo” que con 100 respuestas alcanza el 38.5%. Frente a los ítems analizados hasta el momento, no son valores extraordinariamente significativos pero el hecho de repartir los resultados, principalmente en esas valoraciones sí nos parece de interés. Una pequeña representación conformada por ocho participantes asegura haberse alcanzado este objetivo (8.8%). Si volvemos a la D1, el ítem que analiza la transparencia y la cultura de confianza analizado desde otro punto de vista, no como impulso ofrecido desde la dirección de los centros desde la implantación de las Normas ISO, reflejaba mayor impacto. Concretamente, aglutinaba un 52.7% en “avance significativo”, siendo el resto de puntuaciones bastante repartidas, aunque también era superior la valoración recogida para aquellos que lo consideraban objetivo logrado (19.6%), pueden revisarse estos datos en la tabla 72.

Tabla 85.

*D2 ¿La implantación del SGC, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	1.5	1.5	1.5
Ningún avance	34	13.1	13.1	14.6
<b>Cierto avance</b>	99	<b>38.1</b>	38.1	52.7
<b>Avance significativo</b>	100	<b>38.5</b>	38.5	91.2
Objetivo logrado	23	8.8	8.8	100.0
Total	260	100.0	100.0	

Nos ha parecido interesante detenernos en esta cuestión para presentar la gráfica que se extraen con estos datos, la figura 16 permite entender con un vistazo lo analizado en los datos recogidos en la tabla 85.



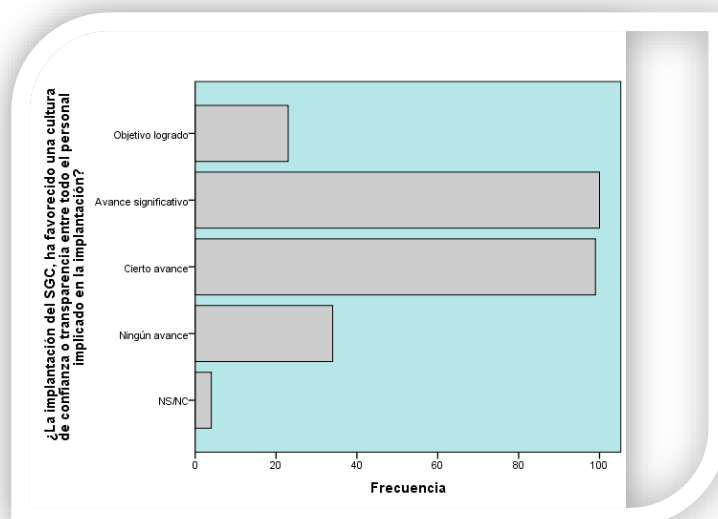


Figura 16.

*Impacto en la transparencia entre el personal con la implantación de la norma ISO.*

**Ítem 9:** ¿Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del SGC?

De los 260 encuestados son pocos los que parecen identificar el impacto al interés del equipo directivo cara el impulso de la rigurosidad normativa, como podemos observar en la tabla 86. Reconocen un avance significativo tan solo un 43.1%, un 33.5% percibe la existencia de cierto avance y un 11.2% consideran que es un objetivo alcanzado.

Si revisamos los datos de la tabla 74, correspondiente a la D1, en la que se detallaban los valores reconocidos por los mismos profesionales para valorar esta misma rigurosidad normativa y comportamiento ético, pero desde una perspectiva más abierta, no centrada expresamente en la misión del equipo directivo, valorábamos que hasta un 61.9%, 161 participantes, reconocían un avance significativo.

Tabla 86.

*D2 ¿Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del SGC?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	14	5.4	5.4	5.4
Ningún avance	18	6.9	6.9	12.3
Cierta avance	87	33.5	33.5	45.8
Avance significativo	112	<b>43.1</b>	43.1	88.8
Objetivo logrado	29	11.2	11.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 10:** ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?

Continuamos valorando la dimensión 2, centrada en el impacto ejercido desde los integrantes del equipo directivo, liderazgo adquirido y ejercido desde la implantación de las Normas ISO en los centros educativos. La tabla 87 nos traslada valores relacionados con la definición y capacitación profesional en base a los objetivos estratégicos que cada centro se plantea. En esta línea destacamos que 138 encuestados detecta un avance significativo (53.1%) en esta definición de competencias, pero el resto de aportaciones no permiten priorizar otras valoraciones en nuestra escala, las respuestas están bastante repartidas.

Tabla 87.

*D2 ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	13	5.0	5.0	5.0
Ningún avance	41	15.8	15.8	20.8
Cierto avance	36	13.8	13.8	34.6
Avance significativo	138	<b>53.1</b>	53.1	87.7
Objetivo logrado	32	12.3	12.3	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 11:** ¿Considera que, con la implantación del SGC, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?

Finalmente, el ítem número once de la D2, evidencia que un 50% de los encuestados consideran que existe impacto en cuanto a la delegación de funciones en los centros educativos. A raíz de la implantación de la norma ISO y desde el rol de los equipos directivos, detectan cierto avance tan solo 51 de los encuestados (19.6%); el resto de las valoraciones asignadas no aportan datos tan reveladores como podemos comprobar en la tabla 88.

Tabla 88.

*D2 ¿Considera que, con la implantación del SGC, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	13	5.0	5.0	5.0
Ningún avance	29	11.2	11.2	16.2
Cierto avance	51	19.6	19.6	35.8
<b>Avance significativo</b>	130	<b>50.0</b>	50.0	85.8
Objetivo logrado	37	14.2	14.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

▪ **D3: Competencia e implicación del equipo docente**

La tercera dimensión acerca de la **competencia e implicación del equipo docente**, a través de sus 10 ítems, nos reflejan que se detecta avance significativo en todos los factores analizados, pero con mayor incidencia en los relativos a la innovación, la planificación estratégica y la formación por perfiles y desempeños. Es decir, en los ítems número nueve, ocho y dos respectivamente; resaltando en este último la frecuencia de 38 (14.6%) para el valor “objetivo logrado” pero es la opción “avance significativo” la que abarca mayor número de respuestas, reflejándose para cada uno de esos ítems una frecuencia de 165 (63.5%), 159 (61.2%) y 151 (58.1%) con sus respectivas medias 2.77; 2.62 y 2.67.

Le siguen los ítems número 6 relativo a la eficacia y eficiencia a la hora de seleccionar objetivos con una 147 (56.5%) y una media de 2.51. El ítem uno que valora el nivel de competencia profesional, en el que se evidencia una frecuencia en avance significativo de 141 (54.2%), asumiendo una media de 2.46. Le sigue el ítem número siete centrado en la validez de los indicadores que se definen, con una frecuencia de 140 (53.8%) y una media de 2.54. Con menor frecuencia, pero también con una importancia reconocida y abalada por los porcentajes, encontramos los ítems tres, cinco, cuatro y diez, quienes, respetando este orden, obtienen las siguientes frecuencias 112 (43.1%), 110 (42.3%), 106 (40.8%) y 109 (41.2%).

El ítem número tres que cuestiona si ¿Se detecta mejora en el clima (relación laboral, convivencia general en el quehacer diario, valoración de los recursos humanos – habilidades, talentos, creatividad, apuesta por la innovación...-) desde la implantación del SGC? traslada unos datos dignos de valoración, del total de las respuestas (260). La agrupación de resultados se remarca en el valor de “avance significativo” donde, como exponíamos anteriormente refleja 112 de frecuencia (43.1%) que sí dista de los valores “ningún avance” y “cierto avance” pero para estos obtuvimos una frecuencia de 69 y de 67 respectivamente.

Los datos relativos a competencia e implicación del equipo docente (D3) aparecen en las siguientes tablas, comenzando por la de medias y desviación, número 89.

Tabla 89.  
Dimensión 3: Competencia e implicación del equipo docente.

		D3 ¿Mediante el SGC se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?	D3 ¿La implantación del SGC permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona (etapa, especialidad, responsabilidades, gestión de calidad, etc.)?	D3 ¿Se detecta mejora en el clima (relación laboral, convivencia general en el quehacer diario, valoración de los recursos humanos – habilidades, talentos, creatividad, apuesta por la innovación,...-) desde la implantación del SGC?	D3 Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?	D3 Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios, implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?	D3 Con la implantación del SGC ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?	D3 ¿Los indicadores definidos en el SGC permiten medir la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?	D3 Tras la implantación del SGC ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo (planimificación estratégica) del centro educativo?	D3 ¿Desde la implantación del SGC, se apuesta por <b>promover la innovación educativa, el cambio?</b>	D3 ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?
N	Válido	260	260	260	260	260	260	260	260	260	260
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Media	2.46	2.67	2.23	2.47	<b>2.22</b>	2.51	2.54	2.62	<b>2.77</b>	2.36
	Desviación estándar	1.030	.977	.912	.911	1.103	1.137	.840	.845	.800	.891

**Ítem 1:** ¿Mediante el SGC se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?

En el análisis de los ítems de la D2 examinábamos, a través de los datos recogidos en la tabla 87, si el equipo directivo centraba sus esfuerzos en definir perfiles de competencias, en línea con los objetivos estratégicos y, los datos arrojaban que 138 participantes sí detectaban impacto, avance significativo. Ahora valoraremos la competencia profesional, pero desde una perspectiva competitiva y de implicación docente (D3). La tabla 90 detalla los valores extraídos tras el análisis estadístico y en ella observamos que, al igual que en la D2, se refleja claro impacto, también se aprecia avance significativo acumulándose un 54.2%, volviendo a presentarse un reparto entre el resto de valoraciones que no parecen tan representativas.

Tabla 90.

*D3 ¿Mediante el SGC se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	12	4.6	4.6	4.6
Ningún avance	45	17.3	17.3	21.9
Cierto avance	38	14.6	14.6	36.5
<b>Avance significativo</b>	141	<b>54.2</b>	54.2	90.8
Objetivo logrado	24	9.2	9.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 2:** ¿La implantación del SGC permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona?

Nos centramos ahora en valorar el impacto percibido por los profesionales, en relación a la definición de los planes de formación, adaptados a los desempeños en la etapa, especialidad, cargo, responsabilidad e incluso en lo que respecta a gestión de la calidad, etc. La tabla 91 muestra cómo los datos extraídos arrojan una valoración destacable, un avance significativo que acumula el 58.1% de respuestas siendo, las demás valoraciones, de cargas que distan de este valor y por ello no descritas.

Tabla 91.

*D3 ¿La implantación del SGC permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	5	1.9	1.9	1.9
Ningún avance	42	16.2	16.2	18.1
Cierto avance	24	9.2	9.2	27.3
<b>Avance significativo</b>	151	<b>58.1</b>	58.1	85.4
Objetivo logrado	38	14.6	14.6	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 3:** ¿Se detecta mejora en el clima desde la implantación del SGC?

El equipo docente y directivo que integra nuestra muestra, ofrece disparidad de opiniones a la hora de concretar si, tras la implantación de la norma ISO, se detecta mejora en el clima laboral, en la convivencia, si se valoran los recursos humanos en cuanto a las habilidades, talentos, creatividad, apuesta por innovar, etc. La tabla 92 nos traslada esos datos, que evidencian discrepancia de opiniones. Observamos como 112 encuestados afirman detectar un avance significativo (43.1%) pero, se reparten porcentajes casi igualados a la hora de identificarlo como, cierto avance (25.8%) o ningún avance (26.5%), siendo escasas las aportaciones que destacan que se ha logrado este objetivo (3.8%, tan solo 10 profesionales).

Tabla 92.

*D3 ¿Se detecta mejora en el clima desde la implantación del SGC?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	.8	.8	.8
Ningún avance	69	26.5	26.5	27.3
Cierto avance	67	25.8	25.8	53.1
<b>Avance significativo</b>	112	<b>43.1</b>	43.1	96.2
Objetivo logrado	10	3.8	3.8	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 4:** Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?

La percepción de apoyo y reconocimiento por parte del equipo docente refleja cierto impacto, así lo reflejan los datos de la tabla 93, con un valor del 40,8% en avance significativo, y próximo a este, situaríamos los que consideran que existe cierto avance (31.2%), por debajo de ellos estarían los que lo identifican como un objetivo logrado (11.5%), o los que no perciben avance (16.2%). Coincidiendo con algunas de las valoraciones realizadas, en el apartado anterior, dimensión 2, no parece existir una clara identificación del apoyo ni de la valoración por parte del equipo directivo, cara el éxito educativo (política educativa: misión visión y valores).

Tabla 93.

*D3 Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	.4	.4	.4
Ningún avance	42	16.2	16.2	16.5
Cierto avance	81	31.2	31.2	47.7
<b>Avance significativo</b>	106	<b>40.8</b>	40.8	88.5
Objetivo logrado	30	11.5	11.5	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 5:** Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios, implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?

Consideramos también relevante la implicación, por parte de otros profesionales que integran los centros educativos, no solo los profesores y equipos directivos; el personal de administración y servicios son figuras de gran responsabilidad en los centros. La tabla 94 muestra cómo es la interacción del equipo directivo con estos profesionales. Los datos evidencian que los líderes educativos sí parecen motivarlos y apoyarlos; se

detecta impacto al recogerse un avance significativo del 42.3%, e incluso cierto avance por parte de un 30.4%. La ausencia de respuestas categorizadas, simplemente asignadas a la opción “no contesta” nos parece elevada, 32 encuestados que suponen un 12.3%.

Tabla 94.

*D3 Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios, implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	32	12.3	12.3	12.3
Ningún avance	22	8.5	8.5	20.8
Cierto avance	79	30.4	30.4	51.2
<b>Avance significativo</b>	110	<b>42.3</b>	42.3	93.5
Objetivo logrado	17	6.5	6.5	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 6:** Con la implantación del SGC ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?

Alienta conocer que, con la implantación de la norma ISO, se definen objetivos y se apuesta por la eficacia y eficiencia en nuestros centros educativos, así lo reflejan los porcentajes que acumulan, en avance significativo, algo más de la mitad de las valoraciones de nuestros encuestados, un 56.5%. Otros trasladan que existe cierto avance coincidiendo su frecuencia con los que no consideran que se dé avance (10.8%), pero a estos les superan los profesionales que advierten que sí se alcanza el objetivo con una frecuencia de 32 encuestados que representan un 12.3%, como podemos observar en la tabla 95.

Tabla 95.

*D3 Con la implantación del SGC ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	25	9.6	9.6	9.6
Ningún avance	28	10.8	10.8	20.4
Cierto avance	28	10.8	10.8	31.2
<b>Avance significativo</b>	147	<b>56.5</b>	56.5	87.7
Objetivo logrado	32	12.3	12.3	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿Los indicadores definidos en el SGC permiten medir la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?

También ha causado impacto la introducción de los indicadores que ofrece la posibilidad de medir y analizar cómo se implantan y desarrollan, si son operativos y

funcionales, los procesos instaurados en el centro escolar; muestra de ello son los valores alcanzados y presentados en la tabla 96, que evidencian avance significativo y cierto avance, rangos en los que se concentran los mejores porcentajes de participación, resultando porcentajes de 53.8% y 28.1%, respectivamente.

Tabla 96.

*D3 ¿Los indicadores definidos en el SGC permiten medir la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	6	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	23	8.8	8.8	11.2
<b>Cierto avance</b>	73	<b>28.1</b>	28.1	39.2
<b>Avance significativo</b>	140	<b>53.8</b>	53.8	93.1
Objetivo logrado	18	6.9	6.9	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 8:** Tras la implantación del SGC ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo del centro educativo?

De los 260 profesionales encuestados un 61.2% detecta impacto en cuanto a la implantación de las Normas ISO. Reconocen un avance significativo en lo que respecta a la concienciación de las expectativas y necesidades que configuran el plan estratégico encaminado a la mejora; un 18.8% advierte la existencia de cierto avance. Incluso existe un reducido número (7.7%) que considera que es una sistemática implantada, y que el objetivo se ha logrado. Datos que se evidencian en la tabla 97.

Tabla 97.

*D3 Tras la implantación del SGC ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo del centro educativo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	5	1.9	1.9	1.9
Ningún avance	27	10.4	10.4	12.3
Cierto avance	49	18.8	18.8	31.2
<b>Avance significativo</b>	159	<b>61.2</b>	61.2	92.3
Objetivo logrado	20	7.7	7.7	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 9:** ¿Desde la implantación del SGC, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?

En la tabla 98 observamos como un significativo porcentaje de docentes y directivos trasladan la existencia de impacto al afirmar que existe avance significativo (63.5%) en la apuesta por la innovación y el cambio. En menor medida (15.8%) reflejan



que existe cierto avance, y con porcentaje algo inferior los que consideran que es un objetivo logrado (11.9%).

Tabla 98.

*D3 ¿Desde la implantación del SGC, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	3	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	20	7.7	7.7	8.8
Cierto avance	41	<b>15.8</b>	15.8	24.6
<b>Avance significativo</b>	165	<b>63.5</b>	63.5	88.1
Objetivo logrado	31	11.9	11.9	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 10:** ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?

El último ítem, en la dimensión 3 que analiza la *competencia e implicación del equipo docente* nos traslada que la gestión por procesos, implantada con la Norma ISO en un centro educativo. Los valores extraídos y presentados en la tabla 99 reflejan un avance significativo para el 41.2% de los encuestados. Se les interroga acerca de la mejora en el rendimiento y adquisición de resultados. Un 32.3% considera que existe cierto avance y, tan solo un 7.3% afirma que se trata de un objetivo logrado frente a un 18.5% que advierte que no existe ningún avance.

Tabla 99.

*D3 ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	.8	.8	.8
Ningún avance	48	18.5	18.5	19.2
<b>Cierto avance</b>	84	<b>32.3</b>	32.3	51.5
<b>Avance significativo</b>	107	<b>41.2</b>	41.2	92.7
Objetivo logrado	19	7.3	7.3	100.0
Total	260	100.0	100.0	

▪ **D4: Sistema de Gestión por procesos**

La cuarta dimensión (**D4**) centrada en la **gestión por procesos** es de suma transcendencia al ser uno de los procesos clave prioritarios en los SGC, y en este trabajo veremos si la respuesta del equipo docente y directivos se ajusta en igual medida. Para conocerlo analizamos las respuestas asignadas al factor de “avance significativo” al ser donde puntúan el mayor número de profesionales y atendiendo a su fiabilidad destacan los ítems número tres que valora la **innovación y la satisfacción** con una frecuencia

acumulada de 168 (64.6%). Con la media más alta en esta dimensión 2.53, a este le siguen los ítems número dos y cuatro, el primero señala al valor añadido de los procesos clave y el cuarto se centra en la sensibilización para la mejora, sus índices coinciden con una frecuencia de 135 (51.9%) pero con una leve diferencia en sus medias de 2.44 y 2.47 respectivamente.

Queda valorar solo el ítem número uno que busca conocer si se han favorecido enfoques adecuados para mejorar, ser más eficaces y eficientes en los procedimientos clave, ítem que acumula una media de 2.43 y la frecuencia más baja para esta dimensión, un 118 (45.4%).

Las tablas que se exponen a continuación evidencian estos análisis estadísticos:

Tabla100.

*Dimensión 4: Gestión por procesos.*

	D4 ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?	D4 ¿El SGC ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave (acción docente, atención a la diversidad, tutoría,...)?	D4 La introducción de las mejoras en los procesos del SGC, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés (familias y alumnado) o genera cada vez mayor valor?	D4 ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del SGC?
N Válido	260	260	260	260
Perdidos	0	0	0	0
<b>Media</b>	<b>2.43</b>	<b>2.44</b>	<b>2.53</b>	<b>2.47</b>
Desviación estándar	.917	.975	.915	.894

La cuarta dimensión, centrada en conocer el impacto de la gestión por procesos en los centros educativos de Galicia, arroja valores que, sí lo reflejan principalmente en los tres últimos ítems (tabla 102, 103 y 104) los cuales analizan cómo se percibe la implantación de la Norma ISO, concretamente para este aspecto.

**Ítem 1:** ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?

El primero de los ítems, refleja unos porcentajes más repartidos entre las diferentes alternativas de respuesta. Acumula un 45.4% en avance significativo al considerar que una gestión por procesos favorece la aplicación de enfoques que mejoran la eficacia y eficiencia en los procesos identificados como clave en las organizaciones educativas.

Inferiores, pero reseñables son también los valores que alcanzan las respuestas de cierto avance (28.1%) e incluso la de objetivo logrado (8.5%) que, aunque dista considerablemente en puntuación es de interés valorarlos. Encontramos estos valores detallados en la tabla 101.

Tabla 101.

*D4 ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	1.5	1.5	1.5
Ningún avance	43	16.5	16.5	18.1
<b>Cierto avance</b>	73	<b>28.1</b>	28.1	46.2
<b>Avance significativo</b>	118	<b>45.4</b>	45.4	91.5
Objetivo logrado	22	8.5	8.5	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 2:** ¿El SGC ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave?

Sin embargo, existe mayor impacto a la hora de valorar si la gestión por procesos (D4) ha generado valor añadido, desde la perspectiva de los equipos docentes y directivos. En los procesos clave identificados como prioritarios en los centros educativos: acción tutorial, atención a la diversidad y a familias, la propia acción docente, etc.

Los porcentajes que se extraen, detallados en la tabla 102, tras el análisis estadístico, indican que un 51.9% de los encuestados reconocen que existe avance significativo, cierto avance lo afirman un 20.8%, tan solo un 7.7% advierte que se ha logrado este objetivo frente a un 15.8% que no detecta avance.

Tabla 102.

*D4 ¿El SGC ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	10	3.8	3.8	3.8
Ningún avance	41	15.8	15.8	19.6
Cierto avance	54	20.8	20.8	40.4
<b>Avance significativo</b>	135	<b>51.9</b>	51.9	92.3
Objetivo logrado	20	7.7	7.7	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 3:** La introducción de las mejoras en los procesos del SGC, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés o genera cada vez mayor valor?

Los valores del ítem que se presenta a continuación (tabla 103) reafirma lo que venimos advirtiendo en la D4, en el caso de la implantación de las Normas ISO, en centros escolares de Galicia. Un 64.4% de los encuestados consideran que existe un avance significativo en la satisfacción de familias y alumnado tras la implantación de nuevos procesos de gestión a través de la innovación. El resto de encuestados reparten sus percepciones no así, de gran interés, su frecuencia.

Tabla 103.

*D4 La introducción de las mejoras en los procesos del SGC, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés o genera cada vez mayor valor?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	7	2.7	2.7	2.7
Ningún avance	42	16.2	16.2	18.8
Cierto avance	30	11.5	11.5	30.4
<b>Avance significativo</b>	168	<b>64.6</b>	64.6	95.0
Objetivo logrado	13	5.0	5.0	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del SGC?

Un porcentaje significativo (51.9%) del personal de los centros educativos (docentes y equipos directivos) refleja impacto en cuanto a la sensibilización de la mejora gracias a la sistematización de la norma ISO, considerando que, sí existe avance significativo desde su implantación, pero, el resto de los encuestados ofrece opiniones dispares. Así, 58 participantes perciben cierto avance (22.3%), solamente un 7.3% (19 profesionales) de los 260 participantes lo identifican como un objetivo alcanzado, y también aparecen valores que confirman no detectarse ningún avance con una frecuencia de 46 profesionales (17.7%). La tabla 104 presenta el conjunto de valores para este ítem.

Tabla 104.

*D4 ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del SGC?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	.8	.8	.8
Ningún avance	46	17.7	17.7	18.5
Cierto avance	58	22.3	22.3	40.8
<b>Avance significativo</b>	135	<b>51.9</b>	51.9	92.7
Objetivo logrado	19	7.3	7.3	100.0
Total	260	100.0	100.0	

▪ **D5: Sistema de Gestión del centro educativo**

La dimensión 5 (D5) se centra concretamente en el **SG del centro educativo**. Se aplicaron siete ítems entre los que destacan el número cinco y seis acumulando unas

frecuencias de 165 (63.5%) y de 163 (62.7%) en la valoración “avance significativo” siendo sus medias también muy próximas: 2.50 y 2.65 respectivamente. Por debajo de estos, y no muy distante, se encuentra el número siete con una frecuencia de 158 (60.8%) con una media algo superior a los anteriores, de 2.68 siendo además la de mayor concentración en esta dimensión.

Siguiendo la lectura en este bloque, en orden descendente por valores de frecuencia, se sitúan los ítems número cuatro con 149 (57.3%), el número dos con 140 (53.8%), el ítem uno con 124 (47.7%) y finalmente el número tres con 118 (45.4%). Sus medias se observan claramente en la tabla 105 que resume los valores estadísticos de esta dimensión y que detallamos a continuación.

Tabla 105.

*Dimensión 5: Sistemas de Gestión del centro educativo.*

		D5 ¿Se detectan cambios, con la implantación del SGC, en los ideales (Misión, Visión y Valores) de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?	D5 La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa (equipo directivo, docente, familias, alumnado y personal de administración y servicios)?	D5 ¿La implantación del SGC significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?	D5 ¿El SGC favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?	D5 ¿Desde la implantación del SGC se detecta mayor interés por fomentar alianzas (dentro del propio centro o con otros) que generen valor a la organización y sus clientes?	D5 ¿Con la implantación del SGC se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación (conocimiento, recursos,...)?	D5 ¿El SGC del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?
N	Válido	260	260	260	260	260	260	260
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		<b>2.38</b>	2.58	<b>2.38</b>	2.65	2.50	2.65	<b>2.68</b>
Desviación estándar		.903	.850	.903	.882	.907	.832	.787

La implantación de la norma ISO como sistema de gestión en centros educativos de Galicia parece haber causado impacto en los mismos, así lo reflejan los ítems de esta quinta dimensión.

**Ítem 1:** ¿Se detectan cambios, con la implantación del SGC, en los ideales de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?

El primero de los ítems que lo mide, aunque no refleja la mayor de las valoraciones en este aspecto, sí ofrece un porcentaje alentador, un 47.7% que detectan un avance significativo en cuanto a la apuesta por la adaptación del centro a los ideales demandados por la sociedad. Es decir, que la política de calidad (Misión, Visión y Valores) van en línea con lo que el entorno espera. Tan solo un 5.8% afirma que se trata de un objetivo

logrado frente al 27.3% que advierte que, sí existe avance, y los más escépticos con un 17.3%, no detectan ningún avance en este sentido. En la tabla 106 se presentan estos valores.

Tabla 106.

*D5 ¿Se detectan cambios, con la implantación del SGC, en los ideales de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	5	1.9	1.9	1.9
Ningún avance	45	17.3	17.3	19.2
Cierto avance	71	27.3	27.3	46.5
<b>Avance significativo</b>	124	<b>47.7</b>	47.7	94.2
Objetivo logrado	15	5.8	5.8	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 2:** La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa?

La aplicación, medición y análisis de cuestionarios de satisfacción, sistemática que introducen los SGC, no siempre se considera una buena herramienta, así lo reflejan los datos extraídos de nuestro instrumento con las opiniones anónimas de los encuestados. En este ítem hacemos referencia a la medición de satisfacción por parte de los profesionales y grupos de interés vinculados a los centros educativos, concretamente: equipo directivo, docente, familias, alumnado y personal de administración y servicios.

En la tabla 107 se plasman los resultados extraídos tras la aplicación del cuestionario. El mayor porcentaje se sitúa en la percepción de avance significativo con un 53.8%, porcentaje que refleja impacto que se mejora con los que consideran que existe cierto avance (23.8%), o los que consideran que ya está logrado ese objetivo (9.2%). Debilitan estos valores los treinta y dos encuestados que no perciben avance alguno.

Tabla 107.

*D5 La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	.8	.8	.8
Ningún avance	32	12.3	12.3	13.1
Cierto avance	62	23.8	23.8	36.9
<b>Avance significativo</b>	140	<b>53.8</b>	53.8	90.8
Objetivo logrado	24	9.2	9.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 3:** ¿La implantación del SGC significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?

Menos impacto parece reflejarse en lo relativo al desempeño de la actividad académica, tabla 108. La implantación de la norma ISO busca también un cambio en la eficacia y/o eficiencia profesional, y los valores expresados afirman que un 45.4% consideran que existe avance significativo; tan solo un 27.3% exponen que se da cierto avance, y un 6.9% que, sí se ha logrado el objetivo, pero un 19.6% (51 encuestados) no muestran una valoración aceptable ni positiva.

Tabla 108.

*D5 ¿La implantación del SGC significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	.8	.8	.8
Ningún avance	51	19.6	19.6	20.4
Cierto avance	71	27.3	27.3	47.7
<b>Avance significativo</b>	118	<b>45.4</b>	45.4	93.1
Objetivo logrado	18	6.9	6.9	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿El SGC favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?

Por lo que respecta al trabajo coordinado de los profesionales de los centros educativos (docentes y directivos), en la tabla 109, recogemos valoraciones que manifiestan impacto tras la implantación de la Norma ISO. Un 53.7% advierten que sí existe una mejora significativa y un 11.2% reconocen que se trata de un objetivo logrado, pero, apreciamos también opiniones más opuestas como un 17.7% en cierto avance que, se asemeja en valor porcentual al de ningún avance con un 12.7%.

Tabla 109.

*D5 ¿El SGC favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	3	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	33	12.7	12.7	13.8
Cierto avance	46	17.7	17.7	31.5
<b>Avance significativo</b>	149	<b>57.3</b>	57.3	88.8
Objetivo logrado	29	11.2	11.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 5:** ¿Desde la implantación del SGC se detecta mayor interés por fomentar alianzas que generen valor a la organización y sus clientes?

Las alianzas en el centro, o con otros del entorno, congregación, ... pueden alimentar las propuestas de mejora en los centros educativos, y es una metodología que los SGC tratan de implementar; en la tabla 110 presentamos los resultados extraídos.

Los profesionales encuestados afirman que existe avance significativo, acumulándose un 63.5%, y que añaden valor tanto a la organización como a los clientes (grupos de interés). Refuerza este porcentaje los que valoran que existe avance con un 15% y los que lo asumen como objetivo logrado tan solo un 3.8% (solo diez de los 260 encuestados). Otros encuestados no detectan ningún avance (14.2%), o no saben dar respuesta a esta cuestión (3.5%, nueve profesionales).

Tabla 110.

*D5 ¿Desde la implantación del SGC se detecta mayor interés por fomentar alianzas que generen valor a la organización y sus clientes?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	9	3.5	3.5	3.5
Ningún avance	37	14.2	14.2	17.7
Cierto avance	39	15.0	15.0	32.7
<b>Avance significativo</b>	165	<b>63.5</b>	63.5	96.2
Objetivo logrado	10	3.8	3.8	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿Con la implantación del SGC se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación?

Los grupos de interés, en los centros educativos, se consideran tanto los profesionales que lo integran como los que comparten algún tipo de actividad (familias, alumnado, etc.) relacionada con la formación educativa, es decir, aquellos que pueden aportar tanto conocimiento como recursos.

En este ítem, un significativo volumen de los encuestados, afirman detectar un avance significativo (62.7%), lograrse el objetivo un 8.1% y detectar avance en esta línea tan solo un 15.8% mientras que, treinta y tres encuestados no perciben que se avance. Lo evidencian los datos presentados en la tabla 111.

Tabla 111.

*D5 ¿Con la implantación del SGC se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	.8	.8	.8
Ningún avance	33	12.7	12.7	13.5
Cierto avance	41	15.8	15.8	29.2
<b>Avance significativo</b>	163	<b>62.7</b>	62.7	91.9
Objetivo logrado	21	8.1	8.1	100.0
Total	260	100.0	100.0	



**Ítem 7:** ¿El SGC del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?

El último ítem de la D5 se interesa por conocer el impacto, tras la implantación de la Norma ISO, en la apuesta por la responsabilidad, transparencia, etc. en todas las actividades que se desarrollan en los centros educativos (tabla 112). De los 260 encuestados destacan aquellos que afirman detectar un avance significativo, acumulándose un porcentaje de 60.8% que, se enriquece al contar con un 8.8% que advierte que se trata de un objetivo logrado y un 20.8% que percibe avance en esta línea. Pocos son los que no detectan avance (8.8%) o los que no sabrían opinar (0.8%).

Tabla 112.

*D5 ¿El SGC del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	.8	.8	.8
Ningún avance	23	8.8	8.8	9.6
Cierto avance	54	20.8	20.8	30.4
<b>Avance significativo</b>	158	<b>60.8</b>	60.8	91.2
Objetivo logrado	23	8.8	8.8	100.0
Total	260	100.0	100.0	

▪ **D6: Mejora continua, creatividad e innovación**

La sexta dimensión (D6) centrada en analizar la **mejora continua, creatividad e innovación** lo hace a través de siete ítems que procedemos ahora a analizar. Destaca con una mayor frecuencia, acumulada en el valor de “avance significativo”, el ítem número cinco que analiza la búsqueda de una cultura emprendedora a largo plazo. Se concentra con un valor de 165 (63.5%) y una media de 2.64. Le sigue el ítem número tres con 162 (62.3%) y una media de 2.58; por debajo de este, situaríamos el ítem número cuatro con 159 (61.2%) y una media de 2.61, seguido del ítem seis que acumula 156 (60.8%) con una media de 2.58 (igual a la del ítem tres).

Por debajo de todos estos estaría el ítem siete que presenta una frecuencia de 153 (58.8%) con la mayor de las medias 2.63. Distan de todos estos los ítems números uno y dos que respectivamente acumulan 148 (56.9%) y 147 (56.5%) y reflejan unas medias de 2.64 (la misma que el ítem cinco) y de 2.47.

En la tabla 113, que se presenta a continuación, se detallan todos estos valores de forma más visual:

Tabla 113.

Dimensión 6: Mejora continua, creatividad e innovación.

	D6 El SGC ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?	D6El SGC ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?	D6 El SGC ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generen satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?	D6 ¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido (imagen, percepción por parte de las personas usuarias...) de las innovaciones por las que apuesta la implantación del SGC?	D6 El SGC ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?	D6 ¿El SGC favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?	D6 ¿El SGC permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?
N Válido	260	260	260	260	260	260	260
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>	<b>2.64</b>	<b>2.47</b>	2.58	2.61	<b>2.64</b>	2.58	2.63
Desviación estándar	.934	.948	.877	.909	.852	1.016	.928

**Ítem 1:** El SGC ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?

El impacto de los sistemas de gestión de calidad, concretamente tras la implantación y sistematización de la Norma ISO sí parece detectarse en muchos de los procedimientos y actividad propia de los centros educativos. Los docentes y directivos encuestados así nos lo trasladaron, lo que nos permite conocer la huella de ese impacto, así como las dimensiones o aspectos en los que más ha calado.

Por ejemplo, es evidente que se ha mejorado en actuaciones y se centran los esfuerzos en el logro de unos objetivos previamente analizados, como podemos apreciar en la tabla 114. Así lo afirma un 56.9% de los participantes en el estudio, que junto con el 12.3% (objetivo logrado) y el 15.8% que consideran que sí existe cierto avance permiten apreciar ese impacto en los centros escolares.

Tabla 114.

D6 El SGC ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	6	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	33	12.7	12.7	15.0
Cierto avance	41	15.8	15.8	30.8
Avance significativo	148	<b>56.9</b>	56.9	87.7
Objetivo logrado	32	12.3	12.3	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 2:** El SGC ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?

La mejora continua, creatividad e innovación implica también una educación basada en valores y normas éticas. La implantación de la norma ISO parece respetar este principio y así lo reafirma el 56.5% de los encuestados que consideran que el avance ha sido significativo en este sentido.

Observamos, en la tabla 115, que un 18.8% consideran que sí existe avance y advierten que se ha logrado este objetivo un 6.2%: tan solo dieciséis de los encuestados. Aunque, existe un porcentaje de profesionales que no detectan avance (14.6%) y otro que no saben contestar al interrogante planteado (3.8%).

Tabla 115.

*D6 El SGC ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	10	3.8	3.8	3.8
Ningún avance	38	14.6	14.6	18.5
Cierto avance	49	18.8	18.8	37.3
<b>Avance significativo</b>	147	<b>56.5</b>	56.5	93.8
Objetivo logrado	16	6.2	6.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 3:** El SGC ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?

En la quinta dimensión cuestionábamos si desde la implantación de la norma ISO se favorecía el trabajo coordinado entre la comunidad educativa y destacábamos que, sí se apreciaba impacto, con valor significativo e incluso advertíamos que mejoraba el índice de respuestas centradas en considerarlo objetivo logrado (con veintinueve respuestas).

Ahora se profundiza un poco más, tratando de apreciar si se promueven actuaciones que favorezcan enriquecimiento al tiempo que ofrecen una mejor imagen del centro educativo (tabla 116). Nuevamente los resultados son positivos, manifiestan un considerable impacto pues, un 62.5% de los encuestados afirman que la evolución ha sido significativa; para un 6.9% se trata de un objetivo alcanzado, pero, coinciden en frecuencia los que opinan que se detecta cierto avance y los que afirman que no existe (14.6%). Solamente un 1.5% no supo valorar esta cuestión.

Tabla 116.

*D6 El SGC ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	1.5	1.5	1.5
Ningún avance	38	14.6	14.6	16.2
Cierto avance	38	14.6	14.6	30.8
<b>Avance significativo</b>	162	<b>62.3</b>	62.3	93.1
Objetivo logrado	18	6.9	6.9	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido de las innovaciones por las que apuesta la implantación del SGC?

La preocupación por la imagen del centro en el entorno también es una prioridad, así como el impacto de las innovaciones, a raíz de la implantación de la Norma ISO. Refleja un valor significativo alcanzando el 61.2%, y advierte que existe cierto avance con un 11.9% superado por los que no lo aprecian (16.5%); suavizan estos resultados los que consideran que, sí se logra este objetivo, aunque solo representen un 9.2%, como podemos apreciar en la tabla 117.

Tabla 117.

*D6 ¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido de las innovaciones por las que apuesta la implantación del SGC?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	3	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	43	16.5	16.5	17.7
Cierto avance	31	11.9	11.9	29.6
<b>Avance significativo</b>	159	<b>61.2</b>	61.2	90.8
Objetivo logrado	24	9.2	9.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 5:** El SGC ¿propicia una cultura emprendedora que apuesta por la innovación a largo plazo?

La siguiente cuestión trata de descubrir si la implantación de la Norma ISO favorece la búsqueda de nuevas metodologías y si se apuesta por la innovación: un 63.5% de los encuestados garantiza que se ha avanzado significativamente, pero tan solo un 7.3% lo considera objetivo alcanzado. El 18.15 percibe cierto avance y, tan solo un 8.1% considera que no se avanza. A continuación, en la tabla 118, se detallan estos valores.

Tabla 118.

*D6 El SGC ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	8	3.1	3.1	3.1
Ningún avance	21	8.1	8.1	11.2
Cierto avance	47	18.1	18.1	29.2
<b>Avance significativo</b>	165	<b>63.5</b>	63.5	92.7
Objetivo logrado	19	7.3	7.3	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿El SGC favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?

Disponer de los recursos necesarios para ofrecer una buena formación es imprescindible pero también lo debería de ser el saber emplear todos los recursos de forma eficiente y responsable. El siguiente ítem expone las valoraciones de nuestros encuestados en este sentido (tabla 119), valorando si a partir de la implantación y sistematización de la norma ISO se ha detectado impacto en este sentido. Resulta indicativo que más del cincuenta por ciento de los encuestados, concretamente el 60%, coincidan en que existe un avance significativo, y un 10.4% lo describen como objetivo alcanzado. Superior a este valor es el que concentra la respuesta de cierto avance, con un 13.8% que dista de los que no perciben avance (9.2%) y de los que no saben contestar a esta cuestión (6.5%).

Tabla 119.

*D6 ¿El SGC favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	17	6.5	6.5	6.5
Ningún avance	24	9.2	9.2	15.8
Cierto avance	36	13.8	13.8	29.6
<b>Avance significativo</b>	156	<b>60.0</b>	60.0	89.6
Objetivo logrado	27	10.4	10.4	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿El SGC permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?

El último ítem que analiza esta dimensión, centrada en la mejora continua, creatividad e innovación expone unos porcentajes de interés (tabla 120). Siguen reflejando el impacto del SGC tras la implantación de la norma ISO. Así, un 58.8% advierten que se da un avance significativo en cuanto a la implicación del equipo docente en las actuaciones que apuestan por la mejora. Incluso un 11.2% lo valoran como objetivo

logrado. El resto de encuestados distribuyen valoraciones entre la detección de cierto avance, con un 13.1% o ningún avance, que acumula hasta un 15.4% frente a los cuatro profesionales que no han sabido calibrar su respuesta entre las opciones presentadas.

Tabla 120.

*D6 ¿El SGC permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	1.5	1.5	1.5
Ningún avance	40	15.4	15.4	16.9
Cierto avance	34	13.1	13.1	30.0
Avance significativo	153	<b>58.8</b>	58.8	88.8
Objetivo logrado	29	11.2	11.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

▪ **D7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.**

En la dimensión siete (D7) centrada en la **Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos** analizaremos sus siete ítems atendiendo a los datos de la tabla 121 y siguiendo el criterio y procedimiento aplicado en las dimensiones anteriores. Sobresale la frecuencia alcanzada por el ítem número tres que acumula 172 (66.2%) y refleja una media de 2.62. Le siguen los ítems número cinco y siete con valores de 158 (60.8%) y de 155 (59.6%) ligados a unas medias de 2.60 y 2.68. Los ítems número uno y dos coinciden en la frecuencia acumulada con 151 (58.1%) mientras que sus medias se muestran alejadas con 2.56 y 2.64 respectivamente. Quedarían los ítems número seis y cuatro. Todavía con frecuencias más bajas de 149 (57.3%) y 139 (53.5%), y unas medias situadas en 2.55 y 2.77, para cada uno de ellos.

En este grupo de ítems creemos significativo el valor asignado a “objetivo logrado” en el caso del ítem número cuatro que concentra una frecuencia de 50 (19.2%), tratándose de analizar si la sistemática de trabajo, por la que apuesta un SGC, genera mecanismos eficaces para la gestión. El reconocimiento en este ítem nos hace pensar que un cierto porcentaje valora significativamente su implantación.

Tabla121.

Dimensión 7. Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.

		D7 El SGC ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?	D7 El SGC ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión (política educativa) del centro?	D7 El SGC ¿sistemiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?	D7 ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el SGC genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?	D7 El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del SGC ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?	D7 El SGC ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?	D7 ¿La implantación de mediciones, el seguimiento del SGC y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?
N	Válido	260	260	260	260	260	260	260
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
	<b>Media</b>	2.56	2.64	2.62	<b>2.77</b>	2.60	<b>2.55</b>	2.68
	Desviación estándar	.983	.887	.965	.960	.959	.951	.987

**Ítem 1:** El SGC ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?

Mantener resultados positivos que permitan la toma de decisiones clave y que apuesten por el éxito de los centros escolares es valorado en el primero de los ítems de esta dimensión. Concretamente analiza si se logran identificar oportunidades que generen éxito y mejora continua lo cual parece ser un objetivo logrado en alguno de los centros, según afirma un 9.6%. Otros evidencian un avance significativo acumulando un 58.1% como se detalla en la tabla 122.

Es decir, una elevada frecuencia refleja un importante impacto en los centros que han implantado la Norma ISO. También son destacables los profesionales que perciben un cierto avance (15.4%) frente a los que, con menor frecuencia, advierten que no se percibe avance (12.5%) o los que no aciertan a dar respuesta (4.6%).

Tabla 122.

D7 El SGC ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	12	4.6	4.6	4.6
Ningún avance	32	12.3	12.3	16.9
Cierto avance	40	15.4	15.4	32.3
<b>Avance significativo</b>	151	<b>58.1</b>	58.1	90.4
Objetivo logrado	25	9.6	9.6	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 2:** D7 El SGC ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión del centro?

La implantación de la Norma ISO, con su consecuente implementación, parece ayudar en la identificación de las fortalezas e incluso en la detección de las debilidades de los centros educativos (tabla 123). Así lo constata el 58.1% y 11.2% de encuestados, profesionales de centros educativos, que constatan respectivamente, la existencia de un avance significativo y que es un objetivo logrado. También se puede reforzar este impacto con la valoración de cierto avance, un 15% que, aunque es inferior a los que no detectan nada de evolución suma positivamente a la hora de analizar si existe mejora y si añade valor a la política de calidad de los centros educativos, es decir, si se considera enriquecedora su implementación.

Tabla 123.  
D7 El SGC ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión del centro?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	.4	.4	.4
Ningún avance	40	15.4	15.4	15.8
Cierto avance	39	15.0	15.0	30.8
Avance significativo	151	<b>58.1</b>	58.1	88.8
Objetivo logrado	29	11.2	11.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 3:** El SGC ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?

El impacto de esta dimensión es cada vez más evidente. La implantación de la Norma ISO parece sistematizar el análisis de resultados, además de someter a valoración toda la información disponible para proceder a la toma de decisiones. En la tabla 124 se exponen datos que advierten que nuestros profesionales consideran, con un 66.2% que se produjo un avance significativo, con el 8.5% afirman que se ha logrado este objetivo y un 9.2% detecta cierto avance. Aunque, también hay docentes o directivos que no lo perciben de igual manera (11.2%) e incluso quien no sabe definir su respuesta dentro de entre las opciones presentadas.



Tabla 124.

D7 *El SGC ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	13	5.0	5.0	5.0
Ningún avance	29	11.2	11.2	16.2
Cierto avance	24	9.2	9.2	25.4
Avance significativo	172	<b>66.2</b>	66.2	91.5
Objetivo logrado	22	8.5	8.5	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el SGC genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?

Apreciamos nuevamente un significativo impacto al analizar las respuestas de docentes y directivos (tabla 125) que consideran que la sistematización del trabajo implantada con la Norma ISO genera una gestión efectiva y eficiente, así lo atestiguan las respuestas que acumulan un porcentaje de 53.5% y 19.2% correspondientes a las valoraciones de avance significativo y objetivo logrado. Además, un 14.2% detecta cierto avance, frente a un 10.8% que no considera que existe. Los que no sabrían valorar el grado de impacto son solamente un 2.3% de los encuestados.

Tabla 125.

D7 *¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el SGC genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	6	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	28	10.8	10.8	13.1
Cierto avance	37	14.2	14.2	27.3
<b>Avance significativo</b>	139	<b>53.5</b>	53.5	80.8
<b>Objetivo logrado</b>	50	<b>19.2</b>	19.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 5:** El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del SGC ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?

Elevada es la frecuencia de los encuestados que aseguran que la implantación de la Norma ISO ofrece tácticas que favorecen la mejora de los resultados (tabla 126). Así un 60.8% certifica que existe un avance significativo y un 9.2% que ya es un objetivo logrado. Incluso cabe destacar el 16.9% que perciben cierto avance frente al 7.3% y 5.8% que no detectan avance o no dan respuesta concreta al ítem.

Tabla 126.

D7 El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del SGC ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	15	5.8	5.8	5.8
Ningún avance	19	7.3	7.3	13.1
Cierto avance	44	16.9	16.9	30.0
<b>Avance significativo</b>	158	<b>60.8</b>	60.8	90.8
Objetivo logrado	24	9.2	9.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 6:** El SGC ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?

A continuación, analizamos un ítem que valora principalmente la actuación del equipo directivo, en cuanto a la toma de decisiones asentada en un concienzudo análisis de resultados y experiencias previas. Los profesionales encuestados garantizan en un 57.3% que sí lo realizan alegando un avance significativo desde la implantación de las Normas ISO. Reconocen que se ha logrado el objetivo hasta un 8.5% y se advierte avance lo confirma un 20%, recogiendo valores muy inferiores para el resto de valoraciones. Sus frecuencias se detallan en la tabla 127.

Tabla 127.

D7 El SGC ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	13	5.0	5.0	5.0
Ningún avance	24	9.2	9.2	14.2
Cierto avance	52	20.0	20.0	34.2
<b>Avance significativo</b>	149	<b>57.3</b>	57.3	91.5
Objetivo logrado	22	8.5	8.5	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿La implantación de mediciones, el seguimiento del SGC y el tratamiento de los resultados permiten comparar los resultados con los de otros centros educativos?

La implantación de la Norma ISO apuesta por la medición, seguimiento y tratamiento de resultados y este procedimiento permite que se establezcan comparaciones con otros centros educativos, cuestión que avalan muchos de los encuestados. Así lo ratifica el 59.6%, 14.2% y 10.4%, que afirman que el avance ha sido significativo, se ha logrado ese objetivo o perciben cierto avance lo que se contrapone a opiniones que ofrece una pequeña parte de la muestra que sustentan no percibir avance (11.9), o no saber dar respuesta a esta ítem (3.8%). Valores detallados en la tabla 128.

Tabla 128.

D7 ¿La implantación de mediciones, el seguimiento del SGC y el tratamiento de los resultados permiten comparar los resultados con los de otros centros educativos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	10	3.8	3.8	3.8
Ningún avance	31	11.9	11.9	15.8
Cierto avance	27	10.4	10.4	26.2
<b>Avance significativo</b>	155	<b>59.6</b>	59.6	85.8
Objetivo logrado	37	14.2	14.2	100.0
Total	260	100.0	100.0	

▪ **D8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible**

Con el análisis de la dimensión número ocho (D8) concluimos las valoraciones de los profesionales que han implantado la Norma ISO y veremos qué reflejan para la dimensión que centra su interés en el *sistema de relaciones para un futuro sostenible*.

Recopilando las frecuencias acumuladas e identificando los valores estadísticos de cada ítem destacamos en primer lugar el ítem número seis que acumula la mayor frecuencia en “avance significativo” con 163 (62.7%) y una media de 2.50. Seguido de este, con valoraciones inferiores, en cuanto a frecuencia, destacamos los ítems número dos y cinco con 154 (59.2%) y 15 (57.7%) coincidiendo con una media de 2.55.

Los ítems número tres y cuatro se igualan en frecuencia, 148 (56.9%) mientras que sus medias son 2.48 y 2.42 respectivamente. Por debajo se sitúa el último ítem de esta dimensión, el ítem número uno con 144 (55.4%) y una media de las más bajas 2.44.

La tabla 129 evidencia estos datos y abre paso al análisis para cada uno de los ítems que integran esta dimensión.

Tabla 129.

*Dimensión 8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible.*

		D8 ¿El SGC permite centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?	D8 El SGC ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?	D8 El centro educativo, desde la implantación del SGC ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?	D8 Como organización, con la implantación del SGC ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles (social, ambiental,...)?	D8 Desde la implantación del SGC ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas,... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?	D8 ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el SGC en el centro?
N	Válido	260	260	260	260	260	260
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		2.44	<b>2.55</b>	2.48	<b>2.42</b>	<b>2.55</b>	2.50
Desviación estándar		.918	1.036	.928	.993	.963	.973

La última dimensión que integra la investigación A, busca detectar el impacto que la implantación de la norma ISO genera en cuanto al sistema de relaciones para un futuro sostenible, dimensión estratégica también para los centros educativos. A través de una serie de ítems, con diversa intención explicativa, los profesionales encuestados nos sitúan sus apreciaciones, todas ellas enriquecedoras para esta investigación.

**Ítem 1:** ¿El SGC permite centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?

El equipo docente y directivos colaboradores en esta investigación manifiestan que la implantación de la Norma ISO permite desarrollar competencias que benefician directamente la actividad académica e incluso a su entorno (tabla 130). Lo corroboran con un 55.4% que evidencian avance significativo, con un 19.6% los que sostienen que perciben cierto avance y tan solo un 5.4% que declaran que alcanzaron este objetivo; mientras que un 17.3% apuntala que no existe avance.

Tabla 130.

*D8 ¿El SGC permite centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	6	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	45	17.3	17.3	19.6
Cierto avance	51	19.6	19.6	39.2
<b>Avance significativo</b>	144	<b>55.4</b>	55.4	94.6
Objetivo logrado	14	5.4	5.4	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 2:** El SGC ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?

Ya en la D6 sometíamos a cuestión si, con la implantación de la norma ISO se favorecía el uso responsable, eficaz y eficiente de los recursos disponibles. En ese momento exponíamos que, sí causó impacto esta cuestión, siendo apoyada por una notable parte de la muestra encuestada, con una frecuencia de 183 profesionales que opinaban detectar un avance significativo y ser un objetivo logrado. Retomamos ahora el interés por conocer si la implantación de este SGC garantiza una mejor planificación y disposición de recursos.

La tabla 131 detalla los valores obtenidos tras el análisis estadístico. Un 59.2% de los encuestados confiesan que detectan un “avance significativo” y un 10.4% indican

que es un objetivo logrado en su centro. Próximo este valor al reflejado por aquellos que afirman que existe cierto avance (11.9%). Sin embargo, les superan los que lo niegan con un 12.3%.

Tabla 131.

D8 *El SGC ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	16	6.2	6.2	6.2
Ningún avance	32	12.3	12.3	18.5
Cierto avance	31	11.9	11.9	30.4
<b>Avance significativo</b>	154	<b>59.2</b>	59.2	89.6
Objetivo logrado	27	10.4	10.4	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 3:** El centro educativo, desde la implantación del SGC ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?

De los doscientos setenta profesionales, docentes y directivos, que han dado respuesta al cuestionario de medición de impacto, un 56.9% reconocen que la implicación cara la sostenibilidad económica, social e incluso ambiental recibe un avance significativo desde la implantación de la Norma ISO (tabla 132). Un 22.7% alegan detectar cierto avance y solamente un 5.4% se atreven a identificarlo como objetivo logrado; existen grupos que indican la falta de avance (10%), y una reducida muestra que no contesta (5%).

Tabla 132.

D8 *El centro educativo, desde la implantación del SGC ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	13	5.0	5.0	5.0
Ningún avance	26	10.0	10.0	15.0
Cierto avance	59	22.7	22.7	37.7
<b>Avance significativo</b>	148	<b>56.9</b>	56.9	94.6
Objetivo logrado	14	5.4	5.4	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 4:** Como organización, con la implantación del SGC ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles?

Nuestra investigación, centrada en conocer el impacto de la implantación de los SGC en centros educativos de Galicia, añade un ítem que recoge el mismo enunciado con el objetivo de analizarlo en base a la implantación de la norma y del modelo y de ambos sistemas. En este apartado nos centraremos en conocer cómo los profesionales encuestados trasladan su valoración en relación a la implantación de la Norma ISO.

El impacto que detectan es considerado significativo hasta un 56.9% y perciben cierto avance un 15.4%, son datos reveladores si tenemos también en cuenta el 5.8% que afirma ser un “objetivo logrado” en su centro. Son menos representativos los asignados a las valoraciones de ningún avance y al no sabe, no contesta, que se recogen en la tabla 133.

Tabla 133.

D8 Como organización, con la implantación del SGC ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	12	4.6	4.6	4.6
Ningún avance	45	17.3	17.3	21.9
Cierto avance	40	15.4	15.4	37.3
<b>Avance significativo</b>	148	<b>56.9</b>	56.9	94.2
Objetivo logrado	15	5.8	5.8	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 5:** Desde la implantación del SGC ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas, ... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?

Nos parecía interesante conocer en qué medida los SGC ayudan a transformar las expectativas de los centros escolares si buscaban satisfacer a los educandos, familias y resto de grupos de interés. Los datos extraídos tras analizar los resultados de los cuestionarios (tabla 134), nos indican que un 57.7% asegura que se dio un avance significativo en este sentido, un 13.1% describe cierto avance, un 9.6% asegura estar conseguido en su centro educativo frente al 17.3 que no percibe ningún avance, o el 2.3% que no sabe cómo categoriza su valoración.

Tabla 134.

D8 Desde la implantación del SGC ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas, ... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	6	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	45	17.3	17.3	19.6
Cierto avance	34	13.1	13.1	32.7
<b>Avance significativo</b>	150	<b>57.7</b>	57.7	90.4
Objetivo logrado	25	9.6	9.6	100.0
Total	260	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el SGC en el centro?

Parece innegable que los centros educativos replantearon su apertura al entorno y plantearon actividades de beneficio social a partir de la implantación de los SGC. En este caso la tabla 135 revela los valores que los profesionales identifican tras la implantación

de la Norma ISO. Los datos reflejan cómo se avanzó significativamente en este sentido (62.7%), aunque también existen datos que no parecen reflejar la misma evidencia, así un 13.8% no detecta avance, y un 5% de los encuestados no han sabido cómo dar respuesta a este ítem.

Tabla 135.

D8 *¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el SGC en el centro?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	13	5.0	5.0	5.0
Ningún avance	36	13.8	13.8	18.8
Cierto avance	33	12.7	12.7	31.5
<b>Avance significativo</b>	163	<b>62.7</b>	62.7	94.2
Objetivo logrado	15	5.8	5.8	100.0
Total	260	100.0	100.0	

### 7.2.2.- Medias y desviaciones típicas de la investigación B

Analizaremos, con la misma sistemática que en el apartado anterior, los resultados que se le asignan a cada uno de los ítems, correspondiendo estos al Modelo EFQM, en concreto. La tabla 136 detalla los valores correspondientes a la media y desviación estándar para cada uno de los ítems, de esta primera dimensión.

#### ▪ **D1: Orientación al alumnado, familias y sociedad**

Comenzamos por la primera dimensión *Orientación al alumnado, familia y sociedad* (D1). Ítem a ítem apreciamos como la media del ítem número ocho ¿El modelo de excelencia mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y los grupos de interés? es la más baja con un 1.83, frente a la media más alta, la del primer ítem con un 3.83 que mide cómo la implantación del EFQM permite identificar grupos de interés. Es en este mismo ítem donde se concentra una mayor puntuación en el valor “objetivo logrado” reflejando una frecuencia de 5 (83.3%) y coincide con el ítem tres en valor y puntuación lo que afirma la importancia de la medición de la satisfacción en este modelo.

Para el valor “objetivo logrado” identificamos otras respuestas con valoraciones, pero no tan relevantes. Así el ítem número seis, acumula una frecuencia de 4 (66.7%), o el ítem número cinco refleja una respuesta en “objetivo logrado” y concentra una frecuencia de 4 (66.7%) en el valor “avance significativo”, resultados que se repiten en el ítem número cuatro que busca conocer si el modelo añade valor al centro y el número cinco analiza el impulso de la transparencia con la implantación de este Modelo EFQM.

Reflejan el mismo valor los ítems dos, siete y nueve concentrando una frecuencia de 5 (83.3%) y situando tras ellos al ítem número 8 que presenta la misma frecuencia y porcentaje, pero para el valor “cierto avance”. Lo cual es sorprendente tras conocer los otros resultados, dentro de esta misma dimensión. Este último ítem no identifica un punto débil vinculado al modelo, y no parece favorecer el clima, la confianza y relación entre docentes y grupos de interés.

Tabla 136.  
Dimensión 1 EFQM: Orientación al alumnado, familia y sociedad.

		D1EFQM ¿La implantación del modelo de excelencia permite identificar los grupos de interés (profesorado, familias, personal de administración,...) de su centro educativa?	D1 ¿La implantación del modelo de excelencia permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?	D1 ¿La implantación del modelo de excelencia favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?	D1 El modelo de excelencia implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?	D1 ¿Se impulsa la transparencia (se informa de las actividades, decisiones,... a los grupos de interés) desde la implantación del modelo de excelencia?	D1 ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del modelo de excelencia?	D1 ¿Se impulsa el compromiso normativo (conocimiento y desempeño en base a la legislación educativa y a los sistemas o modelos aplicables) desde la implantación del modelo de excelencia?	D1 ¿El modelo de excelencia mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y los grupos de interés?	D1 ¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?
N	Válido	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		<b>3.83</b>	2.83	3.67	2.50	3.00	3.33	2.50	<b>1.83</b>	2.67
Desviación estándar		.408	.408	.816	.837	.632	1.033	1.225	.408	.816

Procedemos ahora a analizar cada uno de los ítems, siguiendo la misma dinámica que en la investigación A, dimensión por dimensión. Antes de comenzar el análisis de los ítems que nos ayudarán a medir el impacto de la implantación del Modelo EFQM tenemos que destacar que la muestra es considerablemente inferior, estamos ante un modelo sin mucho apoyo en Galicia. Han sido pocos los centros que lo han implantado en exclusividad y algunos de ellos han colaborado dando respuesta al cuestionario diseñado. Como se muestra en las tablas que se sucederán a continuación, los valores se analizan sobre una escasa muestra, pero advertimos que sus aportaciones han sido enriquecedoras.

**Ítem 1:** ¿La implantación del modelo de excelencia permite identificar los grupos de interés de su centro educativo?

La primera de las dimensiones que someteremos a análisis centra su interés en el impacto causado en orientación al alumnado, familia y sociedad. Comenzamos con un



ítem que pretende abordar si existe impacto con la implantación del modelo a la hora de identificar los grupos de interés, es decir, profesorado, familias, directivos y personal de administración. La tabla 137 evidencia como los encuestados consideran que se trata de un objetivo logrado, acumulando un 83.3% de las valoraciones frente a un 16.3% que afirma la existencia de avance significativo.

Tabla 137.

D1 *¿La implantación del modelo de excelencia permite identificar los grupos de interés de su centro educativo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Avance significativo	1	16.7	16.7	16.7
<b>Objetivo logrado</b>	5	<b>83.3</b>	83.3	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 2:** *¿La implantación del modelo de excelencia permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?*

El segundo ítem confirma que el Modelo EFQM permite ofrecer respuestas adaptadas a las expectativas y necesidades, favoreciendo incluso la anticipación (tabla 138). Los encuestados evidencian que la influencia es significativa acumulando un 83.3% y siendo el resto de puntuación asignada a cierto avance, lo cual reafirma el impacto.

Tabla 138.

D1 *¿La implantación del modelo de excelencia permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	5	<b>83.3</b>	83.3	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 3:** *¿La implantación del modelo de excelencia favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?*

La medición de la satisfacción como sistemática que permite definir objetivos y líneas estratégicas de actuación también parece resultar de impacto en los centros que han implantado el Modelo EFQM, cinco de nuestros colaboradores confirman que se ha logrado el objetivo (83.3%) y el sexto considera que solo se dio cierto avance (16.7%), datos que podemos comprobar en la tabla 139.

Tabla 139.

D1 ¿La implantación del modelo de excelencia favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Objetivo logrado</b>	5	<b>83.3</b>	83.3	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 4:** El modelo de excelencia implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?

El cuarto ítem busca conocer si la implantación del Modelo EFQM ofrece valor añadido al centro escolar y si es así, si los grupos de interés lo perciben. De los cinco encuestados cuatro (66.7%) confirman que realmente se detecta un avance significativo sin embargo los otros dos manifiestan posturas contrarias (tabla 140). Uno afirma que añade cierto valor mientras que el otro no percibe ninguna aportación (16.7%).

Tabla 140.

D1 *El modelo de excelencia implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ningún avance	1	16.7	16.7	16.7
Cierto avance	1	16.7	16.7	33.3
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 5:** ¿Se impulsa la transparencia desde la implantación del modelo de excelencia?

Los encuestados consideran que se dio un avance significativo en cuanto al impulso de la transparencia, se informa de las actividades, se hace más pública la toma de decisiones, ... (tabla 141). Así lo certifican un 66.7% mientras que dos de los encuestados discrepan en su valoración. Uno de ellos subraya que el objetivo se ha logrado mientras que el otro solamente percibe cierto avance (16.7%).

Tabla 141.

D1 *¿Se impulsa la transparencia desde la implantación del modelo de excelencia?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del modelo EFQM?

Nos interesa también conocer si el Modelo EFQM impulsa el compromiso social y si este ha sido percibido por nuestros colaboradores. Sus aportaciones garantizan la importancia, el impacto que ha generado, acumulando un 66.7% en la valoración de

objetivo logrado (tabla 142). Es decir, cuatro de los encuestados identifican el impulso consolidado mientras los otros dos insisten en que solo se detecta cierto avance (33,33%).

Tabla 142.

D1 *¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del modelo EFQM?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	2	33,3	33,3	33,3
<b>Objetivo logrado</b>	<b>4</b>	<b>66,7</b>	<b>66,7</b>	<b>100,0</b>
Total	6	100,0	100,0	

**Ítem 7:** *¿Se impulsa el compromiso normativo desde la implantación del modelo de excelencia?*

El conocimiento y desempeño en base a la legislación o sistemas aplicables, es decir, el compromiso normativo vuelve a ser revelador. En el análisis de los ítems que analizaban el impacto de la Norma ISO se le otorgaba una valoración significativa y ahora despunta con valores de hasta un 83.33% en avance significativo, quedando la valoración de uno de los encuestados sin respuesta validable (tabla 143), al asignar su puntuación a no sabe no contesta.

Tabla 143.

D1 *¿Se impulsa el compromiso normativo desde la implantación del modelo de excelencia?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	16,7	16,7	16,7
<b>Avance significativo</b>	<b>5</b>	<b>83,3</b>	<b>83,3</b>	<b>100,0</b>
Total	6	100,0	100,0	

**Ítem 8:** *¿El modelo de excelencia mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y los grupos de interés?*

El clima que se genera entre los profesionales del sector educativo merece volver a ser analizado como ya se hizo en la investigación A, correspondiente a la implantación de la Norma ISO. Toca ahora analizar cómo es el clima generado con la implantación y sistematización de EFQM, ambiente y relación del equipo docente y los grupos de interés, si existe o no impacto y cómo se manifiesta (tabla 144). Los valores no son los esperados, se acumula mayor frecuencia sobre la asignación de cierto avance, acumulando un 83.3% y el resto de puntuación se le asigna a ningún avance.

Tabla 144.

D1 *¿El modelo de excelencia mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y los grupos de interés?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ningún avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Cierto avance</b>	<b>5</b>	<b>83.3</b>	83.3	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 9:** ¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?

Tras analizar si el Modelo EFQM favorecía la realización periódica de mediciones de satisfacción nos encontramos ahora con otro ítem que pretende conocer si, tras esas mediciones, influyen en la concreción de los objetivos del centro educativo.

Recordamos cómo se percibía un impacto positivo en la implantación de la sistemática de mediciones a favor de la satisfacción, acumulándose un alto porcentaje que evidenciaba que estaba implantado y aceptado, identificándolo concretamente como objetivo logrado. Ahora, la utilización de esos resultados no parece estar tan interiorizada. Sí se detecta un gran avance (tabla 145), y así lo manifiestan cinco de nuestros encuestados (83.3%), mientras que el sexto parece más crítico y alega no detectar ningún avance.

Tabla 145.

D1 *¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ningún avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	<b>5</b>	<b>83.3</b>	83.3	100.0
Total	6	100.0	100.0	

▪ **D2: Liderazgo directivo**

En la dimensión 2 (**D2**) **liderazgo directivo** la pregunta cuatro acumula la mayor media (3.67). Pretende saber si el modelo implantado permite a la dirección adquirir estrategias para establecer la política de calidad u objetivos estratégicos, y la frecuencia de las respuestas lo confirma con una acumulación en frecuencia 5 (83.3%) para el valor “objetivo logrado”. Para este valor podemos destacar la frecuencia 4 (66.7%) identificada para el ítem número uno que busca conocer si el modelo favorece al equipo directivo en la detección de problemas y en la búsqueda de acciones y oportunidades de mejora. En valor opuesto, “ningún avance” identificamos dos ítems, el número once relacionado con la delegación de funciones y la asunción de responsabilidades y el número seis centrada

en el interés de esta dimensión, conocer el grado de implicación efectivo de los directivos. Ambas puntúan más en el valor “ningún avance” con frecuencia 5 (83.3%) y 6 (100%) respectivamente. Consecuentemente, en este último ítem se sitúa la menor media con un valor de 1.00. Con concentración de valoraciones en “cierto avance” encontramos los ítems números siete, ocho y nueve acumulando unas frecuencias de 5 (83.3%), 6 (66.7%) y de 6 (100%), siendo significativo este último dato que indica la unanimidad de respuestas para la cuestión que refleja la valoración de la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético. Con la valoración “avance significativo” encontramos cuatro ítems en los que los valores coinciden para tres de ellos (dos, cinco y diez) con una frecuencia de 4 (66.7%), y el ítem tres incrementa la frecuencia a 5 (83.3%).

A continuación, la tabla 146 detalla la media y desviación estándar correspondiente a los ítems de la D2: liderazgo directivo.

Tabla 146.  
Dimensión 2: Liderazgo directivo.

		D2EFQM La implantación del modelo de excelencia ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?	D2 ¿El modelo de excelencia permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?	D2 El equipo directivo, con la implantación del modelo de excelencia ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?	D2 ¿Mediante el modelo de excelencia, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores (política de calidad) o los objetivos estratégicos de la organización?	D2 ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del modelo de excelencia?	D2 ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del modelo de excelencia?	D2 ¿La implantación del modelo de excelencia permite a los/las líderes educativos/as (directores/as) desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?	D2 ¿La implantación del modelo de excelencia, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?	D2 Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del modelo de excelencia?	D2 ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?	D2 ¿Considera que, con la implantación del modelo de excelencia, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?
N	Válido	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3.50	2.67	2.83	<b>3.67</b>	2.33	<b>1.00</b>	2.17	2.00	1.67	2.50	1.17
Desviación estándar		.837	.516	.408	.816	1.211	.000	.408	.000	.516	.837	.408

**Ítem 1:** La implantación del modelo de excelencia ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?

El liderazgo directivo es sometido también a análisis en base a diferentes cuestiones (tabla 147). Esta dimensión se centra en cómo se percibe la actuación de este

grupo de líderes de centros educativos. Así, el primero de los ítems busca conocer el impacto de la implantación del modelo EFQM y como este influye en la eficiencia de los directivos a la hora de detectar problemas y actuar implantando acciones de mejora. En esta ocasión nuestros seis encuestados ofrecen tres valoraciones, cuatro de ellos consideran que se logra este objetivo (66.7%) mientras que los dos restantes apuestan por aspectos diferenciados. Uno considera que se detecta un avance significativo mientras que el otro solo manifiesta cierto avance.

Tabla 147.

D2 La implantación del modelo de excelencia ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
Avance significativo	1	16.7	16.7	33.3
<b>Objetivo logrado</b>	<b>4</b>	<b>66.7</b>	<b>66.7</b>	<b>100.0</b>
Total	6	100.0	100.0	

La figura 17 pretende reflejar gráficamente esta distribución de puntuaciones, evidenciándose así el impacto manifestado.

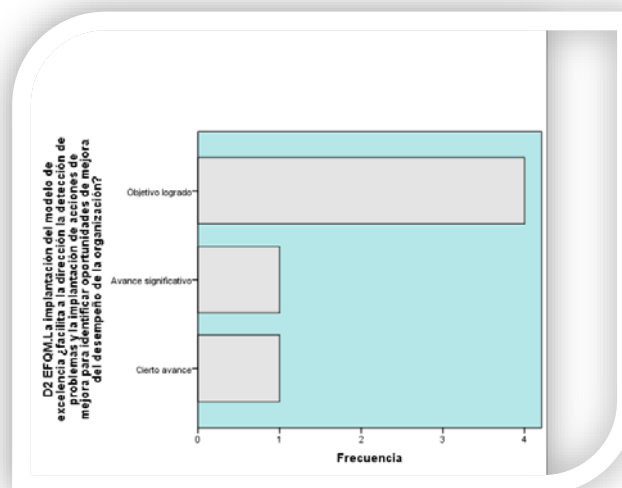


Figura 17.

*Identificación de oportunidades de mejora por parte del equipo directivo con la implantación del modelo EFQM.*

**Ítem 2:** ¿El modelo de excelencia permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?

El segundo ítem que analiza si el modelo ha favorecido que la dirección anime al equipo docente a implantar la innovación y trasladen las buenas prácticas ofrece también impacto valorable (tabla 148). Ofrece una carga porcentual superior con asignación al avance significativo (66.7%) y una frecuencia de solamente dos participantes a cierto avance (33.3%).

Tabla 148.

D2 *¿El modelo de excelencia permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	2	33.3	33.3	33.3
Avance significativo	4	66.7	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 3:** El equipo directivo, con la implantación del modelo de excelencia ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?

El impulso de la innovación y el apoyo a nuevas propuestas, por parte del equipo directivo, desde la implantación el Modelo EFQM, refleja un avance significativo acumulando un 83,3% y quedando una aportación que lo registra como cierto avance.

Tabla 149.

D2 *El equipo directivo, con la implantación del modelo de excelencia ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16,7	16,7	16,7
<b>Avance significativo</b>	5	<b>83,3</b>	83,3	100,0
Total	6	100,0	100,0	

**Ítem 4:** ¿Mediante el modelo de excelencia, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores o los objetivos estratégicos de la organización?

Presentamos ahora la tabla 150 y la figura 18 que pretenden ofrecer claramente la visión de los encuestados en relación al impacto del modelo EFQM que ofrece a la dirección de los centros educativos oportunidad de establecer objetivos estratégicos en línea con la política de calidad. Es decir, con la misión, visión y valores. En ellas se reflejan las aportaciones de los seis encuestados de los cuales cinco de ellos consideran que se trata de un objetivo logrado (83.3%) mientras que uno, quizá más cauteloso, asegura detectar cierto avance.

Tabla 150.

D2 ¿Mediante el modelo de excelencia, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores o los objetivos estratégicos de la organización?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Objetivo logrado</b>	<b>5</b>	<b>83.3</b>	<b>83.3</b>	<b>100.0</b>
Total	6	100.0	100.0	

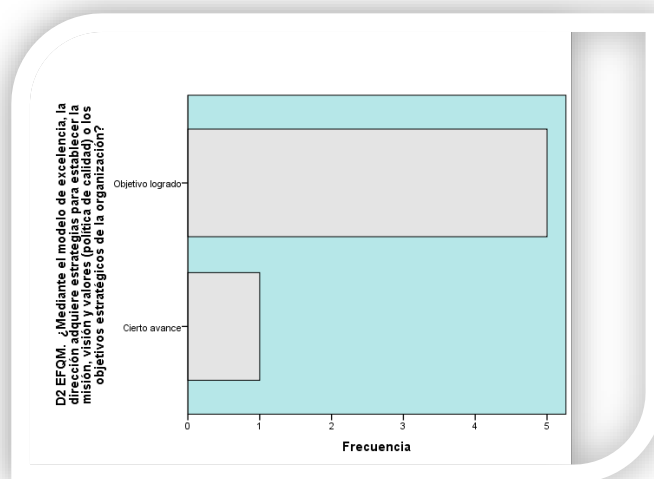


Figura 18.

Establecimiento de estrategias por parte del equipo directivo tras la implantación del modelo EFQM.

**Ítem 5:** ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del modelo de excelencia?

En cuanto a la percepción ofrecida por los seis profesionales que han participado anónimamente en nuestra investigación, integrantes de centros que han implantado el modelo de excelencia, en relación al apoyo de los valores de la propia organización escolar ofrecen más disparidad de opiniones que en los ítems anteriormente expuestos (tabla 151). Cuatro de ellos afirman que se ha avanzado significativamente (66.7%) mientras que los otros dos discrepan, ofrecen su puntuación por un lado a cierto avance y por otro a no sabe, no contesta.



Tabla 151.

D2 ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del modelo de excelencia?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	16.7	16.7	16.7
Cierto avance	1	16.7	16.7	33.3
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del modelo de excelencia?

En el sexto ítem de la D2 procedemos a su análisis y a continuación presentamos los datos en dos formatos, la tabla 152 y la figura 19, para esclarecer al máximo cómo es el impacto de este planteamiento cuando se reflexiona en base a la aplicación del modelo EFQM.

Inesperada es la valoración otorgada unánimemente a este ítem que acumula el 100% en la afirmación ningún avance (tabla 152). Extraña que tras las valoraciones realizadas a favor de la mejora del liderazgo se presente este dato, insólito al tiempo que llamativo.

Tabla 152.

D2 ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del modelo de excelencia?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Ningún avance</b>	6	<b>100.0</b>	100.0	100.0

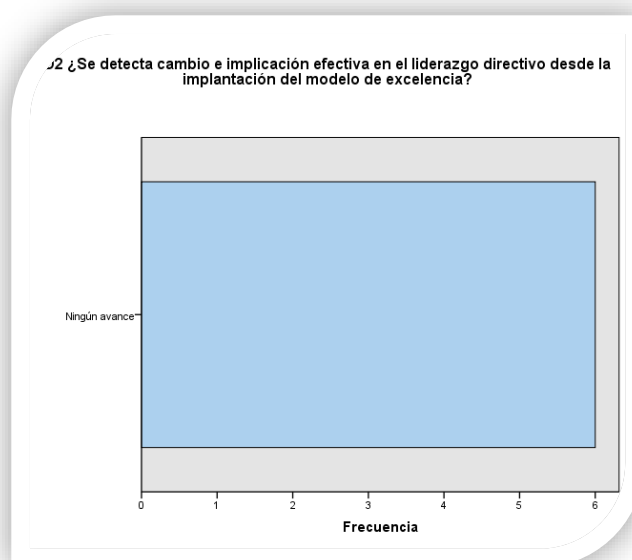


Figura 19.

Implicación del equipo directivo con la implantación del modelo EFQM.

**Ítem 7:** ¿La implantación del modelo de excelencia permite a los/las líderes educativos/as desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?

A la hora de reconocerse la actividad desarrollada por los directores y directoras en los centros educativos, nuestros encuestados, advierten detectar solo cierto avance (83.3%) en cuanto al desarrollo de actividades que favorezcan el logro de objetivos o que reduzcan las necesidades; tan solo uno de los colaboradores identifica un avance significativo (tabla 153).

Tabla 153.

D2 *¿La implantación del modelo de excelencia permite a los/las líderes educativos/as desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Cierto avance</b>	5	<b>83.3</b>	83.3	83.3
Avance significativo	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 8:** ¿La implantación del modelo de excelencia, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?

Por lo que respecta a la cultura de confianza, también analizado en la D1, con una perspectiva más amplia ofrecía una valoración de un 83.3% asignado a cierto avance, por eso es interesante conocer ahora la percepción de los docentes. En esta dimensión continuamos valorando la actuación de los equipos directivos; los encuestados concentran sus puntuaciones en la opción de cierto avance, acumulándose así el 100%, evidencia ciertamente de impacto (tabla 154).

Tabla 154.

D2 *¿La implantación del modelo de excelencia, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Cierto avance</b>	6	<b>100.0</b>	100.0	100.0

**Ítem 9:** Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del modelo de excelencia?

Al igual que en el ítem anterior, conocimos las valoraciones de los docentes y directivos en la D1 que destacaban un significativo impacto. Ahora esta cuestión expone la implicación y liderazgo de los directivos, siendo su percepción menos significativa pues coinciden cuatro de los encuestados en la percepción de cierto avance (66.7%) y, los dos restantes un 33.3%, ningún avance, como se puede comprobar en la tabla 155.

Tabla 155.

*D2 Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del modelo de excelencia?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ningún avance	2	33.3	33.3	33.3
<b>Cierto avance</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 10:** ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?

Las líneas y objetivos estratégicos parecen establecer las competencias profesionales, así lo confirma el 66.7% de los encuestados que afirman detectar un avance significativo desde la implantación del modelo. Los otros encuestados indican por un lado la percepción de cierto avance (16.7%) y el otro ningún avance (16.7%), datos que se reflejan en la tabla 156.

Tabla 156.

*D2 ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ningún avance	1	16.7	16.7	16.7
Cierto avance	1	16.7	16.7	33.3
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 11:** ¿Considera que, con la implantación del modelo de excelencia, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?

Los encuestados vuelven a señalar debilidades en el modelo de excelencia, a la hora de analizar la dimensión centrada en el liderazgo directivo (tabla 157). Muestra de ello son los resultados que nos trasladan los seis encuestados, quienes advierten que no se detecta cultura de delegación de funciones enfocada al cumplimiento de responsabilidades. Cinco de los colaboradores, en este estudio, afirman que no existe

avance, acumulando un porcentaje de 83.3% y siendo uno de ellos menos crítico y apuntando que si detecta cierto avance (16.7%).

Tabla 157.

D2 ¿Considera que, con la implantación del modelo de excelencia, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Ningún avance</b>	5	<b>83.3</b>	83.3	83.3
Cierto avance	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

### ▪ D3: Competencia e implicación del equipo docente

Adentrándonos aún más en el análisis de nuestras dimensiones nos parece interesante conocer la valoración relativa a la dimensión tres (D3) sobre **competencia e implicación del equipo docente**. Entre sus diez ítems encontramos variedad de impresiones al igual que medias (tabla 158). En estas cabe destacar la del ítem número cinco; su media es de .067 (la más baja de las que hemos analizado hasta el momento), en un ítem que sorprende en valoraciones ya que, en otras dimensiones, e ítems, se detecta cómo positivo la implantación de la norma o el modelo favoreciendo el clima de centro. Mientras que, en este caso, no reconocen por parte del equipo directivo apoyo, motivación, reconocimiento, ... cuestiones que contribuyen al éxito educativo y refuerzan la política educativa (MVV). La frecuencia para este ítem, valorada solamente para los valores “no sabe/no contesta” es de 4 (66.7%) y para “cierto avance” solamente 2 (33.3%). La media más elevada se concentra en el ítem número uno donde acumula 3.17, con una frecuencia de 4 (66.7%) en el valor “objetivo logrado”. Se dispersa con frecuencia 1, en las valoraciones de “cierto avance” y “ningún avance”; acumulando en porcentaje 16.7% cada una de ellas. También resulta llamativa la frecuencia acumulada en el ítem tres, relativo también al clima, relación laboral y convivencia desde la implantación del Modelo EFQM.

Todos los encuestados coinciden en que no existe avance, 6 (100%). El resto de los ítems acumulan frecuencias similares así; las cuestiones dos, seis, siete, ocho y nueve otorgan al valor “avance significativo” una frecuencia de 4 (66.7%).

Queremos también destacar que el ítem número nueve, dos personas no concretan su respuesta afirmando NS/NC, mientras que los ítems cuatro y diez oscilan, el primero con 5 (83.3%) y el segundo baja a 4 (66.7%).

Tabla 158.

## Dimensión 3: Competencia e implicación del equipo docente.

N	Válido	D3EFQM ¿Mediante el modelo de excelencia se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?	D3 ¿La implantación del modelo de excelencia permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona (etapa, especialidad, responsabilidades, gestión de calidad, etc.)?	D3 ¿Se detecta mejora en el clima (relación laboral, convivencia general en el quehacer diario, valoración de los recursos humanos –habilidades, talentos, creatividad, apuesta por la innovación...–) desde la implantación del modelo de excelencia?	D3 Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?	D10 Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?	D3 Con la implantación del modelo de excelencia ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?	D3 ¿Los indicadores definidos en el modelo de excelencia permiten analizar la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?	D3 Tras la implantación del modelo de excelencia ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo (planificación)	D3 ¿Desde la implantación del modelo de excelencia, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?	D3 ¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Válido	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
<b>Media</b>		<b>3.17</b>	2.67	1.00	1.83	<b>.67</b>	3.00	3.00	2.83	2.00	3.00
Desviación estándar		1.329	.516	.000	.408	1.033	.632	.632	.983	1.549	.632

**Ítem 1:** ¿Mediante el modelo de excelencia se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?

Advertíamos que nos interesa conocer en esta dimensión si se detecta impacto en cuanto a la *competencia e implicación del equipo docente*. Apreciamos en la tabla 159 cómo el primero de los ítems refleja una puntuación que así lo confirma pues, en objetivo logrado acumula el 66.7% que se complementa con la respuesta de otro encuestado que indica percibir cierto avance (16.7%), mientras que otro no detecta nada de avance.

Tabla 159.

## D3 ¿Mediante el modelo de excelencia se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ningún avance	1	16.7	16.7	16.7
Cierto avance	1	16.7	16.7	33.3
<b>Objetivo logrado</b>	<b>4</b>	<b>66.7</b>	<b>66.7</b>	<b>100.0</b>
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 2:** ¿La implantación del modelo de excelencia permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona?

En línea con la valoración del ítem anterior se nos presenta valorar si, con la implantación del modelo de excelencia, se define la formación de los profesionales en

base a la etapa en la que imparte, a su especialidad y responsabilidades y acerca de gestión de calidad, etc. En la tabla 160, los encuestados nos indican que sí detectan un avance significativo en un 66.7% y dos de ellos solo nos trasladan que solo visualizan cierto avance (33.3%).

Tabla 160.

*D3 ¿La implantación del modelo de excelencia permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	2	33.3	33.3	33.3
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 3:** ¿Se detecta mejora en el clima desde la implantación del modelo de excelencia?

Nuevamente con la valoración del clima de los centros educativos los encuestados vuelven a ser críticos (tabla 161). Son apreciaciones impactantes. En esta ocasión los seis encuestados nos trasladan que no existe ningún avance; un 100%, no titubea al advertir que no existe mejora en relación a las relaciones laborales, convivencia, en la valoración de habilidades, talentos, creatividad, apuesta por la innovación, etc.

Tabla 161.

*D3 ¿Se detecta mejora en el clima desde la implantación del modelo de excelencia?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Ningún avance</b>	6	<b>100.0</b>	100.0	100.0

**Ítem 4:** Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?

A pesar de la valoración otorgada en al ítem anterior a la hora de analizar si los líderes educativos reconocen, motivan y apoyan al equipo docente detectamos que, sí muestran consideración (tabla 162). Se recoge que existe cierto avance con un 83.3% de valoraciones, aunque uno de los encuestados afirma que no detecta ningún avance (16.7%).

Tabla 162.

*D3 Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ningún avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Cierto avance</b>	5	<b>83.3</b>	83.3	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 5:** Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?

Cierto avance parecía detectarse, desde la implantación del modelo EFQM, en lo que se refiere al reconocimiento y apoyo de las acciones del equipo docente pero no parece percibirse ese mismo apoyo y valoración si nos interesamos por el personal de administración y servicios (tabla 163), también implicados en las actividades propias de los centros escolares. Cuatro de los encuestados no saben dar respuesta a este ítem (66,7 %) y dos apuntan solamente cierto avance (33.3%).

Tabla 163.

*D3 Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	<b>66.7</b>	66.7	66.7
Cierto avance	2	33.3	33.3	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 6:** Con la implantación del modelo de excelencia ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?

Por lo que respecta al establecimiento de objetivos que apuesten por la mejora continua del centro educativo, con la implantación del Modelo EFQM, parecen evidenciarse cambios favorables (tabla 164). Así se identifica un avance significativo por parte de un 66.7%. Frente a otros resultados que apunta a que se trata de un objetivo logrado (16.7%) que coincide en porcentaje con la que indica cierto avance.

Tabla 164.

*D3 Con la implantación del modelo de excelencia ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿Los indicadores definidos en el modelo de excelencia permiten analizar la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?

Para analizar la eficacia y funcionalidad de los procesos implantados en los centros educativos se utilizan una serie de indicadores. Estos indicadores, con la implantación del Modelo EFQM, parecen resultar de utilidad, así lo reafirman algunos de los encuestados otorgando un 66.7% al valor avance significativo (tabla 165). El resto de puntuaciones se reparten, otorgándole un 16.7% a la categoría de objetivo logrado y, el mismo porcentaje a cierto avance.

Tabla 165.

*D3 ¿Los indicadores definidos en el modelo de excelencia permiten analizar la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16,7	16,7	16,7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66,7</b>	66,7	83,3
Objetivo logrado	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

**Ítem 8:** Tras la implantación del modelo de excelencia ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo?

Parecen ser relevantes las expectativas y aquellas necesidades que se detectan en los centros educativos, desde la implantación del Modelo; pues los encuestados advierten impacto a la hora de implantar las líneas de mejora (tabla 166). Así lo confirman cuatro de los encuestados quienes identifican un avance significativo (66.7%), uno afirma que se trata de un objetivo logrado (16.7%) y tan solo uno no percibe avance (16.7%).



Tabla 166.

*D3 Tras la implantación del modelo de excelencia ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ningún avance	1	16,7	16,7	16,7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66,7</b>	66,7	83,3
Objetivo logrado	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

**Ítem 9:** ¿Desde la implantación del modelo de excelencia, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?

Interesa conocer si se ha detectado cambio o impacto con la implantación del modelo EFQM, en cuestiones como la apuesta por la innovación metodológica, didáctica, ... es decir, si se generó un ambiente de promoción del cambio en la escuela (tabla 167). Cuatro de nuestros encuestados afirman evidenciar un avance significativo, 66.7%, mientras que dos no saben dar respuesta a este ítem (33.3%).

Tabla 167.

*D3 ¿Desde la implantación del modelo de excelencia, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	33,3	33,3	33,3
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66,7</b>	66,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

**Ítem 10:** ¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?

La mejora en el rendimiento académico y la obtención de buenos resultados es uno de los objetivos clave en los centros educativos, y la implantación del Modelo EFQM parece incidir positivamente (tabla 168), así lo exponen cuatro de los encuestados que detectaron un avance significativo (66.7%), incluso las otras dos respuestas indican, una, que se ha logrado el objetivo y la otra que existe cierto avance.

Tabla 168.

*D3 ¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16,7	16,7	16,7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66,7</b>	66,7	83,3
Objetivo logrado	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

▪ **D4: Sistema de Gestión por procesos**

La dimensión cuatro (D4), *gestión por procesos*, integrada por solamente cuatro ítems, de los que ninguno acumula alta frecuencia para el valor “objetivo logrado”, sí lo hacen en “avance significativo” las cuestiones una y cuatro acumulando ambas una frecuencia de 4 (66.7%) y la media más elevada en esta dimensión con un valor de 2.67. Reflejan “cierto avance” en el resto de los ítems, números dos y tres donde acumulan el 100%; es decir frecuencia 6 en el primero de ellos, y baja a 5 (83.3) en el segundo, siendo este el que describe menor media (16.7). Queremos dejar constancia también del valor acumulado en “cierto avance” en la cuestión número cuatro que es de 2 (33.33%) ya que en ella se reparten las puntuaciones en este valor, y el de “avance significativo” antes indicado. También es significativo que en ninguno de los ítems se recogen puntuaciones para el valor “ningún avance”.

A continuación, se analiza con detalle estos datos, deteniéndonos en cada uno de sus ítems y se facilitan tablas para contar con todos los datos extraídos. Comenzamos presentando la tabla 169 que muestra la media y desviaciones estándar para cada ítem.

Tabla169.  
**Dimensión 4: Gestión por procesos.**

Estadísticos		D4EFQM ¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?	D4 ¿El modelo de excelencia ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave (acción docente, atención a la diversidad, tutoría,...)?	D4 La introducción de las mejoras en los procesos del modelo de excelencia, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés (familias y alumnado) o genera cada vez mayor valor?	D4 ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del modelo de excelencia?
N	Válido Perdidos	0 0	6 0	6 0	6 0
Media		<b>2.67</b>	2.00	<b>1.67</b>	<b>2.67</b>
Desviación estándar		1.366	.000	.816	.516

**Ítem 1:** ¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?

Los profesionales encuestados afirman que se da un avance significativo en la aplicación de enfoques que apuestan por la eficacia y eficiencia. Así lo corroboraron

cuatro de los encuestados reconociéndose un 66.7% (tabla 170). Uno afirma que han logrado ese objetivo, pero otro no ha sabido responder o encuadrar su valoración en las categorías presentadas.

Tabla 170.

*D4 ¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 2:** ¿El modelo de excelencia ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave?

La implantación del Modelo EFQM sí ha generado impacto al generar valor añadido en los grupos de interés como son la acción docente, tutoría, atención a la diversidad, etc. Es decir, en los procesos considerados clave en las organizaciones educativas. En los resultados extraídos del cuestionario destaca con un 100% asignado en la categoría de cierto avance (tabla 171).

Tabla 171.

*D4 ¿El modelo de excelencia ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Cierto avance</b>	6	<b>100.0</b>	100.0	100.0

**Ítem 3:** La introducción de las mejoras en los procesos del modelo de excelencia, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés o genera cada vez mayor valor?

La innovación educativa, introducida en los procesos del Modelo EFQM, incrementó la satisfacción entre familias y alumnado al tiempo que generó más valor a las actividades (tabla 172), la detección de cierto avance lo reafirman con un 83.3% nuestros encuestados, aunque uno de ellos (16.7%) no ha sabido dar respuesta al interrogante.

Tabla 172.

*D4 La introducción de las mejoras en los procesos del modelo de excelencia, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés o genera cada vez mayor valor?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	16.7	16.7	16.7
<b>Cierto avance</b>	5	<b>83.3</b>	83.3	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del modelo de excelencia?

El último ítem de la dimensión 4 busca conocer en qué medida el personal de los centros educativos se muestra sensibilizado con la implantación del modelo EFQM y con la mejora por la que apuesta. Parece detectarse impacto pues con un 66.7% se reconoce un avance significativo siendo dos respuestas atribuidas al valor categorizado como cierto avance (33.3%) como podemos comprobar en la tabla 173.

Tabla 173.

*D4 ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del modelo de excelencia?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	2	33.3	33.3	33.3
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

▪ **D5: Sistema de Gestión del centro educativo**

Centramos ahora nuestra atención en la dimensión cinco (D5), *sistema de gestión (SG) del centro educativo*. Entre sus siete ítems encontramos datos destacables como los reflejados en el ítem cinco donde se destaca mayor interés por las alianzas que generan valor, el cual acumula una frecuencia de 4 para el valor “objetivo logrado” (66.7%). Las otras frecuencias están cargadas al valor cierto avance y ningún avance (16.7%), siendo este ítem el de mayor media (3.17) frente a la acumulada en el ítem número cuatro, que valora el trabajo coordinado o la colaboración entre la comunidad educativa con solamente 2.00 y acumulando una frecuencia 4 para “cierto avance” y distribuyendo el resto de puntuaciones entre los valores “ningún avance” y “avance significativo”. El resto de ítems acumula valores en “avance significativo”. Así, por ejemplo, el ítem número uno y tres coinciden con la frecuencia 4 (66.7%) otorgando el resto de peso al valor “cierto avance” con frecuencia 2 (33.3%).

El ítem número dos concentra cinco en frecuencia (83.3%) reconociéndose un 16.7% en “cierto avance”. Este ítem resalta la utilidad de los cuestionarios de satisfacción para implicar a la comunidad educativa.

El ítem seis y siete también coinciden con frecuencia 4 (66.7) pero no a la hora de repartir el resto de puntuación; el ítem seis se reparte entre “ningún avance” y “cierto avance” mientras que el siete lo hace con “cierto avance” y “objetivo logrado” (16.7% para frecuencias 1), este último ítem reconoce la apuesta por la responsabilidad, la transparencia y la ética en las actividades que se desarrollan en los centros.

Los valores que enumeramos se detallan a continuación, comenzando por evidenciar las medias y desviaciones estándar para los ítems de la D5, concretados en la tabla 174.

Tabla 174.  
Dimensión 5: SG del centro educativo.

		D5 EFQM ¿Se detectan cambios, con la implantación del modelo de excelencia, en los ideales (Misión, Visión y Valores) de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?	D5 La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa (equipo directivo, docente, familias, alumnado y personal de administración y servicios)?	D5 ¿La implantación del modelo de excelencia significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?	D5 ¿El modelo de excelencia favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?	D5 ¿Desde la implantación del modelo de excelencia se detecta mayor interés por fomentar alianzas (dentro del propio centro o con otros) que generen valor a la organización y sus clientes?	D5 ¿Con la implantación del modelo de excelencia se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación (conocimiento, recursos,...)?	D5 ¿El modelo de excelencia del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?
N	Válido	6	6	6	6	6	6	6
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		2.67	2.83	2.67	<b>2.00</b>	<b>3.17</b>	2.50	3.00
Desviación estándar		.516	.408	.516	.632	1.329	.837	.632

La quinta dimensión centrada en conocer cómo impacta la implantación de un modelo de excelencia en los centros educativos ofrece distintas opiniones, todas ellas de interés para nuestro estudio por ello nos detendremos a analizarlas, ítem a ítem, en línea con lo realizado con las otras dimensiones.

**Ítem 1:** ¿Se detectan cambios, con la implantación del modelo de excelencia, en los ideales de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?

Se confirma que la implantación del modelo genera cambios en línea con lo que la sociedad actual demanda, así lo corroboran cuatro de los encuestados con un 66.7% y dos de ellos afirman detectar cierto avance (33.3%), se presentan los datos en la tabla 175.

Tabla 175.

*D5 ¿Se detectan cambios, con la implantación del modelo de excelencia, en los ideales de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	2	33.3	33.3	33.3
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 2:** La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa?

Con la implantación del modelo de excelencia, la comunidad educativa, entendiéndola por ella, desde los integrantes del equipo directivo, docentes, familias, alumnado hasta el personal de administración y servicios cumplimentan unos cuestionarios en los que se valora su satisfacción.

En este ítem queremos valorar si esta metodología ha causado impacto y si, los profesionales encuestados, detectan una implicación activa de la comunidad educativa (tabla 176). De los seis encuestados, cinco reconocen la existencia de un avance significativo en esa implicación (83.3%) y tan solo uno afirma que se da cierto avance (16.7%).

Tabla 176.

*D5 La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	5	<b>83.3</b>	83.3	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 3:** ¿La implantación del modelo de excelencia significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?

También se reconoce un avance significativo en eficacia y eficiencia a la hora de enfocar y desempeñar las actuaciones educativas o académicas (tabla 177), así lo acreditan cuatro de los colaboradores con un porcentaje de 66.7% junto con dos que advierten que hay cierto avance, el porcentaje acumulado es de 33.3%.

Tabla 177.

*D5 ¿La implantación del modelo de excelencia significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	2	33.3	33.3	33.3
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿El modelo de excelencia favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?

El impacto detectado por el cuarto ítem de la D5 no es tan atractivo como los anteriores (tabla 178), trata de analizar si el modelo implantado favorece el trabajo y colaboración de los profesionales de los centros escolares, únicamente recae una valoración de nuestros encuestados en la categoría avance significativo. Su porcentaje es por ello reducido, tan solo un 16.7%, aumenta en la categoría de cierto avance que asciende a un 66.7% pero también hay que destacar un 16.7% atribuido a ningún avance.

Tabla 178.

*D5 ¿El modelo de excelencia favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ningún avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Cierto avance</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Avance significativo	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 5:** ¿Desde la implantación del modelo de excelencia se detecta mayor interés por fomentar alianzas que generen valor a la organización y sus clientes?

Satisface ahora valorar el interés por establecer alianzas y generar valor a la organización, en beneficio de la comunidad educativa y de sus usuarios. Nos encontramos con un impacto destacable (tabla 179), un 66.7% de los encuestados señala que se trata de un objetivo logrado, uno añade que se genera cierto avance mientras que otro no lo detecta.

Tabla 179.

*D5 ¿Desde la implantación del modelo de excelencia se detecta mayor interés por fomentar alianzas que generen valor a la organización y sus clientes?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ningún avance	1	16.7	16.7	16.7
Cierto avance	1	16.7	16.7	33.3
<b>Objetivo logrado</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿Con la implantación del modelo de excelencia se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación?

Se reconoce un avance significativo por parte de cuatro de los encuestados (66.7%) a la hora de valorar el grado de implicación de los grupos de interés, apostando por su participación activa, bien aportando conocimientos, recursos, ... pero hay dos colaboradores que manifiestan opiniones opuestas; uno advierte la existencia de cierto avance mientras que el otro no lo percibe, como evidencian los datos de la tabla 180.

Tabla 180.

*D5 ¿Con la implantación del modelo de excelencia se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ningún avance	1	16.7	16.7	16.7
Cierto avance	1	16.7	16.7	33.3
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿El modelo de excelencia del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?

En las respuestas otorgadas a un ítem que, para todo centro educativo, debería ser un objetivo clave en su práctica diaria, al apostar por la ética, compromiso, competencia, transparencia, exigencia, etc. destaca el porcentaje asignado a la categoría de avance significativo, con un 66.7%. También son valorables las apreciaciones de los otros dos participantes de nuestro estudio, uno de ellos subraya que se ha logrado el objetivo (16.7%) y otro lo identifica como cierto avance (16.7%). La tabla 181 muestra los valores.

Tabla 181.

*D5 ¿El modelo de excelencia del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

▪ **D6: Mejora continua, creatividad e innovación**

Por lo que respecta a la dimensión seis (D6), *mejora continua, creatividad e innovación*, con la implantación del Modelo EFQM analizaremos sus siete ítems. En primer lugar, describir la distribución de las medias (tabla 182), acumulando la mayor el ítem dos (3.83) y la menor el ítem tres (1.62).



Si analizamos los ítems, detectamos que la garantía de ofrecer una educación basada en valores y normas éticas, acumula mayor frecuencia para el valor “objetivo logrado” (83.33%). Sin embargo, el resto de los ítems de esta dimensión distribuyen valoraciones. Así, se percibe un avance significativo en el ítem siete (66.7%) pero en este se reparten el resto de valores para el rango “no sabe/no contesta” aunque también con “objetivo logrado”.

Las cuestiones uno, cinco y seis concentran idéntica frecuencia repartiendo sus valores para las categorías de “cierto avance” y “objetivo logrado”. Otros datos menos significativos son los que aportan los ítems tres y cuatro quienes acumulan una frecuencia de 66.7% en el valor “ningún avance”. El tercer ítem, centrado en promover y gestionar redes de aprendizaje y colaboración para apostar por la creatividad, mejorar la satisfacción, junto con el ítem cuatro, que valora el impacto y el valor añadido de esa innovación se presentan muy equilibrados en puntuaciones.

Tabla182.

**Dimensión 6: Mejora continua, creatividad e innovación**

		D6EFQM El modelo de excelencia ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?	D6 El modelo de excelencia ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?	D6 El modelo de excelencia ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generen satisfacción	D6 ¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido (imagen, percepción por parte de las personas usuarias,...) de las innovaciones por las que apuesta la implantación del modelo de excelencia?	D6 El modelo de excelencia ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?	D6 ¿El modelo de excelencia favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?	D6 ¿El modelo de excelencia permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?
N	Válido	0	0	0	0	0	0	0
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		3.00	<b>3.83</b>	<b>1.67</b>	1.83	3.00	3.00	2.67
Desviación estándar		.632	.408	1.211	1.329	.632	.632	1.366

**Ítem 1:** El modelo de excelencia ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?

A continuación, analizaremos, ítem a ítem, esta dimensión a través de las valoraciones de nuestros seis encuestados. Así, el primero de los ítems busca conocer el grado de impacto de esta sexta dimensión. Focalizando la atención en el logro de

objetivos, el Modelo EFQM sí ha impulsado las actuaciones que encaminan a los profesionales de los centros educativos a lograrlos.

En el primero de los ítems (tabla 183) se refleja un avance significativo a la hora de establecer líneas estratégicas de actuación que apuestan por unos objetivos previamente definidos a nivel centro educativo. Así lo confirman los encuestados otorgándole un porcentaje de 66.7%. Destaca también la aportación a la opción de objetivo logrado con un 16.7% y también parece detectar, cierto avance (16.7%), otro encuestado.

Tabla 183.

*D6 El modelo de excelencia ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 2:** El modelo de excelencia ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?

El segundo ítem de la dimensión de mejora continua también nos traslada una valoración significativa (tabla 184), pues el 83.3% de los encuestados detecta que en sus centros se garantiza una educación basada en valores y en las normas éticas, y uno de los encuestados lo categoriza en avance significativo.

Tabla 184.

*D6 El modelo de excelencia ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Avance significativo	1	16.7	16.7	16.7
<b>Objetivo logrado</b>	5	<b>83.3</b>	83.3	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 3:** El modelo de excelencia ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?

La percepción de nuestros profesionales, acerca de la gestión escolar que busca identificar las oportunidades de mejora, innovación, ... y el reflejo que esto proyecta en el entorno, no parecen identificarlo con la implantación del Modelo EFQM (tabla 185).

Cuatro de nuestros encuestados (66.7%) afirma que con este modelo no se ha detectado avance en ese sentido, tan solo dos de los participantes nos trasladan otra visión, más positiva, al valorar cierto avance con un 16,7% y, el más alentador, identifica que se trata de un objetivo logrado (16.7%).

Tabla 185.

*D6 El modelo de excelencia ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Ningún avance</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	66.7
Cierto avance	1	16.7	16.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido de las innovaciones por las que apuesta la implantación del modelo de excelencia?

En línea con el ítem anterior, a la hora de valorar si se detecta valor añadido motivado por las innovaciones promovidas desde la implantación del Modelo EFQM, los encuestados no trasladan una impresión positiva, al menos en su mayoría (tabla 186). Contamos con un 66,7% que indica no percibir ningún avance, uno que, sí lo detecta y con atributo significativo, y tan solo uno considera que se trata de un objetivo ya alcanzado en su centro.

Tabla 186.

*D6 ¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido de las innovaciones por las que apuesta la implantación del modelo de excelencia?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Ningún avance</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	66.7
Avance significativo	1	16.7	16.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 5:** El modelo de excelencia ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?

Mientras que el impulso de una cultura emprendedora sí parece motivado, en mayor medida, desde la implantación del Modelo EFQM, en este aspecto se trasladan opiniones positivas como la detección de un impacto significativo (66.7%), objetivo logrado (16.7%) y cierto avance (16.7%) como refleja la tabla 187.

Tabla 187.

*D6 El modelo de excelencia ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿El modelo de excelencia favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?

La responsabilidad en cuanto al uso de los recursos eficaz y eficientemente también parece ser motivo de mejora con la introducción del modelo de gestión de calidad, que analizamos en este apartado. Así nuestros encuestados reflejan un avance significativo con una carga del 66.7% y ofrecen un valor de 16.7% tanto a la categoría de cierto avance como a la de objetivo logrado (tabla 188).

Tabla 188.

*D6 ¿El modelo de excelencia favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿El modelo de excelencia permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?

Se valora como avance significativo el grado de implicación en la mejora continua, de todo el equipo de profesionales del centro educativo, quienes aplican con rigurosidad las decisiones acordadas (tabla 189). Así lo resaltan cuatro de los encuestados ofreciendo un porcentaje de 66.7% en el rango avance significativo, un 16.7% al objetivo logrado, quedando un 16.7% para la posición no sabe, no contesta.

Tabla 189.

*D6 ¿El modelo de excelencia permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

▪ **D7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos**

La **toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos** corresponde a la dimensión siete (D7) y sus ítems reflejan valoraciones también variadas. Así el ítem número cuatro, relativo a la sistemática del trabajo implantado con el Modelo EFQM, valorando si ha generado mecanismos eficaces para la gestión y, la cinco, analiza si los resultados obtenidos favorecen el despliegue de acciones estratégicas cara la mejora, acumulan la máxima media en este grupo (3.50) y consecuentemente contienen las valoraciones más altas para el valor “objetivo logrado”, asignándoles un 4 (66.7%) y situando un 16.7%, frecuencia 1, en “cierto avance” y “avance significativo”. El peso asignado a la frecuencia, con valor 4 (66.7), también se encuentra en los ítems uno (identificación de oportunidades que buscan mejorar), dos (conocimiento de fortalezas y debilidades) y tres (sistematización del análisis de resultados). Pero en estas cuestiones puntúan en el valor “avance significativo” quedando frecuencia uno para los valores inferior “cierto avance” y superior “objetivo logrado”. Con un valor menos significativo se sitúa el ítem seis, centrado en la toma de decisiones por parte del equipo directivo, donde han apostado por asignar una frecuencia 5 (83.3), la más alta en este grupo, a “cierto avance” logrando solo frecuencia uno “objetivo logrado”. Finalmente, el ítem siete, donde sorprenden los valores ya que mitad de los encuestados (50%) asignan al valor “no sabe/no contesta”. Se trata de un ítem centrado en la medición, control y comparación de resultados que acumula frecuencia 2 (33.3%) a “avance significativo” y solamente 1 (16.7%) a “objetivo logrado”. A continuación, se detallan y analizan los datos extraídos, comenzando por identificar las medias de cada ítem, recogidos en la tabla 190.

Tabla 190.

*Dimensión 7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos*

		D7 EFQM El modelo de excelencia ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?	D7 El modelo de excelencia ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión (política educativa) del centro?	D7 El modelo de excelencia ¿sistemiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?	D7 ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el modelo de excelencia genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?	D7 El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del modelo de excelencia ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?	D7 El modelo de excelencia ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?	D7 ¿La implantación de mediciones, el seguimiento del modelo de excelencia y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?
N	Válido	6	6	6	6	6	6	6
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		3.00	3.00	3.00	<b>3.50</b>	<b>3.50</b>	2.33	<b>1.67</b>
Desviación estándar		.632	.632	.632	.837	.837	.816	1.862

*Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos* es también una de las dimensiones consideradas relevantes para los SGC. Toca ahora valorar si los profesionales lo perciben de esta manera, si aprecian impacto en los factores que pretende abarcar, lo que tratamos de estudiar a través de una serie de ítems.

**Ítem 1:** El modelo de excelencia ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?

El primer ítem de la D7 pretende conocer en qué medida se ha detectado impacto a la hora de reconocer oportunidades de mejora, de apostar por el éxito y una mejora continua, adelantándose incluso a los problemas. Los encuestados ofrecieron mayor porcentaje al rango avance significativo (66.7%) y con frecuencias uno nos encontramos valorados cierto avance y objetivo logrado, la tabla 191 recoge sus datos.

Tabla 191.

*D7 El modelo de excelencia ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 2:** El modelo de excelencia ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión del centro?

El modelo de excelencia ha favorecido significativamente la detección de fortalezas y, al tiempo, también de las flaquezas o debilidades de los centros educativos, así lo reflejan los datos extraídos de las encuestas (tabla 192). Un 66.7% se asigna a la categoría de avance significativo, 16.7% a objetivo logrado y este mismo porcentaje al rango cierto avance.

Tabla 192.

*D7 El modelo de excelencia ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión del centro?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 3:** El modelo de excelencia ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?

Con el mismo reparto en porcentajes y rangos nos encontramos la valoración del siguiente ítem (tabla 193), centrado en analizar si existe una sistemática de análisis de resultados previa a la toma de decisiones, lo que parece ser una práctica instaurada o en proceso, por lo cual ha causado impacto.

Tabla 193.

*D7 El modelo de excelencia ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el modelo de excelencia genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?

Los encuestados, con un porcentaje del 66.7% destacan como objetivo logrado el establecimiento de mecanismos eficaces para la gestión de los centros escolares, las categorías de avance significativo, y de cierto avance también lo reconocen con un peso del 16.7% respectivamente (tabla 194).

Tabla 194.

*D7 ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el modelo de excelencia genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
Avance significativo	1	16.7	16.7	33.3
<b>Objetivo logrado</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 5:** El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del modelo de excelencia ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?

Las distribuciones de valores analizados en el ítem anterior se repiten, con la misma proporción en este nuevo ítem (tabla 195), que trata de valorar si los resultados extraídos tras la implantación del modelo de excelencia han permitido establecer estrategias que favorecen la mejora de resultados.

Tabla 195.

*D7 El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del modelo de excelencia ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
Avance significativo	1	16.7	16.7	33.3
<b>Objetivo logrado</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 6:** El modelo de excelencia ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?

Las opiniones que nos trasladan los encuestados, en el siguiente ítem (tabla 196), distan de las otorgadas a los ítems anteriores y entre su propia categorización. Representa una mayor frecuencia la categoría cierto avance, con un 83.3% y, con solo frecuencia uno, la aportación de un 16.7% en un ítem que pretende conocer si el modelo EFQM favorece la toma de decisiones por parte del equipo directivo, y si esta se realiza en base a los resultados extraídos de valoraciones o experiencias previas.

Tabla 196.

*D7 El modelo de excelencia ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Cierto avance</b>	5	<b>83.3</b>	83.3	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	



**Ítem 7:** ¿La implantación de mediciones, el seguimiento del modelo de excelencia y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?

Estamos ante el último ítem de la D7, que plantea si la implantación del modelo ha favorecido la comparación de resultados con otros centros educativos, y nos encontramos con una muestra que no ha sabido dar, en su mayoría, respuesta a esta cuestión, así nos lo confirman los valores de la tabla 197. Tras el análisis de los resultados nos encontramos con un 50% de respuestas en el rango no sabe, no contesta; aunque alivia conocer la valoración de dos encuestados que identifican detectar un avance significativo (33.3%) y la de otro que considera que se trata de un objetivo logrado (16.7%).

Tabla 197.

*D7 ¿La implantación de mediciones, el seguimiento del modelo de excelencia y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	3	<b>50.0</b>	50.0	50.0
Avance significativo	2	33.3	33.3	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

▪ **D8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible**

La última dimensión a analizar para el modelo EFQM, **sistema de relaciones para un futuro sostenible** (D8) sitúa, entre sus seis preguntas, el número dos como mejor puntuado; se le asignan valores en frecuencia 5 (83.3%) para “avance significativo” otorgándose una respuesta al de “no sabe/no contesta” en un ítem centrado en apostar por la planificación y asignación de recursos a largo plazo. Los ítems números uno y tres también bien puntuados, versan acerca del desarrollo de competencias claves y la búsqueda del equilibrio sostenible a nivel económico, social y ambiental; pues, para ellos se acumulan frecuencias de 4 (66.7%) en el valor “avance significativo” quedando con un 16.7% los valores de “cierto avance” y “objetivo logrado”. Similar a estos valores se situaría el ítem que valora el impacto en el entorno, es decir, la cuestión número cuatro donde carga más el valor “avance significativo” con una frecuencia situado en 4 (66.7%). Refleja la satisfacción de uno con su valoración a “objetivo logrado” y la otra respuesta queda en “no sabe/no contesta”. Con un reparto similar al de este ítem estaría el seis, implicación y participación en actividades de beneficio social como actuación estratégica,

con una frecuencia de valor 4 (66.7%) repartiendo la frecuencia 1 (16.7%) para “cierto avance” y “objetivo logrado”. Finalmente, el ítem número cinco concentra mayor frecuencia, 5 (83.3%), en “cierto avance” situando solo una en “objetivo logrado”.

En la tabla 198 se exponen los valores de las medias para cada uno de los ítems de la D8 junto con los valores otorgados a la desviación estándar.

Tabla 198.

*Dimensión 8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible.*

		D8EFQM ¿El modelo de excelencia permite centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?	D8 El modelo de excelencia ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?	D8 El centro educativo, desde la implantación del modelo de excelencia ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?	D8 Como organización, con la implantación del modelo de excelencia ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles (social, ambiental,...)?	D8 Desde la implantación del modelo de excelencia ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?	D8 ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el modelo de excelencia en el centro?
N	Válido	6	6	6	6	6	6
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		<b>3.00</b>	2.50	<b>3.00</b>	2.67	<b>2.33</b>	3.00
Desviación estándar		.632	1.225	.632	1.366	.816	.632

Octava y última dimensión con la que analizaremos el impacto del Modelo de excelencia a través de una serie de ítems que se centran en conocer el sistema de relaciones para un futuro sostenible.

**Ítem 1:** ¿El modelo de excelencia permite centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?

El primero de los ítems se centra en conocer si el Modelo EFQM favorece el desarrollo de competencias que beneficien no solo la actividad docente, académica, sino también al entorno (tabla 199). Los datos que extraemos del análisis estadístico reflejan cómo un 66.7% consideran que existe un avance significativo en esta línea, un 16.7% advierte que el objetivo está logrado y otro que percibe cierto avance.

Tabla 199.

*D8 ¿El modelo de excelencia permite centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 2:** El modelo de excelencia ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?

Destaca, en la tabla 200, el avance identificado por los encuestados en relación a la organización y establecimiento de recursos a largo plazo. Parece ser impulsado desde la implantación del Modelo EFQM, así lo constata el 83.3% recabado en el valor avance significativo, pero también hemos de dejar constancia de la falta de decisión por parte de uno de los encuestados que catalogó su respuesta con un no sabe, no contesta, lo que para nuestro estudio se traduce en un 16.7%.

Tabla 200.

*D8 El modelo de excelencia ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	5	<b>83.3</b>	83.3	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 3:** El centro educativo, desde la implantación del modelo de excelencia ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?

El sistema de relaciones para un futuro sostenible conlleva conocer cuáles son las claves para lograr un equilibrio tanto a nivel económico, social como ambiental. El siguiente ítem pretende abordar si se ha detectado impacto o no en este sentido (tabla 201). Los encuestados afirman, en un 66.7% que, sí existe un avance significativo desde la implantación del Modelo EFQM, un 16.7% advierte que se ha logrado, y tan solo otro 16.7% afirma que aprecia cierto avance.

Tabla 201.

*D8 El centro educativo, desde la implantación del modelo de excelencia ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 4:** Como organización, con la implantación del modelo de excelencia ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles?

El tema central de nuestra investigación es el impacto y en este ítem busca conocer si este impacto causado por la implantación del modelo de excelencia es valorado a todos los niveles, si se considera a nivel social, ambiental, ... En este sentido los resultados presentados en la tabla 202 nos trasladan la valoración estadística realizada evidenciando que, sí se valora, percibiéndose un avance significativo, justificada esta categorización con un 66.7% y con un 16.77% otorgado a objetivo logrado; un encuestado no concretó su respuesta, puntuando en no sabe, no contesta.

Tabla 202.

*D8 Como organización, con la implantación del modelo de excelencia ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	16.7	16.7	16.7
Avance significativo	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 5:** Desde la implantación del modelo de excelencia ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas, ... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?

El penúltimo ítem de esta dimensión (tabla 203) busca conocer cómo ha afectado la implantación a la hora de promover el cambio a favor de lo que los grupos de interés demandan, los valores que arroja el cuestionario es que, un elevado porcentaje detecta un cierto avance, con un 83.3%, frente a tan solo un encuestado que afirma tratarse de un objetivo alcanzado (16.7%).

Tabla 203.

*D8 Desde la implantación del modelo de excelencia ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas, ... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
<b>Cierto avance</b>	5	<b>83.3</b>	83.3	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el modelo de excelencia en el centro?

El último ítem de la D8 y de la investigación centrada en el impacto de la implantación del modelo de excelencia en los centros, que nos ayudará sumando a los anteriores a conocer cómo es ese impacto, cómo valoran y perciben nuestros profesionales la sistemática introducida, lo hemos ido descubriendo a través de cuestiones que buscan indagar en las realidades que día a día experimentan (tabla 204). Así, este ítem centra nuestro interés en conocer si la introducción de actividades de aportación y/o beneficio social ha sido gradual y favorecido a raíz de la implantación del Modelo EFQM. Una parte de los encuestados advierten que se dio un avance significativo (66.7%) y otros concretan que han logrado este objetivo (16.7%) o que detectaron un cierto avance (16.7%).

Tabla 204.

*D8 ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el modelo de excelencia en el centro?*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Cierto avance	1	16.7	16.7	16.7
<b>Avance significativo</b>	4	<b>66.7</b>	66.7	83.3
Objetivo logrado	1	16.7	16.7	100.0
Total	6	100.0	100.0	

### 7.2.3.- Medias y desviaciones típicas de la investigación C

Manteniendo la misma sistemática de análisis procedemos ahora a valorar los mismos ítems, pero conociendo cómo se perciben en centros que han convivido con la Normas ISO y con el Modelo EFQM. Este análisis nos permitirá conocer el grado de impacto de uno y otro sistema en cada una de las dimensiones generadas al relacionar ambos sistemas.

Siguiendo el orden de las dimensiones identificadas analizamos las frecuencias y medias para los 18 ítems que ahora se agrupan en la dimensión **orientación al alumnado, familias y sociedad** (D1). Para que resulte más clarificador, la tabla 205 aparece fragmentada, en la primera fila se detallan los ítems con respuestas vinculadas a las Normas ISO y a continuación, en el siguiente, se detallan los del Modelo EFQM. En ambas se reflejan los valores de media y desviación, así los presentaremos para todas las dimensiones que toca analizar. Lo mismo sucede con las tablas que recogen las

frecuencias asignadas en función de las respuestas que los encuestados han ido registrando. Para identificar cada ítem se introduce con una numeración, correspondiente al número del ítem y a continuación se indica si se es de la norma ISO o del modelo EFQM con las siglas que a cada uno le corresponden. Así se procederemos también para las ocho dimensiones.

- **D1: Orientación al alumnado, familias y sociedad**

Centrémonos ahora en analizar los datos, empezando por la D1. Comprobamos como las medias son variadas, pero no muy distantes. Así podemos destacar las medias (tabla 205) más altas en el ítem cinco (3.01) en el impulso de la transparencia para norma ISO y en el ítem número cuatro (2.94) para la percepción del valor añadido por parte de los grupos de interés en el caso del modelo EFQM. Las de menor representación son el ítem ocho para Norma ISO (2.60), coincidiendo también en el caso del modelo (2.65) para una cuestión que valora la mejora de la confianza y relación entre docentes y grupo de interés.

Por lo que respecta a las frecuencias, comenzaremos analizando las puntuaciones asignadas al valor “objetivo logrado” pues en esta dimensión para la **Norma ISO** son destacables las puntuaciones. Sobre todo, el ítem cinco, como indicábamos anteriormente, centrado en el impulso de la transparencia, en el cual se evidencia un total de 31 (36.0%) seguido de los ítems uno y tres que coinciden en puntuaciones también en el valor “avance significativo” (36%). El primero apuesta por la identificación de grupos de interés y el número tres centrado en la realización de mediciones de satisfacción. Luego el número siete con el impulso normativo obtiene una frecuencia de 19 (22.1%), y próximo a este, el número nueve. Analizando si se concretan los objetivos tras las valoraciones realizadas a través de cuestionarios, se evidencia un valor de 14 (16.3). Entre los destacables, pero con un valor considerablemente inferior a los citados, el número dos con una frecuencia 8 (1.3) se centra en lo que respecta a mantener una respuesta equilibrada a necesidades y expectativas, incluso anticipación. Por interés en valoración destacamos los ítems que puntúan con una frecuencia mayor en la categoría “avance significativo”. Antes adelantábamos la igualdad en puntuación de los ítems uno y tres, pero les superan otros como el número ocho, que recoge cómo mejora la confianza o relación entre equipo docente y grupos de interés, con un valor de 63 (73.3%). El número dos que analiza si el

centro logra una respuesta acorde a las necesidades y expectativas asciende a 59 (68.6) y el compromiso social analizado en el ítem seis también se le aproxima con 55 (64.0%). Con apenas distancia se situaría el número nueve, centrado en conocer si el centro concreto adapta sus objetivos tras conocer las valoraciones recogidas en los cuestionarios de satisfacción, que alcanza un valor de 52 (60.5%). Con mayor distancia en frecuencias encontramos la cuestión número siete centrada en el impulso normativo que puntúa 39 (45.3%) y el ítem cinco sobre transparencia que alcanza una frecuencia de 37 (43.0%). Para el valor de “cierto avance” cabría diferenciar los resultados obtenidos en el ítem siete y cuatro con 21 (24.45) y 28 (32.6%) respectivamente. No parece significativo continuar detallando el resto de valores salvo el asignado a “ningún avance” en el ítem número cinco. La transparencia, elevado en esta categoría al alcanzar una frecuencia de 12 (14.0). Todos estos datos se analizan con una referencia a un total de 86 encuestados.

En cuanto a las frecuencias recopiladas para el Modelo EFQM se analizarán con el mismo orden que en las Normas ISO. Comenzando por los valores asignados al valor “objetivo logrado” para esta misma dimensión nos encontramos los valores más elevados en el ítem cinco y en el número tres, recordando que el número cinco se interesa por conocer si se impulsa la transparencia y el tres si favorece que se realicen mediciones periódicas de satisfacción. Ambos reflejan una frecuencia de 34 (39.5%) lo que en el caso del ítem tres coincide con el valor asignado a “avance significativo”. Por debajo de este valor, en frecuencias encontramos el ítem número cuatro al que le siguen el uno y el seis con apenas distancia en sus valores; el primero identifica si es o no percibido por los grupos de interés y si añade valor al centro, otorgándosele un 32 (37.2%). El número uno busca identificar los grupos de interés y acumula 31 (36,0%) al que, con apenas diferencia, le sigue el seis con 30 (34.99%) tratando de analizar si se impulsa el compromiso social.

Resaltan también los datos recopilados para el valor “avance significativo” donde la cuestión número nueve acumula el resultado más alto 46 (53.5%); interesante tratándose de subrayar si el centro concreta sus objetivos tras analizar los resultados extraídos de los cuestionarios de satisfacción. Con un valor inferior situamos la cuestión número ocho con 38 (44.2%) en la que nos detenemos a valorar sus otras puntuaciones al detectar una acumulación de 22 (25.6%) en el valor “ningún avance”. Centrados en nuestro análisis, para los datos concentrados en “avance significativo” identificamos los ítems siete con 34 (39.5%) relativo al interés normativo, el seis, compromiso social, con

32 (37.2%) y el primero con la identificación de los grupos de interés asciende a 30 (34.9%).

Tabla 205.

*Dimensión 1: orientación al alumnado, familias y sociedad.*

		D1 ¿La implantación del sistema de gestión de calidad (SGC) permite identificar los grupos de interés (profesorado, familias, personal de administración,...) de su centro educativo?	D1 ¿La implantación del SGC permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?	D1 ¿La implantación del SGC favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?	D1 El SGC implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?	D1 ¿Se impulsa la transparencia (se informa de las actividades, decisiones,... a los grupos de interés) desde la implantación del SGC?	D1 ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del SGC?	D1 ¿Se impulsa el compromiso normativo (conocimiento y desempeño en base a la legislación educativa y a los sistemas o modelos aplicables) desde la implantación del SGC?	D1 ¿El SGC mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y entre los grupos de interés?	D1 ¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?
N	Válido	86	86	86	86	86	86	86	86	86
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>Media</b>	2.72	2.72	2.79	2.69	<b>3.01</b>	2.69	2.81	<b>2.60</b>	2.74
	Desviación estándar	1.144	.835	1.064	.898	1.000	.830	.875	.816	.996

		D1 <b>EFQM</b> ¿La implantación del modelo de excelencia permite identificar los grupos de interés (profesorado, familias, personal de administración,...) de su centro educativo?	D1 ¿La implantación del modelo de excelencia permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?	D1 ¿La implantación del modelo de excelencia favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?	D1 El modelo de excelencia implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?	D1 ¿Se impulsa la transparencia (se informa de las actividades, decisiones,... a los grupos de interés) desde la implantación del modelo de excelencia?	D1 ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del modelo de excelencia?	D1 ¿Se impulsa el compromiso normativo (conocimiento y desempeño en base a la legislación educativa y a los sistemas o modelos aplicables) desde la implantación del modelo de excelencia?	D1 ¿El modelo de excelencia mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y los grupos de interés?	D1 ¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?
N	Válido	86	86	86	86	86	86	86	86	86
	Perdido	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>Media</b>	2.85	2.76	2.90	<b>2.94</b>	2.92	2.90	2.70	<b>2.65</b>	2.73
	Desviación estándar	1.203	1.116	1.302	1.067	1.150	1.096	.946	1.146	.913

Detallaremos a continuación los porcentajes que se acumulan para cada categoría y para cada uno de los ítems, en línea con lo realizado en los dos puntos anteriores



(investigación A y B), lo hacen ahora ambos SG, es decir, la Norma ISO y el Modelo EFQM, motivo que nos obliga a especificar los valores que para cada uno de los sistemas se ofrecieron.

**Ítem 1:** ¿La implantación del sistema de gestión de calidad (ISO y EFQM) permite identificar los grupos de interés de su centro educativo?

Procederemos entonces a analizar si el SG favorece la identificación de grupos e interés en los centros escolares. En la tabla 206 podemos apreciar cómo las puntuaciones más favorables se concentran en categorías como objetivo logrado o avance significativo, con unos porcentajes que ascienden a 36% y 34,9% respectivamente. Para el caso del Modelo EFQM, el resto de puntuación se reparte, pero con valores menos relevantes, mientras que, para las Normas ISO el porcentaje más alto es de 36%. Se acumula en la opción avance significativo dispersándose el resto de puntuaciones entre las diferentes alternativas. Nos encontramos entonces ante dos sistemas que parecen generar valor a las escuelas.

Tabla 206.

*D1 ¿La implantación del sistema de gestión de calidad (ISO y EFQM) permite identificar los grupos de interés de su centro educativo?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	3	3.5	3.5	3.5	6	7.0	7.0	7.0
Ningún avance	13	15.1	15.1	18.6	7	8.1	8.1	15.1
Cierto avance	14	16.3	16.3	34.9	12	14.0	14.0	29.1
Avance significativo	31	<b>36.0</b>	36.0	70.9	30	<b>34.9</b>	34.9	64.0
Objetivo logrado	25	29.1	29.1	100.0	31	<b>36.0</b>	36.0	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 2:** ¿La implantación de los SGC permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?

Percibimos ahora, en el segundo ítem, que un número significativo de encuestados identifican la Norma ISO como favorecedora a la hora de ofrecer una respuesta equilibrada a las necesidades y demandas de los interesados, recogándose un porcentaje de 68,6%; es decir 59 de los 86 profesionales participantes en este análisis (tabla 207). Pero también sorprende que 13 de ellos no detecten ningún avance. Sin embargo, las puntuaciones en lo que se refiere a la implantación del Modelo EFQM vuelven a estar

repartidas entre las categorías más favorables; avance significativo acumula el porcentaje más elevado, con un 32.6%, seguido de objetivo conseguido con un 30% y con un 24.4% la categoría cierto avance. Parece por ello, de relevancia ambos sistemas, valorándose significativamente su impacto.

Tabla 207.

*DI ¿La implantación de los SGC permite que el centro mantenga una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	-	-	-	-	4	4.7	4.7	4.7
Ningún avance	13	<b>15.1</b>	15.1	15.1	7	8.1	8.1	12.8
Cierto avance	6	7.0	7.0	22.1	21	24.4	24.4	37.2
Avance significativo	59	<b>68.6</b>	68.6	90.7	28	<b>32.6</b>	32.6	69.8
Objetivo logrado	8	9.3	9.3	100.0	26	<b>30.2</b>	30.2	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 3:** ¿La implantación de los SGC favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?

Tanto la implantación de la Norma como la del Modelo parecen favorecer también la realización de las mediciones, aplicación de cuestionarios de satisfacción a los grupos de interés. Así lo transmiten los datos extraídos de las respuestas de nuestros 86 encuestados. Con porcentajes entre el 36% en la categoría de avance significativo para la norma ISO y 39.5% asignada a esa misma categoría y a la de objetivo logrado para el caso del Modelo EFQM. El resto de respuestas oscilan, aunque podemos destacar la coincidencia en frecuencia de la categoría ningún avance que acumula un 8.1%; el resto de puntuaciones no son tan destacables, aparecen detalladas en la tabla 208.

Tabla 208.

*DI ¿La implantación de los SGC favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	3	3.5	3.5	3.5	9	10.5	10.5	10.5
Ningún avance	7	8.1	8.1	11.6	7	8.1	8.1	18.6
Cierto avance	20	23.3	23.3	34.9	2	2.3	2.3	20.9
Avance significativo	31	<b>36.0</b>	36.0	70.9	34	<b>39.5</b>	39.5	60.5
Objetivo logrado	25	29.1	29.1	100.0	34	<b>39.5</b>	39.5	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 4:** Los SGC implantados ¿son percibidos por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?

La percepción de los profesionales encuestados acerca del valor añadido que otorga la implantación de la Norma ISO y el Modelo EFQM al centro escolar parece destacable, así, en el caso de la norma reflejan unos porcentajes de 38.4% y de 32.6% para las categorías de avance significativo y algún avance; siendo aún más acreditativas las otorgadas a los factores objetivo logrado y avance significativo en el caso del Modelo EFQM con porcentajes que ascienden a 37.2% y 33.7%, respectivamente, como evidencia la tabla 209.

Tabla 209.

*D1 Los SGC implantados ¿son percibidos por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC					2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	8	9.3	9.3	9.3	8	9.3	9.3	11.6
Cierto avance	28	32.6	32.6	41.9	15	17.4	17.4	29.1
Avance significativo	33	<b>38.4</b>	38.4	80.2	29	33.7	33.7	62.8
Objetivo logrado	17	19.8	19.8	100.0	32	<b>37.2</b>	37.2	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 5:** ¿Se impulsa la transparencia desde la implantación de los SGC?

El interés por la transparencia en la toma de decisiones, realización de tareas, etc. parece ser una cuestión valorable en los centros educativos y la implantación de los SGC influyó también (tabla 210). Así lo evidencian los datos extraídos de los cuestionarios. De los 86 participantes observamos que un 43% señalan haber experimentado un avance significativo y un 36% haber logrado ese objetivo con la implantación de las Normas. No es menos llamativo el impacto causado en el caso del Modelo de excelencia, que acumula porcentajes de 30.2% y 39.5% en esas mismas categorías; el resto de aportaciones son también de interés especialmente el dato de que un 14% no detecta avance en el caso de la Norma ISO, reflejándose un valor inferior en el caso del Modelo EFQM.

Tabla 210.

*D1 ¿Se impulsa la transparencia desde la implantación de los SGC?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC					4	4.7	4.7	4.7
Ningún avance	12	14.0	14.0	14.0	7	8.1	8.1	12.8
Cierto avance	6	7.0	7.0	20.9	15	17.4	17.4	30.2
Avance significativo	37	<b>43.0</b>	43.0	64.0	26	<b>30.2</b>	30.2	60.5
Objetivo logrado	31	<b>36.0</b>	36.0	100.0	34	<b>39.5</b>	39.5	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación de los SGC?

También se detecta impacto y mejora en cuanto a la implicación y compromiso social, de los profesionales de los centros escolares, tras la implantación de los sistemas de gestión de calidad. Los datos arrojados por los cuestionarios (tabla 211) subrayan el avance significativo experimentado con la implantación de la ISO. Un porcentaje que asciende a un 64% y que en el caso del modelo EFQM reparte su valoración entre esa categoría con un 37.2% y la de objetivo logrado a la que se le asigna un 34.9%.

Tabla 211.

*D1 ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación de los SGC?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC					2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	12	14.0	14.0	14.0	11	12.8	12.8	15.1
Cierto avance	11	12.8	12.8	26.7	11	12.8	12.8	27.9
Avance significativo	55	<b>64.0</b>	64.0	90.7	32	<b>37.2</b>	37.2	65.1
Objetivo logrado	8	9.3	9.3	100.0	30	<b>34.9</b>	34.9	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿Se impulsa el compromiso normativo desde la implantación de los SGC?

Interés reforzado al impulsarse el compromiso normativo, con la implantación de los SGC, conocimiento y desempeño en base a la legislación, sistema o modelos que aplican. Es reflejado en los datos estadísticos extraídos tras el análisis de los cuestionarios que los profesores y equipos directivos cumplimentaron. Tanto con la implantación de las Normas como con el Modelo se detecta impacto en esta línea (tabla 212), concretamente un 45,3% afirman percibir un avance significativo en el caso de la Norma ISO y para el mismo valor se acumula un 39.5% en el caso del Modelo EFQM. También son destacables las atribuciones a objetivo logrado que ascienden a un 22.1% y un 20.9%, e inclusive a la percepción de cierto avance con un 24.4% y un 29.1% respectivamente.

Tabla 212.

*D1 ¿Se impulsa el compromiso normativo desde la implantación de los SGC?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC					1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	7	8.1	8.1	8.1	8	9.3	9.3	10.5
Cierto avance	21	24.4	24.4	32.6	25	29.1	29.1	39.5
Avance significativo	39	<b>45.3</b>	45.3	77.9	34	<b>39.5</b>	39.5	79.1
Objetivo logrado	19	22.1	22.1	100.0	18	20.9	20.9	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 8:** ¿Los SGC mejoran la confianza o la relación entre el equipo docente y entre los grupos de interés?

Al detenernos a analizar la situación entre las relaciones, el clima de confianza, entre el equipo docente y los grupos de interés, nos encontramos con valores que deben ser analizados delicadamente, así los porcentajes asignados en el caso de la implantación de la Norma son algo más equilibrados frente a los recogidos en las valoraciones de EFQM, como se refleja en los datos recogidos en la tabla 213. En el primero de los casos se acumula una fuerte apuesta, con un 73.3%, en la categoría de avance significativo, pero esta adquiere un valor considerablemente inferior en el caso del Modelo, alcanzando tan solo un 44.2%. Si contrastamos el valor otorgado al logro de este objetivo con las Normas tan solo se acumula un 2.3% frente a un 24.4% que aporta el Modelo, pero otro dato, también llamativo es el porcentaje que ofrecen los que no valoran avance desde la implantación, o en el caso de las Normas ofrece un 15.1% y en del Modelo se incrementa hasta un 25.6%.

Tabla 213.

*D1 ¿Los SGC mejoran la confianza o la relación entre el equipo docente y entre los grupos de interés?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	13	15.1	15.1	16.3	22	<b>25.6</b>	25.6	26.7
Cierto avance	7	8.1	8.1	24.4	4	4.7	4.7	31.4
Avance significativo	63	<b>73.3</b>	73.3	97.7	38	<b>44.2</b>	44.2	75.6
Objetivo logrado	2	2.3	2.3	100.0	21	<b>24.4</b>	24.4	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 9:** ¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?

El último ítem que analiza la dimensión relativa a orientación al alumnado, familias y sociedad cierra el análisis de la D1 ofreciendo datos interesantes con respecto a los objetivos que se plantean en los centros (tabla 214), buscando conocer si estos se establecen tras conocer los resultados de los cuestionarios de satisfacción que se les aplican a los grupos de interés. Los valores que extraemos volcados por 86 profesionales del ámbito educativo nos advierten que sí ha causado impacto la implantación del SG, con ambos sistemas. En el caso de las Normas destaca la aportación de un 60.5% en la categoría de avance significativo y en el caso del Modelo de excelencia se reduce a un

53.5% quizá compensado con las respuestas otorgadas a cierto avance que aporta un 19.8%, mientras que, coinciden con un 16.3% en el rango objetivo logrado.

Tabla 214.

*D1 ¿Los objetivos del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las valoraciones reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7	4.7	4.7	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	8	9.3	9.3	14.0	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	8	9.3	9.3	23.3	17	19.8	19.8	30.2
Avance significativo	52	<b>60.5</b>	60.5	83.7	46	<b>53.5</b>	53.5	83.7
Objetivo logrado	14	16.3	16.3	100.0	14	16.3	16.3	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

Conjugando análisis podemos destacar las frecuencias acumuladas en varios ítems para el SGC, abarcando la Norma ISO y el Modelo EFQM. Destacaremos simplemente los tres valores más significativos tanto para “objetivo logrado” como para “avance significativo”. Para los primeros son destacables los ítems números cinco, tres, uno y dos y con la valoración “avance significativo” se priorizarían el número ocho, seis y siete; se detallan a continuación en la tabla 215.

Tabla 215.

*Dimensión 1, ítems destacables.*

D 1	
OBJETIVO LOGRADO	AVANCE SIGNIFICATIVO
5 ¿Se impulsa la transparencia (se informa de las actividades, decisiones, a los grupos de interés) desde la implantación del SGC?	8 ¿El SGC mejora la confianza o la relación entre el equipo docente y entre los grupos de interés?
3 ¿La implantación del SGC favorece que se realicen periódicamente mediciones de satisfacción de los grupos de interés?	6 ¿Se impulsa el compromiso social desde la implantación del SGC?
1 ¿La implantación del sistema de gestión de calidad (SGC) permite identificar los grupos de interés (profesorado, familias, personal de administración, etc.) de su centro educativo?	7 ¿Se impulsa el compromiso normativo (conocimiento y desempeño en base a la legislación educativa y a los sistemas o modelos aplicables) desde la implantación del SGC?

▪ **D2: Liderazgo directivo**

Para analizar la segunda dimensión (D2), *liderazgo directivo*, comenzaremos estudiando los datos más representativos en cuanto a medias (tabla 216), considerando relevantes los dos extremos, el superior e inferior, en base a este criterio y entre los datos extraídos en el análisis de los ítems. En el caso de la Norma ISO destaca el ítem número dos con 2.93 y para el Modelo EFQM el número tres con una media de 3.10 mientras que

en los extremos se situarían el ítem nueve, con una media de 2.37 para el grupo ISO, y de 2.45 para el EFQM.

Al recabar y analizar los datos extraídos de los ítems para la Norma ISO, encontramos datos que son relevantes en nuestro estudio. Los primeros, vinculados al valor “objetivo logrado” en el que encuadramos las cuestiones número tres, que alcanza una frecuencia 31 (36.0%), en relación con la detección de problemas por parte del equipo directivo y su visión para identificar oportunidades de mejora; el ítem número cuatro centrado en cómo ese equipo adquiere estrategias en línea con la misión, visión y valores (política de calidad), acumulando una frecuencia de 28 (32.6%); el número dos con frecuencia 25 (29.1%), analizándose si los directivos involucran al personal en el proceso innovador del centro; en cuanto al ítem cinco, que se centra en conocer si el equipo directivo apoya los valores de la organización, se registró un valor de 23 (26.7%); y en el uno relacionado con la detección de problemas y la implantación de oportunidades de mejora se refleja un 21 (24.4%).

Por lo que respecta a los “avances significativos” encontramos datos más igualados, en algunos considerablemente superiores a los anteriores resultados. Por ejemplo, el ítem número ocho, la implantación ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre el personal, alcanza una frecuencia de 54 (62.8%), aunque en este cabe destacar también la recogida en “ningún avance” de 18 (20.9%) notablemente inferior, pero consideramos que se debe tener en cuenta. La cuestión número once refleja el 50 (58.1%), con su delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades. Le siguen, en valor inferior, el ítem número seis con la implicación efectiva que acumula una frecuencia de 49 (57.0%), y el ítem número uno de detección de problemas y búsqueda de oportunidades de mejora con un valor de 46 (53.5%). Además del número siete, la apuesta por equilibrar necesidades o planificar el logro de objetivos, agrupa una frecuencia de 47 (54.7%); la cuestión número diez, definición de perfiles de competencia, acopia un 45 (52.3%); la apuesta por la innovación y la puesta en común de buenas prácticas; ítem número dos, alberga una frecuencia de 40 (46.5%) y por debajo de este valor se situarían los ítems nueve y cinco con idéntica frecuencia, 36 (41.9%). Por debajo de todos estos se sitúan el número cuatro, con 30 (34.9%), y el tres también por debajo con 28 (23.6%), pero de estos dos últimos ya hemos destacado sus valores en “objetivo logrado” que evidencian su significatividad.

Procedemos ahora a analizar los once ítems del Modelo EFQM, entre ellos priorizamos los que más puntúan en el valor “objetivo logrado”. Comenzando por el ítem número tres, con una frecuencia de 41 (47.7%), en el impulso de la dirección hacia la innovación y las nuevas propuestas, con una distancia a valorar frente al ítem dos y once, que acumulan 34 (39.5%), para la involucración del personal en la innovación y para la delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades. Muy próximos por su valor de frecuencia las cuestiones cuatro, siete y diez. La primera de este grupo centrada en la búsqueda de estrategias para establecer objetivos estratégicos en línea con la política educativa, asume 25 (29.1%), el ítem siete con 23 (26.7%), para valorar si los líderes educativos desarrollan actividades para equilibrar necesidades y planificar el logro de objetivos, en este ítem nos llama la atención la frecuencia 10 asignada al valor “no sabe/no contesta” (11.6%); y el diez, con 22 (25.6%), para la definición de perfiles competenciales en base a los objetivos estratégicos, en este ítem también queremos destacar la asignación de 31 (36.0%) al valor “cierto avance”. Las cuestiones número uno, cinco y nueve acumulan 21 (24.4%) para valorar si la dirección facilita la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora, si la dirección apoya los valores de la organización y la nueve centrada en analizar si desde la implantación del Modelo EFQM se valora más la rigurosidad normativa, integridad y el comportamiento ético.

Reflejan valores significativos en cuanto a “avance significativo”, analizando datos de frecuencias. El primer ítem, que busca conocer si la dirección facilita la detección de problemas para implantar acciones de mejora, refleja una frecuencia de 53 (61.6%); distando un poco del ítem nueve, interesado por la rigurosidad normativa y el comportamiento ético, que acumula hasta 43 (50%); le sigue el número seis que busca conocer si se detecta cambio en relación a la implicación del equipo directivo, con frecuencia 41 (47.7%); más alejados en frecuencia se sitúan los ítems siete con 38 (44.2%), y con 34 (39.5%), 32 (37.2%) y 31 (36.0%) para los ítems cinco, cuatro y ocho respectivamente, este último reflejando una valoración inferior, a pesar de tratarse de valorar la cultura de confianza o transparencia entre el personal implicado en la implantación. Además de estos datos, queremos dejar constancia de una observación realizada en los siguientes ítems; en el número dos se recoge un “cierto avance” en relación al grado de involucración del equipo directivo con la innovación y la puesta en común de las buenas prácticas, con una frecuencia de 26 (30.2%). A la hora de valorar si se detecta cambio en la implicación efectiva del liderazgo directivo. En el seis “ningún avance” con 18 (20.6%) y en el siete (los líderes educativos desarrollan actividades que



apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos) advertimos un 11.6% de una frecuencia 10 para el valor “no sabe/no contesta”.

Tabla 216.  
Dimensión 2: Liderazgo directivo

N	Válido	86	D2 La implantación del SGC ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?
	Perdidos	0	
Media		2.81	
Desviación estándar		1.090	
N	Válido	86	D2 ¿El SGC permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?
	Perdidos	0	
Media		2.93	
Desviación estándar		.955	
N	Válido	86	D2 El equipo directivo, con la implantación del SGC ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?
	Perdidos	0	
Media		2.85	
Desviación estándar		1.143	
N	Válido	86	D2 ¿Mediante el SGC, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores (política de calidad) o los objetivos estratégicos de la organización?
	Perdidos	0	
Media		2.80	
Desviación estándar		1.156	
N	Válido	86	D2 ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del SGC?
	Perdidos	0	
Media		2.78	
Desviación estándar		1.045	
N	Válido	86	D2 ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del SGC?
	Perdidos	0	
Media		2.62	
Desviación estándar		.984	
N	Válido	86	D2 ¿La implantación del SGC permite a los/as líderes educativos/as (directores/as) desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?
	Perdidos	0	
Media		2.73	
Desviación estándar		.873	
N	Válido	86	D2 ¿La implantación del SGC, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?
	Perdidos	0	
Media		2.51	
Desviación estándar		.930	
N	Válido	86	D2 Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del SGC?
	Perdidos	0	
Media		2.37	
Desviación estándar		.959	
N	Válido	86	D2 ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?
	Perdidos	0	
Media		2.51	
Desviación estándar		1.082	
N	Válido	86	D2 ¿Considera que, con la implantación del SGC, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?
	Perdidos	0	
Media		2.70	
Desviación estándar		.995	
N	Válido	86	D2 EFQM La implantación del modelo de excelencia ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?
	Perdidos	0	
Media		2.98	
Desviación estándar		.907	
N	Válido	86	D2 ¿El modelo de excelencia permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?
	Perdidos	0	
Media		2.86	
Desviación estándar		1.108	
N	Válido	86	D2 El equipo directivo, con la implantación del modelo de excelencia ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?
	Perdidos	0	
Media		3.10	
Desviación estándar		1.074	
N	Válido	86	D2 ¿Mediante el modelo de excelencia, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores (política de calidad) o los objetivos estratégicos de la organización?
	Perdidos	0	
Media		2.83	
Desviación estándar		1.020	
N	Válido	86	D2 ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del modelo de excelencia?
	Perdidos	0	
Media		2.76	
Desviación estándar		.993	
N	Válido	86	D2 ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del modelo de excelencia?
	Perdidos	0	
Media		2.66	
Desviación estándar		1.113	
N	Válido	86	D2 ¿La implantación del modelo de excelencia permite a los/as líderes educativos/as (directores/as) desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?
	Perdidos	0	
Media		2.66	
Desviación estándar		1.280	
N	Válido	86	D2 ¿La implantación del modelo de excelencia, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?
	Perdidos	0	
Media		2.45	
Desviación estándar		1.113	
N	Válido	86	D2 Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del modelo de excelencia?
	Perdidos	0	
Media		2.69	
Desviación estándar		1.239	
N	Válido	86	D2 ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?
	Perdidos	0	
Media		2.64	
Desviación estándar		1.105	
N	Válido	86	D2 ¿Considera que, con la implantación del modelo de excelencia, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?
	Perdidos	0	
Media		2.92	
Desviación estándar		1.160	

A continuación, detallamos todos los ítems de esta dimensión tratando de descubrir tendencias y convergencias existentes de y entre ambos SG.

**Ítem 1:** La implantación de los SGC ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?

El primero de los ítems que abre el análisis centrado en el liderazgo directivo nos advierte del avance significativo que se ha experimentado en relación a la detección anticipada de los problemas y la apuesta por el cambio y la mejora por parte de los integrantes del equipo directivo (tabla 217). Se acumula para la Norma ISO un avance del 53.5% y en el caso del modelo es superior, 61.6%, siendo una valoración también representativa al tiempo que sorprendente. En ambos sistemas, al coincidir en porcentaje, el reconocimiento de objetivo logrado con un 24.4%.

Tabla 217.

*D2 La implantación de los SGC ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	5	5.8	5.8	5.8	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	8	9.3	9.3	15.1	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	6	7.0	7.0	22.1	3	3.5	3.5	14.0
Avance significativo	46	<b>53.5</b>	53.5	75.6	53	61.6	61.6	75.6
Objetivo logrado	21	24.4	24.4	100.0	21	24.4	24.4	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 2:** ¿Los SGC permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?

A la hora de valorar en qué medida se detecta impacto en relación a la involucración del personal educativo en la innovación y en la transmisión de las buenas prácticas académicas podemos destacar que existe un claro avance, evidenciable en los datos de la tabla 218. Con carácter significativo se evidencia un 46.5% para la Norma ISO y, en el Modelo EFQM aún es más interesante, al concentrar un 39.5% en objetivo logrado.

Tabla 218.

*D2 ¿Los SGC permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	8	9.3	9.3	10.5	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	12	14.0	14.0	24.4	26	30.2	30.2	40.7
Avance significativo	40	<b>46.5</b>	46.5	70.9	17	19.8	19.8	60.5
Objetivo logrado	25	29.1	29.1	100.0	34	39.5	<b>39.5</b>	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 3:** El equipo directivo, con la implantación de los SGC ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?

Manifiesta claro impacto la apuesta por la innovación por parte de los equipos directivos, desde la implantación de la Norma y el Modelo. Nuestros encuestados trasladan valores con una carga destacable en la categoría de objetivo logrado, un 36% y un 47.7% respectivamente. El resto de puntuaciones se reparten, aunque de manera desigual como se puede apreciar en la tabla 219; refleja mayor valoración la opción avance significativo donde alcanzan porcentajes de 32.6% y 27.9%. Aunque no sea un valor relevante nos parece interesante la aportación que se le asigna a ningún avance, considerablemente superior al valorarse el impacto ISO con una participación que acumula el 15.1% mientras que en el modelo de excelencia es del 8.1%.

Tabla 219.

*D2 El equipo directivo, con la implantación de los SGC ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	2.3	2.3	2.3	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	13	15.1	15.1	17.4	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	12	14.0	14.0	31.4	12	14.0	14.0	24.4
Avance significativo	28	32.6	32.6	64.0	24	27.9	27.9	52.3
Objetivo logrado	31	<b>36.0</b>	36.0	100.0	41	<b>47.7</b>	47.7	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿Mediante los SGC, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores (política de calidad) o los objetivos estratégicos de la organización?

En línea con los ítems de esta dimensión, reafirmamos el impacto de los SGC, con las valoraciones que se atribuyen a los equipos directivos, capaces de adquirir estrategias que en línea con la política de calidad de su centro apuestan por los objetivos de la

organización. Los porcentajes más destacables, expuestos en la tabla 220, son los acumulados en la categoría avance significativo, 34.9% y 37.2% para las Normas y el Modelo respectivamente, advirtiéndonos en el caso de la norma una valoración próxima a la citada para el valor de objetivo logrado, un 32.6%.

Tabla 220.

*D2 ¿Mediante los SGC, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores (política de calidad) o los objetivos estratégicos de la organización?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	5	5.8	5.8	5.8	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	7	8.1	8.1	14.0	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	16	18.6	18.6	32.6	20	23.3	23.3	33.7
Avance significativo	30	<b>34.9</b>	34.9	67.4	32	<b>37.2</b>	37.2	70.9
Objetivo logrado	28	32.6	32.6	100.0	25	29.1	29.1	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 5:** ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación de los modelos de gestión de calidad?

De las 86 aportaciones, de los profesionales participantes, extraemos datos que evidencian cierta desavenencia de opiniones, como se percibe en la tabla 221. En el caso de las valoraciones centradas en la Norma ISO se acumulan porcentajes idénticos para los valores de ningún y cierto avance, un 15.1%. Es decir, una participación de 13 en cada una de esas categorías. Centrándonos en la misma Norma le seguirían los 23 que reconocen que se trata de un objetivo logrado y se supera con un 41.9% que afirma que existe un avance significativo. En el caso del Modelo de excelencia, reconocen un avance significativo un 39.5% y son muy próximos en porcentaje las asignaciones a objetivo logrado y a cierto avance, con valores de 24.4% y 25.6%, quedando alejados y reduciéndose así su importancia los que no detectan avance o no saben cómo catalogarlo.

Tabla 221.

*D2 ¿Se refuerza el apoyo de los valores de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación de los modelos de gestión de calidad?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	13	15.1	15.1	16.3	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	13	15.1	15.1	31.4	22	25.6	25.6	36.0
Avance significativo	36	<b>41.9</b>	41.9	73.3	34	<b>39.5</b>	39.5	75.6
Objetivo logrado	23	26.7	26.7	100.0	21	24.4	24.4	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación de los SGC?

Los porcentajes más distinguidos, extraídos de la tabla 222, fueron los asignados a la categoría avance significativo, un 57% y un 47.7% para la valoración de la Norma ISO y del Modelo de excelencia respectivamente, para un ítem que busca conocer el cambio y la implicación experimentado en los miembros de los equipos directivos de los centros escolares.

Tabla 222.

*D2 ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación de los SGC?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	2.3	2.3	2.3	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	14	16.3	16.3	18.6	18	20.9	20.9	23.3
Cierto avance	10	11.6	11.6	30.2	6	7.0	7.0	30.2
Avance significativo	49	<b>57.0</b>	57.0	87.2	41	<b>47.7</b>	47.7	77.9
Objetivo logrado	11	12.8	12.8	100.0	19	22.1	22.1	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿La implantación de los SGC permite a los/as líderes educativos/as desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?

El establecer objetivos adaptados a las necesidades y expectativas de los grupos de interés es una de las preocupaciones de los profesionales del sector educativo y estos valoran que los equipos directivos, de sus centros, desarrollen actividades que favorezcan la definición y solución de las mismas. Consideran que la implantación de los sistemas de gestión ha favorecido la mejora en este aspecto (tabla 223). Así, aprecian avance significativo un 54.7% con la implantación de las Normas y parece añadir también valor el modelo de excelencia quien, para la misma categoría, acumula un porcentaje de 44.2% y de 26.7% al rango de objetivo logrado.

Tabla 223.

*D2 ¿La implantación de los SGC permite a los/as líderes educativos/as desarrollar actividades que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	10	11.6	11.6	11.6
Ningún avance	8	9.3	9.3	10.5	7	8.1	8.1	19.8
Cierto avance	17	19.8	19.8	30.2	8	9.3	9.3	29.1
Avance significativo	47	<b>54.7</b>	54.7	84.9	38	<b>44.2</b>	44.2	73.3
Objetivo logrado	13	15.1	15.1	100.0	23	26.7	26.7	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 8:** ¿La implantación de los SGC, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?

Por lo que respecta a la cultura de transparencia y la confianza entre el personal implicado, podemos apreciar ciertas diferencias entre las valoraciones otorgadas a la implantación de la Norma frente a las del Modelo (tabla 224). En el primero de los sistemas, la norma ISO, afirman detectar un avance significativo hasta un 62.8%, pero también debemos destacar que un 20.9 no parecen detectar ningún avance y tan solo un 8,8% afirma que ya es un objetivo alcanzado en su centro. En el caso del modelo de excelencia, la percepción todavía es menos significativa, ya que tan solo un 36.6% afirma detectar avance significativo y un 26.7% perciben un leve avance, pero un 17.4% advierte que se trata de un objetivo logrado.

Tabla 224.

*D2 ¿La implantación de los SGC, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	5	5.8	5.8	5.8
Ningún avance	18	20.9	20.9	22.1	12	14.0	14.0	19.8
Cierto avance	8	9.3	9.3	31.4	23	26.7	26.7	46.5
Avance significativo	54	<b>62.8</b>	62.8	94.2	31	<b>36.0</b>	36.0	82.6
Objetivo logrado	5	5.8	5.8	100.0	15	17.4	17.4	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 9:** ¿Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación de los SGC?

El 50% de los encuestados consideran que se ha detectado un avance significativo desde la implantación del modelo de excelencia, modelo con el que también existe un porcentaje representativo en cuanto a objetivo logrado, que, aunque sea

considerablemente inferior al citado, consideramos acertado señalarlo pues acumula hasta un 24.4%. Mientras que, con la implantación de la norma, solo se valora esta categoría en un 41.9% recayendo porcentajes muy próximos en las categorías de cierto avance (26.7%) y en la de ningún avance (20.9%), los datos se presentan agrupados en la tabla 225.

Tabla 225.

*D2 ¿Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación de los SGC?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	9	10.5	10.5	10.5
Ningún avance	18	20.9	20.9	22.1	8	9.3	9.3	19.8
Cierto avance	23	26.7	26.7	48.8	5	5.8	5.8	25.6
Avance significativo	36	<b>41.9</b>	41.9	90.7	43	<b>50.0</b>	50.0	75.6
Objetivo logrado	8	9.3	9.3	100.0	21	24.4	24.4	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 10:** ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?

El perfil competencial, en línea con los objetivos estratégicos, también parece ser una cuestión que ha experimentado avance, en la que se ha detectado impacto, siendo este más significativo tras la implantación de la Norma. Así parecen trasladarlo los profesionales encuestados (tabla 226), quienes con un 52.3% advierten un avance significativo; pero junto con estos aparece un 15.1% que no detecta avance frente a los que valoran cierto avance cuando se implantó y sistematizó el modelo de excelencia, con un 36% que se complementa con las aportaciones otorgadas a avance significativo y objetivo logrado. Ambas muy próximas, acumulan 29.1% y 25.6%.

Tabla 226.

*D2 ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	5	5.8	5.8	5.8	6	7.0	7.0	7.0
Ningún avance	13	15.1	15.1	20.9	2	2.3	2.3	9.3
Cierto avance	12	14.0	14.0	34.9	31	<b>36.0</b>	36.0	45.3
Avance significativo	45	<b>52.3</b>	52.3	87.2	25	29.1	29.1	74.4
Objetivo logrado	11	12.8	12.8	100.0	22	25.6	25.6	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 11:** ¿Considera que, con la implantación de los SGC, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?

Por último, la valoración de la cultura de delegación y la asunción de responsabilidades, centrada en el liderazgo directivo, cierra el análisis de esta dimensión 2. Hemos recogido datos interesantes (tabla 227) que nos advierten del impacto de los sistemas de gestión. Así, los encuestados afirman detectar un avance significativo con la implantación de la ISO, alcanzando un porcentaje de 58.1% con un valor de 15.1% asignado a la categoría de objetivo logrado que se ve incrementado considerablemente en el caso de la sistematización del modelo de excelencia, pues se otorga hasta un 39.5% acumulándose en la categoría anterior un 31.4%.

Tabla 227.

*D2 ¿Considera que, con la implantación de los SGC, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7	4.7	4.7	4	4.7	4.7	4.7
Ningún avance	8	9.3	9.3	14.0	8	9.3	9.3	14.0
Cierto avance	11	12.8	12.8	26.7	13	15.1	15.1	29.1
Avance significativo	50	<b>58.1</b>	58.1	84.9	27	31.4	31.4	60.5
Objetivo logrado	13	15.1	15.1	100.0	34	<b>39.5</b>	39.5	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

Identificados y analizados los datos extraídos de los ítems que valoran la implantación de la Norma ISO y del Modelo EFQM procedemos a cruzar y extraer los de máximas puntuaciones, es decir, los que ofrecen valores significativos, como hemos realizado con la D1. En esta dimensión resulta complicado extraer los datos más significativos vinculados al valor “avance significativo” ya que no coinciden en número de ítem para la norma y el modelo lo que nos anima a vincular ítems por valores alcanzados, es decir, por cercanía o equivalencia en porcentaje. En la siguiente tabla 228 se recopilan esos ítems con su numeración correspondiente.



Tabla 228.

*Dimensión 2, ítems destacables en un SGC.*

D 2	
OBJETIVO LOGRADO	AVANCE SIGNIFICATIVO
	Ítems 8 y 11 del cuestionario ISO alienado con el ítem 1 de EFQM.
	8 ISO: ¿La implantación del SGC, ha favorecido una cultura de confianza o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?
	11 ISO: ¿Considera que, con la implantación del SGC, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la asunción de responsabilidades?
3 El equipo directivo, con la implantación del SGC ¿impulsa la innovación o apoya nuevas propuestas?	1 EFQM: La implantación del modelo de excelencia ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?
2 ¿El SGC permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de innovación y ponga en común las buenas prácticas?	
4 ¿Mediante el SGC, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores (política de calidad) o los objetivos estratégicos de la organización?	Ítem 1 y 10 del análisis ISO alineados por porcentaje con los ítems 9 y 6 del EFQM.
	1 ISO: La implantación del SGC ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar oportunidades de mejora del desempeño de la organización?
	10 ISO: ¿Se definen nuevos perfiles de competencia profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?
	9 EFQM: Considera que se valora más la integridad, rigurosidad normativa o comportamiento ético desde la implantación del modelo de excelencia?
	6 EFQM: ¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el liderazgo directivo desde la implantación del modelo de excelencia?

▪ **D3: Competencia e implicación del equipo docente**

Por lo que respecta a la dimensión **competencia e implicación del equipo docente** (D3), en primer lugar, procedemos a analizar el valor de sus medias (tabla 229), situando las más altas para ambos sistemas, con un 2.92 del ítem 8 para ISO y un 3.06 del ítem 9 del Modelo EFQM frente a los valores más bajos en el ítem 5 de ISO con 1.99 y de EFQM del ítem 4 con 2.40.

Ahora, en base a la acumulación de frecuencias, considerando de interés los valores identificados como “objetivo logrado” y “avance significativo” frente al resto de

valores que sí se detallarán si observamos algún dato destacable por su valor a la hora de realizar un análisis.

Comenzamos con los ítems de la norma ISO, entre ellos priorizamos, como adelantábamos, los valores de “objetivo logrado”, en el que destaca el ítem nueve acumulando una frecuencia no muy elevada, de 33 (38.4%), en lo que afecta a la promoción de la innovación educativa como cambio; seguidamente se situaría el número ocho, con un valor de 29 (33.7%), refleja la importancia de las expectativas y necesidades actuales para el establecimiento de líneas de mejora. Con valores significativamente inferiores se situarían el ítem dos, con una frecuencia acumulada de 27 (31.4%), que describe la importancia de definir un plan de formación personal en línea con perfiles o desempeños personales y, podríamos también enumerar, otras cuestiones como el número seis, que analiza la importancia de definir con claridad objetivos a corto o largo plazo, y al que se le atribuye una frecuencia de 21 (24.4%). Dejando aún en situación menos privilegiada al número siete, acumulando solamente una frecuencia de 13 valores (15.1%), que analiza cómo los indicadores permiten medir la operatividad y funcionalidad de los procesos implantados.

Mientras que, con valores asignados a “avance significativo”, sí podemos destacar ítems con frecuencias superiores. Por ejemplo, el ítem número siete obtiene un reconocimiento de 52 (60.5%), algo inferior el número cuatro con un 42 (48.8%) que analiza la motivación, apoyo y reconocimiento del personal del centro. El ítem uno con frecuencia 37 (43.0%), valora la mejora en gestión, desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia a profesional, los ítems seis y diez acumulan una frecuencia idéntica, 34 (39.5%), haciendo valoración de la claridad en los objetivos a corto y largo plazo y si favorece o no la mejora en el rendimiento académico y en los resultados. En este último, es decir, en el ítem diez cabe destacar que se acumula una frecuencia superior para el valor “cierto avance”, acumula 40 (46.5%). Por debajo de estas frecuencias estarían el ítem ocho con 32 (37.2%) y el ítem número cinco con 31 (36.0%). Destacar también el número tres, que su valor es muy inferior para el valor que estamos analizando, solo adquiere 29 (33.7%), pero sin embargo es significativa la frecuencia acumulada para “ningún avance” llegando a los 22 (25.6%) elevado, reflexionando en base a lo que esto implica, en una cuestión que busca conocer la influencia en el clima, convivencia, valoración de recursos humanos, habilidades, etc.

Toca detenerse ahora en los análisis de los valores asignados para los ítems del Modelo EFQM. Las valoraciones asignadas a “objetivo logrado” acumulan mayor frecuencia en el ítem nueve, 38 (44.2%), que analiza la promoción de la innovación educativa. También es significativa la frecuencia que acumula el ítem ocho, centrado en las expectativas y necesidades a la hora de establecer líneas de mejora a largo plazo, con un 31 (36.0%); el número seis que analiza si se definen claramente los objetivos a corto y largo plazo, apostando por la eficacia y eficiencia, acumula una frecuencia de 30 (34.9%). Descendiendo en frecuencia situamos la cuestión número siete, valorando la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados, con una frecuencia situada en 29 (33.7%). Por debajo de estos valores ítems como el uno que acumula 23 (26.7%), el dos solamente 19 (22.21%), o el ítem tres con 11 (12.8%); el resto todavía inferiores en su asignación a este valor. Sí se acumulan frecuencias superiores en el valor “avance significativo” destacando el ítem dos y tres. El primero analizando la mejora de la gestión de desempeño al comprobar el nivel de competencia, acumula un valor de 42 (48.8%), y el del clima, la relación laboral, convivencia, quehacer diario, ... representa 41(47.7%) alto si recordamos lo asignado en las puntuaciones ISO. Sí es digna de mención otra percepción reflejada, en el valor “ningún avance” que llega a acumular una frecuencia de 23 (26.7%), considerada elevada, y en línea con la visión que traslada el valor ISO. Acumulando valores inferiores a 38 (44.2%), que acumula el ítem número uno, acerca de la mejora en la gestión y desempeño, se sitúan otros ítems como el número cuatro que congrega una frecuencia de 37 (43.0%) pero, al tiempo, evidencia en “ningún avance” un valor de 21 (24.4%) y en “no sabe/no contesta” hasta 8 (9.3%). El ítem diez alberga una frecuencia de 34 (39.5%), coincidiendo con los valores reflejados en el ítem cinco, pero en “cierto avance” el ítem diez reúne una frecuencia de 20 (23.3%); el cinco en “ningún avance” le supera con 21 (24.4%) que coincide también con el que recoge el ítem número cuatro para el mismo valor.

Tabla 229.

*Dimensión 3: Competencia e implicación del equipo docente.*

N	Válido	86	D3 ¿Mediante el SGC se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?
	Perdidos	0	
<b>Media</b>		2.73	D3 ¿La implantación del SGC permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona (etapa, especialidad, responsabilidades, gestión de calidad, etc.)?
<b>Desviación estándar</b>		.938	D3 ¿Se detecta mejora en el clima (relación laboral, convivencia general en el quehacer diario, valoración de los recursos humanos –habilidades, talentos, creatividad, aptitud por la innovación...-) desde la implantación del SGC?
		2.69	D3 Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?
		2.06	D3 Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios, implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?
		2.50	D3 Con la implantación del SGC ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?
		<b>1.99</b>	D3 ¿Los indicadores definidos en el SGC permiten medir la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?
		1.193	D3 Tras la implantación del SGC ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer líneas de mejora a largo plazo (planificación estratégica) del centro educativo?
		1.052	D3 ¿Desde la implantación del SGC, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?
		1.016	D3 ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?
		1.031	
		1.213	
		.740	

N	Válido	86	D3EFQM ¿Mediante el modelo de excelencia se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?
	Perdidos	0	
<b>Media</b>		2.86	D3 ¿La implantación del modelo de excelencia permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona (etapa, especialidad, responsabilidades, gestión de calidad, etc.)?
<b>Desviación estándar</b>		.960	D3 ¿Se detecta mejora en el clima (relación laboral, convivencia general en el quehacer diario, valoración de los recursos humanos –habilidades, talentos, creatividad, aptitud por la innovación...-) desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?
		2.81	D3 Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?
		2.44	D3 Con la implantación del modelo de excelencia ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?
		<b>2.40</b>	D3 ¿Los indicadores definidos en el modelo de excelencia permiten analizar la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?
		1.165	D3 Tras la implantación del modelo de excelencia ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer líneas de mejora a largo plazo (planificación)
		1.025	D3 ¿Desde la implantación del modelo de excelencia, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?
		1.031	D3 ¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?
		1.044	
		1.067	
		1.011	

Los datos que los encuestados nos trasladan, en relación a la competencia e implicación del equipo docente, a través de los cuestionarios de impacto que hemos aplicado, nos permiten ir analizando cada uno de los ítems, identificar aquellos factores que han sido considerados relevantes para ellos e incluso los menos operativos o de interés.

**Ítem 1:** ¿Mediante e los SGC se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?

Analizaremos los porcentajes asignados a las categorías de cada uno de los ítems de la D3. El primero de ellos, centrado en conocer el impacto a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional de los integrantes de la comunidad educativa, presenta alienados los porcentajes acumulados para ambos sistemas (tabla 230), para la categoría “avance significativo”, con las Normas se acumula un 43% y para el Modelo un 44.2%. Sin embargo, existe más distancia entre el resto de las puntuaciones, así, existen profesionales que resaltan que este es un “objetivo logrado” acumulándose un 20.9% en el caso de la ISO y un 26.7% con el Modelo de excelencia. También es un dato de interés la aportación en el valor “cierto avance” en el caso de la norma que sobresale con un 25.6% en los análisis.

Tabla 230.

*D3 ¿Mediante e los SGC se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	8	9.3	9.3	10.5	8	9.3	9.3	10.5
Cierto avance	22	25.6	25.6	36.0	16	18.6	18.6	29.1
Avance significativo	37	<b>43.0</b>	43.0	79.1	38	<b>44.2</b>	44.2	73.3
Objetivo logrado	18	20.9	20.9	100.0	23	26.7	26.7	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 2:** ¿La implantación de los SGC permiten definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona?

La opinión de los encuestados, en relación a la definición de un ajustado plan de formación de los profesionales, en base a la etapa educativa en la que se desarrolla la actividad, la especialidad, las responsabilidades, en gestión de calidad, etc., aporta datos reveladores en cuanto al impacto de los SGC (tabla 231). Así, por ejemplo, en el caso de la Norma un 31.4% afirma que se trata de un “objetivo logrado” y, en la categoría de “avance significativo” alcanza un 36%, mientras que, también hay que advertir que una pequeña muestra no detecta “ningún avance” (20.9%). A la hora de valorar el impacto de la implantación del Modelo de excelencia reflejan que existe un “avance significativo”, acumulándose un 48.8% y, alguno refleja, que se ha logrado ese objetivo, un 22.1% frente

a una pequeña muestra que detecta un leve avance. Son los menos los que, para ambos modelos, no parecen percibir cambios.

Tabla 231.

*D3 ¿La implantación de los SGC permiten definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7	4.7	4.7	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	18	20.9	20.9	25.6	8	9.3	9.3	10.5
Cierto avance	6	7.0	7.0	32.6	16	18.6	18.6	29.1
Avance significativo	31	<b>36.0</b>	36.0	68.6	42	<b>48.8</b>	48.8	77.9
Objetivo logrado	27	31.4	31.4	100.0	19	22.1	22.1	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

### Ítem 3: ¿Se detecta mejora en el clima desde la implantación de los SGC?

La tabla 232 congrega los valores extraídos de la valoración del ítem que busca conocer cómo han impactado los SGC sobre el clima en los centros educativos. Las respuestas se han ido acumulando, de forma dispersa, pero quizá los datos que más interés despiertan son los otorgados a la categoría “avance significativo”, con tan solo un 33.7% en el caso de la Norma ISO, y de un 47.7% por lo que respecta al Modelo de excelencia. Decíamos que existe disparidad en respuestas, muestra de ello son los valores, tan próximos, acumulados en los valores cierto y ningún avance (29.1% y 32.6%), en relación a la Norma y próximo también a estos la valoración a “ningún avance” (26.7%) para el Modelo EFQM, sin embargo, para este sistema de gestión destacan aportaciones que indican que se ha logrado el objetivo, escasas, pero sí reseñables con un 12.8% y, en “cierto avance”, acumula un 11.6%. En este ítem se tienen en cuenta aspectos como la relación laboral, de convivencia en general, así como el quehacer diario. Sí se percibe valoración de los recursos humanos, entendida como reconocimiento de habilidades, el talento, la creatividad, la apuesta por la innovación, etc.

Tabla 232.

*D3 ¿Se detecta mejora en el clima desde la implantación de los SGC?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	28	32.6	32.6	33.7	23	26.7	26.7	27.9
Cierto avance	25	29.1	29.1	62.8	10	11.6	11.6	39.5
Avance significativo	29	<b>33.7</b>	33.7	96.5	41	<b>47.7</b>	47.7	87.2
Objetivo logrado	3	3.5	3.5	100.0	11	12.8	12.8	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 4:** Desde la implantación de los SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?

La percepción de nuestros encuestados acerca de la motivación, apoyo y reconocimiento personal desde el equipo directivo del centro sí parece causar impacto. Aunque se vuelven a encontrar opiniones dispares, apreciables en los valores de la tabla 233. Resaltaríamos datos como el 48.8% y el 43% otorgados a “avance significativo”, para las Normas y el Modelo respectivamente. También las congregadas en la categoría de “objetivo logrado” con un 17.4% y un 19.8%, pero contrastan con los valores acumulados por aquellos que no detectan “ningún avance”, con valores como un 31.4% o un 24.4%.

Tabla 233.

*D3 Desde la implantación de los SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	8	9.3	9.3	9.3
Ningún avance	27	31.4	31.4	32.6	21	24.4	24.4	33.7
Cierto avance	1	1.2	1.2	33.7	3	3.5	3.5	37.2
Avance significativo	42	<b>48.8</b>	48.8	82.6	37	<b>43.0</b>	43.0	80.2
Objetivo logrado	15	17.4	17.4	100.0	17	19.8	19.8	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 5:** Desde la implantación de los SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios, implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?

El siguiente ítem versa sobre lo mismo que el indicado en la tabla 234 pero centrando ahora su atención en el personal de administración, servicios y todos aquellos implicados en diversas actividades vinculadas al centro educativo. En este caso, los valores otorgados a las diversas opciones de respuesta están repartidos, destacaríamos la detección de un “avance significativo” con valores del 36% y 39,5% para las Normas y el Modelo respectivamente, con un 19.8% asignado a “objetivo logrado” en el caso del Modelo de excelencia. Pero destacan datos más críticos como el 25.6% y 24.4% concentrado en “ningún avance”, o con la detección de tan solo un “cierto avance”, superior en el caso de las Normas con un 18.6% frente al 12.8% del Modelo.

Tabla 234.

*D3 Desde la implantación de los SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal de administración y de servicios, implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	11	12.8	12.8	12.8	3	3.5	3.5	3.5
Ningún avance	22	25.6	25.6	38.4	21	24.4	24.4	27.9
Cierto avance	16	18.6	18.6	57.0	11	12.8	12.8	40.7
Avance significativo	31	<b>36.0</b>	36.0	93.0	34	<b>39.5</b>	39.5	80.2
Objetivo logrado	6	7.0	7.0	100.0	17	19.8	19.8	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 6:** Con la implantación de los SGC ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?

Seguimos encontrándonos con datos dispersos en el caso de la identificación de los objetivos, a corto o largo plazo, establecidos en los centros educativos (tabla 235). Los encuestados afirman detectar un “avance significativo” otorgando un porcentaje de 39.5% en el caso de la implantación de las Normas, pero en las valoraciones del Modelo de excelencia es más llamativa la carga acumulada en “objetivo logrado”, que alcanza un 34.9%; siendo muy próximo el valor otorgado a la categoría de “avance significativo”, de un 32,6%. Con apenas diferencia están los porcentajes asignados a “cierto avance”, en el caso de la Norma congrega un 18.6% y para el Modelo un 22.1%. Debemos también tener presente la valoración asignada a “ningún avance”, considerablemente superior en el caso de las Normas llegando a alcanzar un 16.3%.

Tabla 235.

*D3 Con la implantación de los SGC ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1,2	1,2	1,2	1	1,2	1,2	1,2
Ningún avance	14	16,3	16,3	17,4	8	9,3	9,3	10,5
Cierto avance	16	18,6	18,6	36,0	19	22,1	22,1	32,6
Avance significativo	34	<b>39,5</b>	39,5	75,6	28	32,6	32,6	65,1
Objetivo logrado	21	24,4	24,4	100,0	30	<b>34,9</b>	34,9	100,0
Total	86	100,0	100,0		86	100,0	100,0	

**Ítem 7:** ¿Los indicadores definidos en los SGC permiten medir la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?

Analizamos ahora el impacto de los indicadores que se han establecido en los centros educativos, para conocer si los profesionales de los centros educativos consideran que favorecen la operatividad y si son funcionales en los procesos establecidos en los



centros (tabla 236). Con la implantación de la Norma sí apreciaron un “avance significativo” llegando a valorarlo con un 60.5%, y en el caso del Modelo, estos valores parecen repartirse en esa categoría con un 30.2%. En la de “objetivo logrado” le supera hasta el 33.7% frente al 15.1% acumulado con la Norma, pero en el sistema de gestión EFQM también consideramos elevado el valor acumulado en la categoría “cierto avance” con un 25.6%. El resto de valores no son tan significativos.

Tabla 236.

*D3 ¿Los indicadores definidos en los SGC permiten medir la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	5	5.8	5.8	5.8	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	7	8.1	8.1	14.0	8	9.3	9.3	10.5
Cierto avance	9	10.5	10.5	24.4	22	25.6	25.6	36.0
Avance significativo	52	<b>60.5</b>	60.5	84.9	26	30.2	30.2	66.3
Objetivo logrado	13	15.1	15.1	100.0	29	<b>33.7</b>	33.7	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 8:** Tras la implantación de los SGC ¿se tienen en cuenta las expectativas o

necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo del centro educativo?

La planificación estratégica también parece haber experimentado cambio favorable con la implantación de los SGC. Los datos que a continuación se exponen en la tabla 237 así lo evidencian. Destaca, principalmente, que un 36% de los encuestados afirman que se ha logrado el objetivo al implantarse el Modelo de excelencia al igual que con la Norma ISO que acumula un 33.7% siendo, en este grupo superior el otorgado a “avance significativo” que asciende a 37.2% lo que para el caso del Modelo es inferior, un 34.9%. Obtiene valores idénticos la categoría de “cierto avance” con un 18.6%.

Tabla 237.

*D3 Tras la implantación de los SGC ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo del centro educativo?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	2.3	2.3	2.3	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	7	8.1	8.1	10.5	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	16	18.6	18.6	29.1	16	18.6	18.6	29.1
Avance significativo	32	<b>37.2</b>	37.2	66.3	30	34.9	34.9	64.0
Objetivo logrado	29	33.7	33.7	100.0	31	<b>36.0</b>	36.0	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 9:** ¿Desde la implantación de los SGC, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?

Es interesante conocer cómo han impactado en los centros educativos los SGC, más aún sobre determinadas actuaciones propiamente educativas como puede ser la innovación, la apuesta por el cambio. Este ítem aborda esta cuestión y las respuestas de los encuestados son atractivas (tabla 238). Destaca un alto porcentaje en la categoría “objetivo logrado”, para ambos SGC, en el caso de la Norma alcanza una valoración del 38.4% y se ve superada en el Modelo de excelencia hasta un 44.2%, a lo que se le añade valor con las puntuaciones otorgadas “avance significativo”, donde presentan un 31.45% y un 30.2%. Entre el resto de aportaciones queremos destacar el 26,7% que se le confiere a “ningún avance” en el caso de la Norma ISO, mucho menos relevante en el caso del Modelo (8.1%).

Tabla 238.

*D3 ¿Desde la implantación de los SGC, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	-	-	-	-	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	23	26.7	26.7	26.7	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	3	3.5	3.5	30.2	13	15.1	15.1	25.6
Avance significativo	27	31.4	31.4	61.6	26	30.2	30.2	55.8
Objetivo logrado	33	<b>38.4</b>	38.4	100.0	38	<b>44.2</b>	44.2	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 10:** ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?

El último ítem, de la D3, cierra el análisis de esta dimensión tratando de conocer si la gestión por procesos ha generado impacto, cambio a poder ser positivo en el rendimiento y ofrece mejores resultados.

Los datos, recopilados en la tabla 239, nos confirman como un 46.5% de los participantes señalan la detección de un “cierto avance” y con un 39.5% subrayan un “avance significativo”, ambos valores, en el caso de la implantación ISO. Mientras que en el caso del Modelo EFQM coincide en porcentaje con la categoría “avance significativo”, otorgándole un 23.3% a “cierto avance” y un interesante 22.1% a la de “objetivo logrado”.

Tabla 239.

*D3 ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	9	10.5	10.5	11.6	12	14.0	14.0	15.1
Cierto avance	40	<b>46.5</b>	46.5	58.1	20	23.3	23.3	38.4
Avance significativo	34	39.5	39.5	97.7	34	<b>39.5</b>	39.5	77.9
Objetivo logrado	2	2.3	2.3	100.0	19	22.1	22.1	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

Si nos detenemos a analizar estos datos extraídos, cruzando valores de ítems ISO y EFQM podemos destacar la importancia de los que aparecen en la siguiente tabla 240, en base a la frecuencia o carga acumulada, así manifestada por los profesionales encuestados.

Tabla 240.

*Dimensión 3, ítems destacables en un SGC.*

<b>D 3</b>	
<b>OBJETIVO LOGRADO</b>	<b>AVANCE SIGNIFICATIVO</b>
<p><b>9</b> ¿Desde la implantación del SGC/excelencia, se apuesta por promover la innovación educativa, el cambio?</p> <p><b>8</b> Tras la implantación del SGC/excelencia ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las líneas de mejora a largo plazo (planificación estratégica) del centro educativo?</p> <p><b>6</b> Con la implantación del SGC/excelencia ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?</p> <p><b>2</b> ¿La implantación del SGC/excelencia permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona (etapa, especialidad, responsabilidades, gestión de calidad, etc.)?</p>	<p>Ítems 7 y 4 del cuestionario ISO alienado con el ítem 2 de EFQM.</p> <p><b>7 ISO</b> ¿Los indicadores definidos en el SGC permiten medir la operatividad y funcionalidad de los procesos identificados en el centro escolar?</p> <p><b>4 ISO</b> Desde la implantación del SGC ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?</p> <p><b>2 EFQM</b> ¿La implantación del modelo de excelencia permite definir un plan de formación del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona (etapa, especialidad, responsabilidades, gestión de calidad, etc.)?</p> <p><b>1</b> ¿Mediante el SGC/excelencia se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?</p> <p>Ítems 6 del cuestionario ISO alienado con el ítem 4 de EFQM.</p> <p><b>6 ISO</b> Con la implantación del SGC ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la eficacia y/o eficiencia del centro educativo?</p> <p><b>4 EFQM</b> Desde la implantación del modelo de excelencia ¿el equipo directivo motiva, apoya o reconoce al personal docente implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?</p>

- **D4: Sistema de Gestión por procesos**

La dimensión *gestión por procesos (D4)* congrega menos ítems lo que facilita su análisis. Estos acumulan una media que agrupamos en valores extremos. Resaltamos como alta para el ítem uno de la Norma ISO y el mismo en EFQM, siendo su valor de 2.49 y 2.77 respectivamente, mientras que la baja se distribuye en el caso de la ISO en dos ítems, el número dos y el tres con un valor de 2.34; en el caso del Modelo EFQM se evidencia en el ítem dos con un valor de 2.41.

Analizamos en primer lugar los ítems asociados a la norma ISO en los que solamente podemos destacar por valor “objetivo logrado” en base a la acumulación de frecuencia el ítem número cuatro, en relación a la sensibilización cara la mejora educativa, que reúne solamente un 10 (11.6%). Le siguen en orden inferior los ítems número dos (generar valor añadido en los procesos clave) y tres (la detección de mayor satisfacción con la introducción de mejoras) con un acopio de 8 (9.3%). Sin embargo, en el valor “avance significativo” los resultados son superiores coincidiendo la frecuencia de los ítems uno (el fomento de enfoques adecuados para favorecer la eficacia y eficiencia) y cuatro citado anteriormente, acumulan 45 de frecuencia (52.3%). El ítem número dos agrupa hasta 43 (50.0%) pero también acumula una frecuencia elevada en el valor “ningún avance” llegando a 22 (25.6%). Finalmente, el ítem tres reúne una frecuencia de 38 (44.2%) con una frecuencia también destacable en el concepto de “ningún avance” donde alcanza 23 (26.7%). También cabe destacar la frecuencia en “cierto avance” acumulada por el ítem uno que asciende a 24 (27.9%).

Los ítems que valoran el grado de impacto del modelo EFQM reflejan poca frecuencia en la asignación a “objetivo logrado” donde solamente podemos destacar dos de ellos, el ítem número uno acumula 16 (18.6%) reflejando así la valoración relacionada a la gestión por procesos, en la que se asienta el Modelo de excelencia, en cuanto al fomento de enfoques adecuados para lograr eficacia y eficiencia en los procesos clave. El ítem tres algo inferior en frecuencia, acumula 13 (15.1%) con una cuestión que analiza si la mejora introducida por el Modelo de excelencia favorece la satisfacción de los grupos de interés. En cuanto a los valores acumulados en “avance significativo” destacamos, como prioritario, el ítem número cuatro que analiza cómo el personal se sensibiliza cara la mejora educativa y acumula una frecuencia de 49 (57%), mientras que, para “cierto avance” acumula un valor considerado elevado, es de 14 (16.3%). El ítem número uno

asimila una frecuencia de 45 (52.3%) y, al igual que el anterior, nos resulta digno de mención la acumulada en el valor “cierto avance” de 16 (18.6%). La cuestión número tres acumula hasta 46 (53.5%) que acompaña con una asignación en “cierto avance” de 18 (20.9%) dejando en un nivel inferior el ítem dos, que acopia una frecuencia de 37 (43.0%) con un valor también alto, alcanzando los 30 (34.9%) de frecuencia para “cierto avance”.

Tabla 241.  
Dimensión 4: Gestión por proceso.

		D4 ISO ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?	D4 ¿El SGC ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave (acción docente, atención a la diversidad, tutoría,...)?	D4 La introducción de las mejoras en los procesos del SGC, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés (familias y alumnado) o genera cada vez mayor valor?	D4 ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del SGC?	D4 EFQM ¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la	D4 ¿El modelo de excelencia ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave (acción docente, atención a la diversidad, tutoría,...)?	D4 La introducción de las mejoras en los procesos del modelo de excelencia, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés (familias y alumnado) o genera cada vez mayor valor?	D4 ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del modelo de excelencia?
N	Válido	86	86	86	86	86	86	86	86
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>Media</b>	<b>2.49</b>	<b>2.34</b>	<b>2.34</b>	2.43	<b>2.77</b>	<b>2.41</b>	2.72	2.67
	Desviación estándar	.917	1.102	1.013	1.080	.929	.859	.877	.900

Esclarecer los procesos clave de la actividad educativa requiere al tiempo de la aplicación de una gestión ajustada, que establezca enfoques orientados a la mejora, a la eficacia y eficiencia de la organización.

**Ítem 1:** ¿La gestión por procesos, en la que se basan los SGC, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?

El primero de los ítems de la dimensión centrada en la gestión por procesos busca conocer si, la implantación de la Norma ISO y del Modelo EFQM, fomenta este tipo de enfoques.

Las respuestas de los 86 encuestados, agrupadas en la tabla 242, confirman que un 52.3% detectan un “avance significativo” con ambos SG, en el caso del Modelo de

excelencia un 18.6% afirman que se trata de un “objetivo logrado” y, tan solo un 18.6%, aporta que existe un “cierto avance” frente al 27.9% que lo identifica con la implantación de la Norma ISO.

Tabla 242.

*D4 ¿La gestión por procesos, en la que se basan los SGC, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7	4.7	4.7	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	7	8.1	8.1	12.8	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	24	27.9	27.9	40.7	16	18.6	18.6	29.1
Avance significativo	45	<b>52.3</b>	52.3	93.0	45	<b>52.3</b>	52.3	81.4
Objetivo logrado	6	7.0	7.0	100.0	16	18.6	18.6	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 2:** ¿El SGC ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave?

Los encuestados nos trasladan que la gestión por procesos ha generado valor añadido a los grupos de interés, es decir, en lo que respecta a la tutoría, acción docente, atención a la diversidad, etc.

La tabla 243 recoge los porcentajes extraídos, en ella destaca el 50% de encuestados que perciben “avance significativo” con la implantación de las Normas y en el caso del modelo, algo inferior, alcanza un 43%, pero en este se le atribuye hasta un 34.9% a la categoría “cierto avance” mientras que, en el caso de la ISO no es tan representativa, su aportación se ve superada por los que afirman no percibir avance (25.6%) frente al 14.0% en el caso del Modelo.

Tabla 243.

*D4 ¿El SGC ha generado valor añadido en los grupos de interés, en relación a los procesos clave?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7	4.7	4.7	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	22	25.6	25.6	30.2	12	14.0	14.0	15.1
Cierto avance	9	10.5	10.5	40.7	30	34.9	34.9	50.0
Avance significativo	43	<b>50.0</b>	50.0	90.7	37	<b>43.0</b>	43.0	93.0
Objetivo logrado	8	9.3	9.3	100.0	6	7.0	7.0	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 3:** La introducción de las mejoras en los procesos de los SGC, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés o genera cada vez mayor valor?

El siguiente ítem analiza si las mejoras que se han ido introduciendo en los procesos, con la implantación de la Norma ISO y del Modelo EFQM, favorece la satisfacción del alumnado y sus familias, buscando conocer cuál de los sistemas de gestión generó mayor impacto.

Los datos extraídos, reflejados en la tabla 244, aportan porcentajes de interés, en el caso de las Normas se acumula hasta un 44.2% en la categoría “avance significativo”, pero sorprende que hasta un 26.7% recae en que no se percibe “ningún avance” y tan solo un 18.6% parece detectar “cierto avance”. En el caso del Modelo se acumula un 53.5% en la categoría “avance significativo”, un 20.9% en “cierto avance” y hasta un 15.1% en “objetivo logrado”.

Tabla 244.

*D4 La introducción de las mejoras en los procesos de los SGC, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés o genera cada vez mayor valor?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	23	26.7	26.7	27.9	8	9.3	9.3	10.5
Cierto avance	16	18.6	18.6	46.5	18	20.9	20.9	31.4
Avance significativo	38	<b>44.2</b>	44.2	90.7	46	<b>53.5</b>	53.5	84.9
Objetivo logrado	8	9.3	9.3	100.0	13	15.1	15.1	100.0
Total	86	100.0	100.0		1	1.2	1.2	1.2

**Ítem 4:** ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación de los SGC?

El último ítem, de la D4, nos ayuda a comprender si los integrantes de los centros educativos están o no sensibilizados con la mejora y si ha influido en esta la implantación de los SGC (tabla 245).

Parece confirmarse el impacto al evidenciarse un “avance significativo” de un 52.3% y de 57% para las Normas y el Modelo respectivamente, incluso un 11.6% y un 12.8%, valores muy próximos, en la categoría de “objetivo logrado”. El resto de respuestas se han ido otorgando a categorías menos relevantes, pero que, en el caso de las Normas, aportan un valor de 30.2% atribuido a “ningún avance” mientras que en EFQM es considerablemente inferior, podríamos exponer un dato más favorable, como es el 12.8% atribuido a “cierto avance”.

Tabla 245.

*D4 ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación de los SGC?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	26	30.2	30.2	31.4	11	12.8	12.8	14.0
Cierto avance	4	4.7	4.7	36.0	14	16.3	16.3	30.2
Avance significativo	45	<b>52.3</b>	52.3	88.4	49	<b>57.0</b>	57.0	87.2
Objetivo logrado	10	11.6	11.6	100.0	11	12.8	12.8	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

Tras la extracción, análisis y estructuración de datos para la Norma y el Modelo, podemos extraer aquellos ítems que parecen más valorados o representativos en nuestra muestra, se recopilan en la tabla 246.

Tabla 246

*Dimensión 4, ítems destacables en un SGC.*

<b>D 4</b>	
<b>OBJETIVO LOGRADO</b>	<b>AVANCE SIGNIFICATIVO</b>
<p><b>3</b> La introducción de las mejoras en los procesos del SGC/excelencia, mediante la innovación ¿permite favorecer la satisfacción de los grupos de interés (familias y alumnado) o genera cada vez mayor valor?</p> <p><b>4 ISO</b> ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del SGC?</p> <p><b>1 EFQM</b> ¿La gestión por procesos, en la que se basa un modelo de excelencia, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?</p>	<p><b>4</b> ¿El personal del centro, se sensibiliza cara la mejora educativa, con la implantación del SGC/modelo de excelencia?</p> <p><b>1</b> ¿La gestión por procesos, en la que se basa un SGC/ modelo de excelencia, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización?</p>

▪ **D5: Sistema de Gestión del centro educativo**

Son siete los ítems que procederemos a analizar dentro de la dimensión cinco (**D5**), centrada en el *sistema de gestión del centro educativo*. Según la media extraída en esos siete ítems (tabla 247) destacamos con mayor peso el ítem cuatro con un valor de 2.86 para ISO y el siete con una media de 2.88 para EFQM; mientras que, presentan menor media la cuestión uno en las Normas con un 2.05 y la tres en el Modelo que presenta 2.44.

Si nos detenemos ahora en la asignación de valores en los ítems ISO, destacando el valor “objetivo logrado” encontramos valores poco relevantes que sitúan por ejemplo al ítem cuatro, favorecer el trabajo coordinado o colaboración, con la máxima acumulación de frecuencia siendo esta 26 (30.21%). Con valores inferiores situamos el ítem siete en la apuesta por la responsabilidad, transparencia, ética ... con un valor de 19 (22.1%). La cuestión número dos acerca de los cuestionarios de satisfacción en cuanto implicación de



la comunidad educativa, con un 12 (14.0%). La pregunta número tres relativa al cambio en cuanto a eficacia y/o eficiencia con la implantación del SGC que acumula una frecuencia de 10 (11.6%) situándose aún por debajo los ítems uno, cinco y seis que solamente alcanzan el valor 8 (9.3%).

Si nos centramos ahora en la valoración asignada a la puntuación identificada con el valor “avance significativo” manejamos otros datos, con mayor relevancia para el estudio. Empezamos con el ítem de mayor puntuación que es el seis, involucrar a los grupos de interés fomentando la participación, el cual acumula una frecuencia de 48 (55.8%), próximo a estos valores se sitúa el ítem tres que acumula 47 (54.7%) aunque debemos tener en cuenta que en este otorgan hasta 16 (18.6%) al valor “ningún avance”. Retomando el valor de análisis, situamos el ítem número dos que analiza si los cuestionarios de satisfacción favorecen la implicación del personal otorgándole una frecuencia de 44 (51.2%) y, en que también queremos destacar la carga de 18 (20.9%) al valor “cierto avance”, en el ítem cuatro y cinco encontramos la misma frecuencia 31 (66.0%). A la pregunta número siete se le reconoce una carga de 30 (34.9%) y en la misma a “cierto avance” un valor próximo, 29 (33.7%), quedando aún por debajo el ítem uno, con una acumulación de 27 (31.4%) que presenta una carga destacable también en valores como “cierto avance” 20 (23.3%) o en “ningún avance” con 23 (26.7%).

Los ítems del Modelo EFQM son también analizados en base a los mismos valores, en lo que respecta a “objetivo logrado”, entre sus siete ítems organizamos de mayor a menor frecuencia. Situando en primera posición el ítem cinco que valora el interés por fomentar las alianzas, su carga representa una frecuencia de 28 (32.6%). En niveles inferiores se sitúan los ítems siete, con un valor de 23 (26.7%), el seis que analiza la participación de los grupos de interés y pondera solo con una frecuencia de 18 (20.9%). En peor posición el ítem número uno, centrado en los cambios generados tras la implantación y en línea con la exigencia social, que solo representa un valor de 17 (19.8%). Al igual que en los ítems de la Norma ISO reflejaron mejores puntuaciones en los valores asignados al “avance significativo” donde resaltan valores en frecuencia de 52 (60.5%) en el ítem número dos, que busca conocer si los cuestionarios de satisfacción favorecen la implicación de los profesionales de la educación. Con una carga de 51 (59.3%) se sitúa el ítem cuatro, analizando si la excelencia favorece el trabajo coordinado, ítem que resalta también con la asignación de 17 (19.8%) en el valor “cierto avance”. Destacamos el ítem tres, con sus 48 resultados (55.8%), y asignando a la categoría “cierto

avance” un valor de 23 (26.7%). Por debajo situaríamos al ítem seis, analizando si la excelencia involucra a los grupos de interés, con un valor de 43 (50.0%), repartiendo una frecuencia de 12 (14.0%) para los valores “ningún avance” y “cierto avance” al igual que sucede con el ítem número dos. El ítem número uno solo presenta una frecuencia de 32 (37.2%) en su análisis de los ideales de los centros educativos, sí responden a lo demandado por la sociedad. En el ítem número cinco también nos encontramos una frecuencia de 31 (36.0%) recogiendo en el valor “ningún avance” un valor de 12 al igual que los ítems dos y seis. Finalmente podemos destacar el ítem número siete que acumula una frecuencia de 39 (45.3%), en la apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia, etc. en el desarrollo de actividades en el centro.

Tabla 247.

Dimensión 5: SG del centro educativo.

N	Válido	86	D5 ¿Se detectan cambios, con la implantación del SGC, en los ideales (Misión, Visión y Valores) de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?	86	D5 La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa (equipo directivo, docente, familias, alumnado y personal de administración y servicios)?	86	D5 ¿La implantación del SGC significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?	86	D5 ¿El SGC favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?	86	D5 ¿Desde la implantación del SGC se detecta mayor interés por fomentar alianzas (dentro del propio centro o con otros) que generen valor a la organización y sus clientes?	86	D5 ¿Con la implantación del SGC se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación (conocimiento, recursos,...)?	86	D5 ¿El SGC del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?
	Perdidos	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	<b>Media</b>	<b>2.05</b>		2.64	<b>2.48</b>	<b>2.86</b>	<b>2.26</b>	2.53		2.69					
	Desviación estándar	1.157		.919	1.103	.984	1.031	.942		.949					

N	Válido	86	D5EFQM ¿Se detectan cambios, con la implantación del modelo de excelencia, en los ideales (Misión, Visión y Valores) de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?	86	D5 La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa (equipo directivo, docente, familias, alumnado y personal de administración y servicios)?	86	D5 ¿La implantación del modelo de excelencia significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?	86	D5 ¿El modelo de excelencia favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?	86	D5 ¿Desde la implantación del modelo de excelencia se detecta mayor interés por fomentar alianzas (dentro del propio centro o con otros) que generen valor a la organización y sus clientes?	86	D5 ¿Con la implantación del modelo de excelencia se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación (conocimiento, recursos,...)?	86	D5 ¿El modelo de excelencia del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?
	Perdidos	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	<b>Media</b>	2.62		2.65	<b>2.44</b>	2.69	<b>2.88</b>	2.85		2.76					
	Desviación estándar	1.008		.891	.806	.830	1.068	.981		.938					

Procedemos ahora a detallar los ítems de esta dimensión centrada en conocer el impacto de los sistemas de gestión del centro educativo a través de diferentes factores influyentes en los centros escolares.

**Ítem 1:** ¿Se detectan cambios, con la implantación de los SGC, en los ideales de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?

El primero de los ítems centra su interés en descubrir si los SGC implantados han detectado cambios que respondieran a la demanda de los grupos de interés y sociedad. Las respuestas de los encuestados se detallan en la tabla 248 en la cual podemos apreciar cómo se ha detectado “avance significativo” para un 31.4% en el caso de la implantación ISO y algo superior es en el caso del Modelo, ascendiendo a un 37.2%. A estos datos se le añaden las valoraciones apreciadas como “cierto avance” donde las Normas vuelven a aportar datos con valores inferiores, un 23.3%, frente a los del Modelo de excelencia que refleja un 31.4% y carga también valores superiores en el valor de “objetivo logrado” donde se coloca en un 19.8%.

Tabla 248.

D5 ¿Se detectan cambios, con la implantación de los SGC, en los ideales de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	8	9.3	9.3	9.3	3	3.5	3.5	3.5
Ningún avance	23	26.7	26.7	36.0	7	8.1	8.1	11.6
Cierto avance	20	23.3	23.3	59.3	27	31.4	31.4	43.0
Avance significativo	27	<b>31.4</b>	31.4	90.7	32	<b>37.2</b>	37.2	80.2
Objetivo logrado	8	9.3	9.3	100.0	17	19.8	19.8	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 2:** La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa?

La aplicación sistemática de cuestionarios para medir la satisfacción parece motivar la implicación de la comunidad educativa, abarcando esta al equipo directivo, docente, familias, alumnado y profesionales de administración y servicios, desde la implantación de los SGC.

Nos centramos en el segundo ítem de la D5 del que podemos confirmar, en base a las respuestas de los 86 encuestados (tabla 249), que se ha detectado un “avance significativo”, concretamente de un 51.2% y de un 60.5%, con la sistematización de las Normas y del Modelo respectivamente. Además, existe un grupo de profesionales que afirman haberse “logrado el objetivo”, con valores de un 14% y un 10.5%, otros detectan solo “cierto avance” con un 20.9% y un 14% asignándose también valores de interés a la categoría “ningún avance” donde se asientan los datos 12.8% y 14%.

Tabla 249.

D5 *La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	11	12.8	12.8	14.0	12	14.0	14.0	15.1
Cierto avance	18	20.9	20.9	34.9	12	14.0	14.0	29.1
Avance significativo	44	<b>51.2</b>	51.2	86.0	52	<b>60.5</b>	60.5	89.5
Objetivo logrado	12	14.0	14.0	100.0	9	10.5	10.5	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 3:** ¿La implantación de los SGC significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?

El cambio en el desempeño de la actividad de los profesionales del sector educativo también parece ser atribuido a la implantación de la Norma ISO y el Modelo de excelencia. Los datos que se presentan a continuación, en la tabla 250, allí lo reflejan. Los profesionales evidencian la existencia de un “avance significativo” con ambos sistemas, así por ejemplo el impacto de las Normas nos aporta un 54.7% y el del Modelo un 55.8%. En el caso del Modelo EFQM son de interés los que afirman que existe “cierto avance” un 26.7% pero, un pequeño grupo de encuestados no parece opinar como ellos, se carga un 14% al valor “ningún avance” que en el caso de las Normas aún le supera, un 18.6%.

Tabla 250.

D5 *¿La implantación de los SGC significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	5	5.8	5.8	5.8	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	16	18.6	18.6	24.4	12	14.0	14.0	15.1
Cierto avance	8	9.3	9.3	33.7	23	26.7	26.7	41.9
Avance significativo	47	<b>54.7</b>	54.7	88.4	48	<b>55.8</b>	55.8	97.7
Objetivo logrado	10	11.6	11.6	100.0	2	2.3	2.3	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿Los SGC favorecen el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?

Analizamos ahora si los sistemas de gestión de calidad apuestan por el trabajo coordinado en los centros educativos y, a través de los datos extraídos del cuestionario, valoraremos si se detecta el impacto esperado.

La tabla 251 muestra cómo se acumulan mayores porcentajes en la categoría “avance significativo”, tanto en las Normas como en el Modelo, en la primera asciende a un 36% y en el Modelo a 59.3%, en el primero de los casos se conjuga con un 30.2% que consideran que se trata de un “objetivo logrado” en sus centros escolares y con un 24.4% que detecta “cierto avance”. En el caso del Modelo de excelencia se acompaña del 10.5% otorgado a “objetivo logrado” y del 19.8% agrupado en “cierto avance”.

Tabla 251.

D5 ¿Los SGC favorecen el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	7	8.1	8.1	9.3	8	9.3	9.3	10.5
Cierto avance	21	24.4	24.4	33.7	17	19.8	19.8	30.2
Avance significativo	31	<b>36.0</b>	36.0	69.8	51	<b>59.3</b>	59.3	89.5
Objetivo logrado	26	30.2	30.2	100.0	9	10.5	10.5	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 5:** ¿Desde la implantación de los SGC se detecta mayor interés por fomentar alianzas que generen valor a la organización y sus clientes?

El grado de interés hacia el fomento de alianzas, entre centros educativos, que aporten valor al propio centro y a sus clientes también se ve influenciado por la implantación de los sistemas de gestión. Como se puede apreciar en la tabla 252, los valores extraídos del análisis estadístico del cuestionario, ofrecen datos dispares. Observamos cómo se detecta un “avance significativo” por una parte de los encuestados pero que acumula, para ambos sistemas, un 36%; se aprecia una apuesta más insistente en el caso del Modelo de excelencia en reconocer que se trata de un “objetivo logrado” alcanzándose aquí un 32.6% de participación, próximo a este concretamente aportando un 30.2% está el “cierto avance” que se detecta con la implantación de la Norma ISO.

Tabla 252.

D5 ¿Desde la implantación de los SGC se detecta mayor interés por fomentar alianzas que generen valor a la organización y sus clientes?

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7	4.7	4.7	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	17	19.8	19.8	24.4	12	14.0	14.0	15.1
Cierto avance	26	30.2	30.2	54.7	14	16.3	16.3	31.4
Avance significativo	31	<b>36.0</b>	36.0	90.7	31	<b>36.0</b>	36.0	67.4
Objetivo logrado	8	9.3	9.3	100.0	28	32.6	32.6	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿Con la implantación de los SGC se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación?

La participación activa de los grupos de interés parece haber mejorado significativamente desde la implantación de los sistemas, tanto de las Normas como del Modelo de excelencia. Las respuestas de los encuestados, recopiladas en la tabla 253, otorgan un 58.8% y un 50% al “avance significativo” experimentado en ese sentido, con respecto a la Norma ISO y el Modelo EFQM. Otros advierten que se ha logrado este objetivo con la implantación del Modelo, acumulando hasta un 20.9%, frente a los que no valoran positivamente la implantación que en el caso de la ISO suman 18.6% y, en el del Modelo un 14%, pero cabe destacar también un 15.1% que afirma percibir “cierto avance” con la ISO y un 14% con el Modelo.

Tabla 253.

D5 ¿Con la implantación de los SGC se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación?

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	16	18.6	18.6	19.8	12	14.0	14.0	15.1
Cierto avance	13	15.1	15.1	34.9	12	14.0	14.0	29.1
Avance significativo	48	<b>55.8</b>	55.8	90.7	43	<b>50.0</b>	50.0	79.1
Objetivo logrado	8	9.3	9.3	100.0	18	20.9	20.9	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿Los SGC del centro apuestan por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?

Último ítem de la D5, conjuga valores muy repartidos entre las categorías ofertadas en el cuestionario. En la tabla 254 se registran enfrentados, para la Norma ISO y Modelo EFQM. Cabe destacar como se aprecia un importante porcentaje de profesionales que afirman “lograr el objetivo” sujeto a análisis: la apuesta por la

responsabilidad, transparencia, la ética, etc., con porcentajes de 22.1%, superado con un 26.7% con la implantación del Modelo de excelencia, pero, este ofrece datos de menor influencia en la categoría de “cierto avance”, con tan solo un 18.6% mientras que ISO ofrece hasta un 33.7%. No podemos olvidar las puntuaciones asignadas a “avance significativo” que, aunque ofrece datos bajos se sitúan en 34.9% en el caso de las Normas y de 45.3% en el del Modelo.

Tabla 254.

D5 ¿Los SGC del centro apuestan por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	7	8.1	8.1	9.3	7	8.1	8.1	9.3
Cierto avance	29	33.7	33.7	43.0	16	18.6	18.6	27.9
Avance significativo	30	<b>34.9</b>	34.9	77.9	39	<b>45.3</b>	45.3	73.3
Objetivo logrado	19	22.1	22.1	100.0	23	26.7	26.7	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

Conocidas las respuestas de los expertos encuestados y analizadas detenidamente podemos destacar el grupo de ítems que parecen sintetizar el interés e impacto generado, atribuido por las valoraciones fruto de la experiencia que ellos reflejan, todos ellos se recogen en la tabla 255.

Tabla 255.

Dimensión 5, ítems destacables en un SGC.

D 5	
OBJETIVO LOGRADO	AVANCE SIGNIFICATIVO
<p><b>4 ISO</b> ¿El SGC favorece el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?</p> <p><b>5 EFQM</b> ¿Desde la implantación del modelo de excelencia se detecta mayor interés por fomentar alianzas (dentro del propio centro o con otros) que generen valor a la organización y sus clientes?</p> <p><b>7</b> ¿El SGC y el modelo de excelencia del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?</p>	<p><b>6 ISO</b> ¿Con la implantación del SGC se involucra a los grupos de interés favoreciendo su participación (conocimiento, recursos, ...)?</p> <p><b>2</b> La medición o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la implicación de la comunidad educativa (equipo directivo, docente, familias, alumnado y personal de administración y servicios)?</p> <p><b>3</b> ¿La implantación del modelo de excelencia significa un cambio en la eficacia y/o eficiencia en el desempeño de la actividad académica?</p>

▪ **D6: Mejora continua, creatividad e innovación**

Con respecto a la sexta dimensión (D6) integrada por siete ítems que analizan la *mejora continua, creatividad e innovación con la implantación de la Norma ISO o del Modelo EFQM*, contamos con el detalle en tablas de los datos que procedemos a analizar.

Comenzando por los valores otorgados a los ítems, que analizan el impacto de la Norma ISO, destacando la asignación de frecuencias al valor “objetivo logrado”. A pesar de que también en esta dimensión se agrupan valores ciertamente bajos. Así, el primer ítem que analiza la línea de actuación que favorece el logro de objetivos, agrupando una frecuencia de 23 (26.7%), seguido del ítem siete, sobre la implicación de todo el equipo en la mejora aplicando rigurosamente las actuaciones acordadas, genera una frecuencia de tan solo 19 (22.1%) casi igualado con el valor que, en el mismo ítem, se le otorga a “ningún avance” que es 18 (20.9%). El ítem dos, centrado en la garantía de una educación basada en normas o valores éticos, todavía presenta una carga inferior, 15 (17.4%) y casi igualada con ítems tres y cuatro que coinciden en la acumulación de frecuencia, llegando a un 14%, es decir 12. Sin embargo, volvemos a registrar valores de interés en las respuestas vinculadas a la valoración “avance significativo”, comenzando por el ítem seis, favorecer el uso responsable y eficaz de los recursos, acumula una frecuencia de 51 (59.3%). El ítem número cinco con la apuesta por la cultura emprendedora e innovadora, destaca con una frecuencia que asciende a 44 (51.2%), próximo a estos valores se sitúa el ítem siete que reúne en frecuencia 41 (47.7%). La promoción de redes de aprendizaje y colaboración que favorecen la innovación correspondiente al ítem tres destaca con un 40 (46.5%) aunque contrasta con la asignación de 26 (30.2%) al valor “ningún avance”. Alejados de estas frecuencias podemos encontrar el ítem dos con una frecuencia 34 (39.5%) pero que sitúa con una carga importante al valor “ningún avance” 27 (31.4%). Con una frecuencia de 31 se sitúa el ítem uno (36%) que apuesta por la actuación común hacia el logro de objetivos. Finalmente, podríamos enumerar la frecuencia del ítem cuatro que valora la importancia del impacto y/o valor añadido de las innovaciones por las que apuesta la implantación de la norma, su valor concentra una frecuencia de 29 (33.7%).

No son los valores asignados al Modelo EFQM más significativos, sus frecuencias se mueven en valores similares a los expuesto con ISO, muestra de ello son los únicos ítems dignos de mención para el valor “objetivo logrado”. El número cinco, con el impulso a la cultura emprendedora y la apuesta por la innovación, refleja una frecuencia tan solo de 23 (26.7%) con distancia al valor del ítem siete que busca la implicación de todo el equipo aplicando la rigurosidad esperada, ítem que logra una frecuencia de 18 (20.9%). Vuelven a ser más valiosos los resultados asignados al valor “avance significativo” donde destaca el ítem tres, con una frecuencia de 51 (59.3%), centrándose en la promoción de redes de aprendizaje y colaboración para buscar oportunidades de



mejora e innovación. Con una frecuencia de 42 (48.8%) situamos el ítem número cuatro, centrado en el impacto o valor añadido, que además refleja una puntuación de 25 (29.1%) para el valor “cierto avance”. Logra una frecuencia de 43 (50.0%) el ítem siete y coinciden con un 40 (46,5%) los ítems cinco y seis, aunque difieren en la asignación de otras puntuaciones de interés para nuestro estudio, en el ítem cinco se carga con una frecuencia 17 (19.8) el valor “ningún avance” mientras que sí favorece la puntuación en el ítem seis la aportación de 25 (29.1%) para el valor “cierto avance”. Son inferiores las frecuencias del ítem dos que busca una educación basada en valores y normas éticas, puntuando con un valor de 39 (45.3%) y el ítem número uno con 37 (43.0%) analizando si se establece una línea de actuación común orientada al logro de objetivos.

Ahora podemos detenernos en la tabla 256, en ella se exponen las medias para cada uno de los ítems de esta D6 junto con sus desviaciones estándar.

Tabla 256.

*Dimensión 6: Mejora continua, creatividad e innovación.*

N	ISO		D6 El SGC ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?		D6 El SGC ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?		D6 El SGC ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?		D6 ¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido (imagen, percepción por parte de las personas usuarias,...) de las innovaciones por las que apuesta la implantación del SGC?		D6 El SGC ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?		D6 ¿El SGC favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?		D6 ¿El SGC permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?													
			Válido	Perdidos	Media	Desviación estándar	Válido	Perdidos	Media	Desviación estándar	Válido	Perdidos	Media	Desviación estándar	Válido	Perdidos	Media	Desviación estándar										
86	0		2.71	1.105	86	0	2.41	1.141	86	0	2.40	1.130	86	0	2.29	1.157	86	0	2.28	1.144	86	0	2.52	.955	86	0	2.69	1.077

N	EFQM		D6 El modelo de excelencia ¿establece una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?		D6 El modelo de excelencia ¿garantiza una educación basada en valores o normas éticas?		D6 El modelo de excelencia ¿promueve o gestiona redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción		D6 ¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido (imagen, percepción por parte de las personas usuarias,...) de las innovaciones por las que apuesta la implantación del modelo de excelencia?		D6 El modelo de excelencia ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?		D6 ¿El modelo de excelencia favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?		D6 ¿El modelo de excelencia permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?													
			Válido	Perdidos	Media	Desviación estándar	Válido	Perdidos	Media	Desviación estándar	Válido	Perdidos	Media	Desviación estándar	Válido	Perdidos	Media	Desviación estándar										
86	0		2.63	1.237	86	0	2.62	.960	86	0	2.63	.908	86	0	2.57	.861	86	0	2.76	1.127	86	0	2.49	.967	86	0	2.80	.918

La sexta dimensión, centrada en el interés por detectar el grado de mejora continua, innovación y creatividad que aportan los SGC, la configuran varios ítems.

**Ítem 1:** Los SGC ¿establecen una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?

El primero de los ítems busca conocer el impacto que los SG en cuanto a la actuación generalizada que se establece para lograr unos objetivos. Los encuestados aportan datos que confirman el impacto (tabla 257), así en el caso de la norma ISO se acumula un 36% en la categoría avance significativo y con la implantación de EFQM asciende a 43%, también son destacables los porcentajes acumulados en el valor de objetivo logrado pues en el primero de ellos acumula un 26.7% que disminuye para el segundo, quedando en un 24.4%, también es superior el dato asignado a cierto avance para la implantación ISO que se sitúa en un 23.3% siendo para la excelencia un 14% y, en ella, nos sorprende el 10.5% asignado a no sabe, no contesta.

Tabla 257.

D6 *Los SGC ¿establecen una línea de actuación común orientada a favorecer el logro de los objetivos?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7	4.7	4.7	9	10.5	10.5	10.5
Ningún avance	8	9.3	9.3	14.0	7	8.1	8.1	18.6
Cierto avance	20	23.3	23.3	37.2	12	14.0	14.0	32.6
Avance significativo	31	<b>36.0</b>	36.0	73.3	37	<b>43.0</b>	43.0	75.6
Objetivo logrado	23	26.7	26.7	100.0	21	24.4	24.4	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 2:** Los SGC ¿garantizan una educación basada en valores o normas éticas?

El segundo ítem, de esta dimensión, pretende conocer si los sistemas de gestión, la Norma ISO y el Modelo EFQM, garantizan una educación centrada en los valores y normas éticas. Los participantes en la investigación ofrecen sus consideraciones y estas constan en la tabla 258, en ella apreciamos cómo se percibe el impacto de los sistemas de gestión.

Seleccionando el valor que adquiere mayor porcentaje detectamos el “avance significativo” que evidencian un 45.5% para el Modelo de excelencia mientras que, para esta misma categoría, en el caso de la Norma, nos encontramos con un 39.5%. Son próximos los valores otorgados a objetivo logrado, que para ISO asciende a 17.4% y se reduce algo en el Modelo, con un 16.3%. Otro dato de interés es el 23.3% que reflejan

aquellos que detectan “cierto avance” con la implantación del modelo, frente al 10.5% que trasladaban en la Norma, y en esta aparece un dato llamativo, que un 31.4% no parece detectar avance con la implantación.

Tabla 258.

D6 Los SGC ¿garantizan una educación basada en valores o normas éticas?

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	27	31.4	31.4	32.6	12	14.0	14.0	15.1
Cierto avance	9	10.5	10.5	43.0	20	23.3	23.3	38.4
Avance significativo	34	<b>39.5</b>	39.5	82.6	39	<b>45.3</b>	45.3	83.7
Objetivo logrado	15	17.4	17.4	100.0	14	16.3	16.3	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 3:** Los SGC ¿promueven o gestionan redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?

Interesa conocer también si, los SGC, favorecen la contribución a la mejora, innovación con aportación de satisfacción y buena imagen del centro. La tabla 259 recoge las impresiones de los encuestados quienes nos ofrecen diferentes percepciones. Entre ellas destacan los porcentajes acumulados en la categoría “avance significativo”, un 46.5% en el caso de la implantación de la Norma y un 59.3% con el Modelo EFQM. Datos que se complementan con los valores asignados a “objetivo logrado”, en el primero de los sistemas acumula un 14% frente a un 10.5% pero, superiores a estos porcentajes se sitúan aquellos que no perciben “ningún avance”, con un 30.2% y un 15.1% respectivamente, valores que consideramos altos en la combinación de estos sistemas.

Tabla 259.

D6 Los SGC ¿promueven o gestionan redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	2.3	2.3	2.3	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	26	30.2	30.2	32.6	13	15.1	15.1	16.3
Cierto avance	6	7.0	7.0	39.5	12	14.0	14.0	30.2
Avance significativo	40	<b>46.5</b>	46.5	86.0	51	<b>59.3</b>	59.3	89.5
Objetivo logrado	12	14.0	14.0	100.0	9	10.5	10.5	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido de las innovaciones por las que apuesta la implantación de los SGC?

Deseamos conocer el impacto percibido sobre las personas usuarias, la imagen que ofrecen los centros educativos al apostar por la innovación, como valor introducido por los SGC.

Los datos estadísticos, presentados en la tabla 260, reflejan cómo se detecta un “avance significativo”, superior en el caso del Modelo EFQM, ascendiendo a 48.8% frente al 33.7% que supuso la ISO, además de identificarse el mismo porcentaje para el valor “cierto avance”, acumulando un 29.1%. Otros valores a tener muy presentes son los otorgados al apartado de “objetivo logrado” pues, para ambos sistemas ha recibido apuestas, en las Normas un valor superior, acumula un 14% frente al del Modelo EFQM que obtuvo un 10.5%, exacto porcentaje se descubre en el concepto “ningún avance” que en el caso de las Normas aún se supera y asciende a un 14%.

Tabla 260.

D6 *¿Se presta atención al impacto y/o al valor añadido de las innovaciones por las que apuesta la implantación de los SGC?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	8	9.3	9.3	9.3	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	12	14.0	14.0	23.3	9	10.5	10.5	11.6
Cierto avance	25	29.1	29.1	52.3	25	29.1	29.1	40.7
Avance significativo	29	<b>33.7</b>	33.7	86.0	42	<b>48.8</b>	48.8	89.5
Objetivo logrado	12	14.0	14.0	100.0	9	10.5	10.5	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 5:** Los SGC ¿propician una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?

Los profesionales encuestados nos permiten valorar el impacto de los SGC en los centros educativos, con este ítem queremos conocer si esos sistemas han favorecido la cultura emprendedora y la apuesta por la innovación, como objetivo a largo plazo.

Los resultados estadísticos, extraídos del análisis de las respuestas recopiladas que se identifican con los datos de la tabla 261, nos advierten cómo un 51.2% y 46.5% identifican un “avance significativo” con la implantación de la Norma y del Modelo, respectivamente. Además, nos trasladan que una parte importante de los encuestados consideran que se ha “logrado este objetivo”, un 26.7% afirman que se ha logrado, con la implantación del Modelo de excelencia, mientras que, un 25.6% no parece detectar avance con la implantación de las Normas ni un 19.8% en el caso del Modelo.

Tabla 261.

D6 Los SGC ¿propician una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	6	7.0	7.0	7.0	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	22	25.6	25.6	32.6	17	19.8	19.8	22.1
Cierto avance	7	8.1	8.1	40.7	4	4.7	4.7	26.7
Avance significativo	44	<b>51.2</b>	51.2	91.9	40	<b>46.5</b>	46.5	73.3
Objetivo logrado	7	8.1	8.1	100.0	23	26.7	26.7	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿Los SGC favorecen el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?

Parece detectarse un impacto positivo de los SGC, si analizamos los datos que aporta el ítem centrado en conocer en qué medida se favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de todos los recursos de los que se dispone en los centros.

Apreciamos un “avance significativo” con la implantación de ambos sistemas, con ISO se recauda un 59.3% frente a un 46.5% en el caso del Modelo para quien, sí obtiene mejor valoración la categoría de “objetivo logrado” que asciende a un 10.5%, al igual que sucede con la de “cierto avance” donde se alcanza un 29.1% frente al 10.5% que se identifica con las Normas. Es también elevado el porcentaje asignado a la categoría de “ningún avance”, con la implantación de la Norma ISO, acumula un 20.9% frente al 9.3% del Modelo. A continuación, la tabla 262, se presentan todos los datos.

Tabla 262.

D6 ¿Los SGC favorecen el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	4	4.7	4.7	4.7
Ningún avance	18	20.9	20.9	22.1	8	9.3	9.3	14.0
Cierto avance	9	10.5	10.5	32.6	25	29.1	29.1	43.0
Avance significativo	51	<b>59.3</b>	59.3	91.9	40	<b>46.5</b>	46.5	89.5
Objetivo logrado	7	8.1	8.1	100.0	9	10.5	10.5	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿Los SGC permiten implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?

El último ítem también traslada datos interesantes, el impacto detectado por los profesionales de los centros educativos advierte que, con la implantación de las Normas y del Modelo, se permite implicar a todo el equipo en la mejora a través de rigurosas

actuaciones previamente acordadas. Así lo confirman los datos que se plasman en la tabla 263, en la que destacan los porcentajes acumulados en la categoría de “avance significativo”, 47.7% y 50% para la Norma ISO y el EFQM respectivamente. Resaltamos también la percepción de nuestros profesionales, el 22.1% y 20.9% consideran que se trata de un “objetivo alcanzado”. El resto de puntuaciones son menos relevantes, excepto la carga reflejada, para las Normas ISO, en el valor de “ningún avance” que asciende a un 20.9%.

Tabla 263.

*D6 ¿Los SGC permiten implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	18	20.9	20.9	22.1	8	9.3	9.3	10.5
Cierto avance	7	8.1	8.1	30.2	16	18.6	18.6	29.1
Avance significativo	41	<b>47.7</b>	47.7	77.9	43	<b>50.0</b>	50.0	79.1
Objetivo logrado	19	22.1	22.1	100.0	18	20.9	20.9	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

Tras analizar los valores asignados a los distintos ítems, según se le aplica la Norma ISO o el Modelo EFQM, podemos destacar la relevancia de un grupo de cuestiones que parecen ser aceptadas como fruto de la implantación de estos SG. Se detallan en la siguiente tabla 264.

Tabla 263.

*Dimensión 6, ítems destacables en un SGC.*

D 6	
OBJETIVO LOGRADO	AVANCE SIGNIFICATIVO
<p><b>Observación:</b> Se recontaron valores muy bajos que solo permiten destacar un ítem como relevante:</p> <p><b>7</b> ¿El SGC y/o modelo de excelencia permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?</p>	<p><b>6</b> ¿El SGC y/o modelo de excelencia favorece el uso responsable, eficaz y eficiente de los distintos recursos de los que dispone el centro educativo?</p> <p><b>7</b> ¿El SGC y/o modelo de excelencia permite implicar a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?</p> <p><b>5</b> El SGC y/o modelo de excelencia ¿propicia una cultura emprendedora que apueste por la innovación a largo plazo?</p>

▪ **D7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos**

Comenzamos valorando las medias para la dimensión siete (**D7**), **centrada en la toma de decisiones para el mantenimiento de resultados**, de ellas reflejamos los altos valores en ISO con 2.87 y en EFQM que es de 2.95 frente a los más bajos de ISO con 2.40 y de EFQM de 2.69. A partir de estos datos nos adentramos a conocer los valores

que se les atribuyen a las siete respuestas, en un primer análisis con el bloque de ítems que analizan el impacto de la ISO y a continuación con los de EFQM.

Tras recoger y analizar los datos otorgados a los ítems del grupo ISO apreciamos que, como en dimensiones anteriores, las frecuencias en el valor “objetivo logrado” son relativamente bajas, al tratarse de una muestra de 86 expertos cabría esperar unas distribuciones y valoraciones más repartidas. Los datos extraídos muestran unas frecuencias que desde un valor de 23 (26.7%) otorgado por el ítem número cuatro, que versa sobre la sistemática de trabajo hasta otros que acumulan una frecuencia 12 al valor “cierto avance” (14.0%) lo cual lo refuerza. El ítem número uno sería, en orden descendiente, el más próximo con una frecuencia de 21 (24.4%) centrándose en la identificación de oportunidades y la apuesta por el éxito y mejora continua al que se le atribuye en “ningún avance”, valor que no lo enriquece, con un 18 (20.9%). Los ítems tres y cinco, el primero la sistemática en el análisis de resultados y el cinco sobre el despliegue de acciones tras el análisis de resultados acumulan la misma frecuencia, 18 (20.9%) pero cabe mencionar, a favor del ítem cinco, la frecuencia que asciende a 26 (30.2%) para el valor “cierto avance”. Se sitúan bajos estos valores en los ítems números dos (16, 18.6%), relativo al conocimiento de fortalezas y debilidades y el ítem número siete (12, 14.0%), al que no le benefician los valores “ningún avance” con una frecuencia de 12 (14.0%) ni el “no sabe/ no contesta” con frecuencia 10 (11.6%).

Pasamos a destacar las frecuencias otorgadas al valore “avance significativo” que presenta datos más interesantes como los otorgados al ítem tres, sobre el análisis de resultados y de toda información para la toma de decisiones, que acumula una frecuencia de 54 (62.8%). El ítem dos destaca el conocimiento de las fortalezas y debilidades en línea con la política del centro, asciende en frecuencia a un 52 (60.5%), igualmente satisfactoria es la recogida por el ítem seis 46 (53.5%), centrada en la toma de decisiones del equipo directivo basada en resultados y experiencias. Desciende algo más la frecuencia en los ítems siete, interesado en las mediciones y seguimientos, así como en el tratamiento de resultados, asumiendo una frecuencia de 42 (48.8%). Una frecuencia de 40 (46.5%) se le otorga al ítem cuarto que pregunta sobre la sistemática de trabajo y los mecanismos que se generan; le sigue el ítem uno, con la búsqueda del éxito y la mejora del centro agrupando una frecuencia de 38 (20.9%), y la menor aportación se le atribuye al ítem número cinco que carga con solo 31 (36.0%) en lo relativo al empleo de resultados cara el despliegue de acciones de mejora.

Los ítems analizados, en lo relativo al Modelo EFQM, tampoco presentan datos tan representativos en la valoración “objetivo logrado” sí mencionables al tratarse de una valoración en si misma significativa por escasa frecuencia que pueda representar. Destacamos en esta sección el ítem número cuatro, acerca de la sistemática de trabajo, acumula una frecuencia de 28 (32.6%) y le complementa la puntuación asignada en “cierto avance” que es de 12 (14.0%). Los ítems tres y seis acumulan un valor en frecuencia de 25 (29.1%) interesados en conocer el grado de sistematización de resultados para la toma de decisiones y como estas se basan en resultados y experiencias previas. El ítem número siete, acerca de la comparación de resultados con otros centros, acumula una frecuencia de 18 (20,9%). Con una frecuencia de 17 (19,8%) coinciden los ítems dos y cinco y en ambos se alimentan del otorgado a “cierto avance” siendo para el primero de 15 (17,4%) y para el número cinco de 12 (14,0%). Todavía más reducida es la frecuencia del ítem número uno que alcanza 14 (16,3%). Para el valor “avance significativo” se le atribuye una frecuencia significativa al ítem cinco, que analiza si se despliegan acciones de mejora tras el análisis de resultados, con un valor de 48 (55,8%). También relevantes son los valores alcanzados en el ítem uno que busca la identificación de oportunidades de éxito y mejora, que acumula una frecuencia de 44 (51,2%) y, el segundo ítem que plantea el conocimiento de fortalezas y debilidades, reúne una frecuencia de 42 (48,8%). Le sigue el ítem siete, que valora si se establecen comparaciones de resultados con otros centros, que suma una frecuencia de 45 (52,3%). Con la misma frecuencia se encuentran los ítems tres y cuatro siendo de 37 (43,0%). Quedando solo por presentar el ítem seis que agrupa una frecuencia de 36 (41,9%).

Tabla 265.

**Dimensión 7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados.**

	ISO	D7 El SGC ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?	D7 El SGC ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión (política educativa) del centro?	D7 El SGC ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?	D7 ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el SGC genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?	D7 El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del SGC ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?	D7 El SGC ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?	D7 ¿La implantación de mediciones, el seguimiento del SGC y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?
N	Válido	86	86	86	86	86	86	86
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
<b>Media</b>		2.70	2.85	2.86	2.83	2.62	<b>2.87</b>	<b>2.40</b>
Desviación estándar		1.096	.901	1.008	1.065	1.031	1.038	1.230



EFQM		D7 EFQM El modelo de excelencia ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?		D7 El modelo de excelencia ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión (política educativa) del centro?		D7 El modelo de excelencia ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?		D7 ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el modelo de excelencia genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?		D7 El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del modelo de excelencia ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?		D7 El modelo de excelencia ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?		D7 ¿La implantación de mediciones, el seguimiento del modelo de excelencia y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?	
N	Válido	86		86		86		86		86		86		86	
	Perdidos	0		0		0		0		0		0		0	
	<b>Media</b>	2.73		<b>2.69</b>		2.81		<b>2.95</b>		2.83		2.80		2.74	
	Desviación estándar	.873		1.066		1.122		1.005		.923		1.125		1.065	

Comenzamos el análisis del primer ítem de la D7, *toma de decisiones y mantenimiento de resultados*, centrado en conocer si los sistemas de gestión de calidad, la norma y el modelo, logran identificar oportunidades que busquen la mejora, encaucen al éxito educativo y prevengan problemas, conocer el impacto de los SGC es el motivo del análisis de los resultados volcados en las encuestas aplicadas a los 86 profesionales.

**Ítem 1:** Los SGC ¿permiten identificar oportunidades y animan a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?

En este ítem se aprecia el “avance significativo” que evidencian un 51.2% y 44.2% para el Modelo y para la Norma ISO, respectivamente. Valores que se conjugan con las aportaciones centradas en “objetivo logrado” que reparten sus puntuaciones con un 16.35% y 24.4%, a lo que debemos añadir el elevado valor otorgado a “ningún avance”, acumulado en el caso de la implantación de la Norma con un 20.9% frente al 8.1% que reflejaron en el caso del Modelo (tabla 266).

Tabla 266.

*D7 Los SGC ¿permiten identificar oportunidades y animan a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	1	1.2	1.2	1.2	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	18	20.9	20.9	22.1	7	8.1	8.1	9.3
Cierto avance	8	9.3	9.3	31.4	20	23.3	23.3	32.6
Avance significativo	38	<b>44.2</b>	44.2	75.6	44	<b>51.2</b>	51.2	83.7
Objetivo logrado	21	24.4	24.4	100.0	14	16.3	16.3	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 2:** Los SGC ¿permiten conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión del centro?

Interesa también conocer en qué medida los SGC, la Norma ISO y el Modelo EFQM, facultan conocer fortalezas y debilidades en línea con la política de calidad de cada centro educativo.

En este sentido, el siguiente ítem nos aporta datos de interés, trasladando que un 60.5% aprecia un “avance significativo” con la implantación de la Norma ISO y con la del Modelo detectan un 48.8%. Se valora también que un 18.6% y un 19.8% afirman que el objetivo está logrado y, el resto de aportaciones no nos parecen tan significativas, pero están recogidas en la tabla 267.

Tabla 267.

*D7 Los SGC ¿permiten conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión del centro?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	2	2.3	2.3	2.3	5	5.8	5.8	5.8
Ningún avance	7	8.1	8.1	10.5	7	8.1	8.1	14.0
Cierto avance	9	10.5	10.5	20.9	15	17.4	17.4	31.4
Avance significativo	52	<b>60.5</b>	60.5	81.4	42	<b>48.8</b>	48.8	80.2
Objetivo logrado	16	18.6	18.6	100.0	17	19.8	19.8	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 3:** Los SGC ¿sistematizan el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?

Los datos aportados por los encuestados (tabla 268) reflejan el impacto de los SGC también en la sistematización y análisis de los resultados que ayudarán a la toma de decisiones. Concretamente nos advierten que un 62.8% y un 43% detectan un “avance significativo” con la implantación de la Norma ISO y del Modelo de excelencia, respectivamente. Mejorado con porcentajes significativos que identifican esta actividad como uno de los “objetivos logrados”, con valores que ascienden al 20.9% y 29.1%. También es de valorar el destacado como “cierto avance” en el caso del Modelo EFQM que, aunque dista de los citados, añade valor al impacto con un 14%.

Tabla 268.

*D7 Los SGC ¿sistematizan el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7	4.7	4.7	5	5.8	5.8	5.8
Ningún avance	8	9.3	9.3	14.0	7	8.1	8.1	14.0
Cierto avance	2	2.3	2.3	16.3	12	14.0	14.0	27.9
Avance significativo	54	<b>62.8</b>	62.8	79.1	37	<b>43.0</b>	43.0	70.9
Objetivo logrado	18	20.9	20.9	100.0	25	29.1	29.1	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 4:** ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por los SGC genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?

En línea con el ítem anterior, analizaremos el ítem relativo al impacto de los SGC, si han impulsado o no una sistemática de trabajo que genera valor con mecanismos eficaces de gestión en los centros educativos. Los datos extraídos de las encuestas, recogidos en la tabla 269, nos trasladan que se trata de un “objetivo logrado” para un destacado grupo de profesionales, con valores como un 26.7% y de un 32.6%, asignados a la Norma y al Modelo respectivamente. En línea con estos valores, pero mostrando una carga superior se sitúan las aportaciones a la categoría de “avance significativo”, 46.5% y un 43%, a lo que se le agregaría la aportación “cierto avance” que para ambos sistemas ofrece un 14% de representación.

Tabla 269.

*D7 ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por los SGC genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7	4.7	4.7	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	7	8.1	8.1	12.8	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	12	14.0	14.0	26.7	12	14.0	14.0	24.4
Avance significativo	40	<b>46.5</b>	46.5	73.3	37	<b>43.0</b>	43.0	67.4
Objetivo logrado	23	26.7	26.7	100.0	28	32.6	32.6	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 5:** El análisis de los resultados obtenidos con la implantación de los SGC ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?

Advertíamos anteriormente que la sistemática de analizar los resultados se reforzó con la implantación de los SGC y ahora, analizamos un ítem que pretende conocer si los datos que se extraen permiten desplegar acciones que se encaminan a mejorar aún más los resultados. Los profesionales encuestados nos permiten comprobar que se da un “avance significativo” más interesante con la implantación del Modelo EFQM donde se

acumula un valor de 55.8%, mientras que con las Normas solo asciende a 36% pero ella supera levemente a la hora de reconocer que se trata, para un buen grupo, de un “objetivo logrado” mostrando un 20.9% (frente al 19.8%); igualmente supera la frecuencia en la categoría “cierto avance”, ascendiendo a 30.2% frente al que acumula el Modelo que es de un 14%. Los valores se detallan en la tabla 270.

Tabla 270.

*D7 El análisis de los resultados obtenidos con la implantación de los SGC ¿despliega acciones o estrategias orientadas a mejorar los resultados?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	3	3.5	3.5	3.5	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	8	9.3	9.3	12.8	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	26	30.2	30.2	43.0	12	14.0	14.0	24.4
Avance significativo	31	<b>36.0</b>	36.0	79.1	48	<b>55.8</b>	55.8	80.2
Objetivo logrado	18	20.9	20.9	100.0	17	19.8	19.8	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 6:** Los SGC ¿permiten al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?

Las actuaciones de los equipos directivos también parecen haber experimentado cambios con la implantación de los SGC. En esta ocasión nos interesa conocer si les ha ayudado en la toma de decisiones y con el análisis de sus actuaciones previas (tabla 271). Los encuestados afirman que, sí detectaron un cambio significativo en esta cuestión, así con las Normas reflejan un porcentaje del 53.5% y con el Modelo del 41.9%. Más representativos son los porcentajes atribuidos a la categoría “objetivo logrado”, en el caso de las Normas logra un 25.6% y para el Modelo un 29.1%.

Tabla 271.

*D7 Los SGC ¿permiten al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7	4.7	4.7	5	5.8	5.8	5.8
Ningún avance	7	8.1	8.1	12.8	7	8.1	8.1	14.0
Cierto avance	7	8.1	8.1	20.9	13	15.1	15.1	29.1
Avance significativo	46	<b>53.5</b>	53.5	74.4	36	<b>41.9</b>	41.9	70.9
Objetivo logrado	22	25.6	25.6	100.0	25	29.1	29.1	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 7:** ¿La implantación de mediciones, el seguimiento de los SGC y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?

El último ítem, de la D7, aporta también datos muy valiosos, que se detallan en la tabla 272, y complementan a algunos de los ya citados y analizados, en relación con la

medición de satisfacción y el establecimiento de alianzas que generen valor a los centros a través de la comparación de resultados.

Los resultados que se extraen proyectan valores interesantes en las diferentes categorías. Por ejemplo, en la de “objetivo logrado” donde se recopila un porcentaje de 14% y de 20.9% para la Norma y el Modelo, respectivamente. Se relacionan positivamente con los otorgados a “avance significativo” que logran un 48.8% y un 52.3%. Sorprenden los valores acumulados en la categoría “ningún avance”, en el caso de la implantación de las Normas, que acumula un 14% que además se conjuga con el 11.6% atribuido a “no sabe, no contesta”.

Tabla 272.

*D7 ¿La implantación de mediciones, el seguimiento de los SGC y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	10	11.6	11.6	11.6	5	5.8	5.8	5.8
Ningún avance	12	14.0	14.0	25.6	7	8.1	8.1	14.0
Cierto avance	10	11.6	11.6	37.2	11	12.8	12.8	26.7
Avance significativo	42	<b>48.8</b>	48.8	86.0	45	<b>52.3</b>	52.3	79.1
Objetivo logrado	12	14.0	14.0	100.0	18	20.9	20.9	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

Analizados los ítems, en línea con las respuestas de los expertos encuestados, podemos identificar el grupo de ítems que parecen sintetizar el mayor impacto, así como reflejar las valoraciones, sujetas a las experiencias, que ellos aportan, estos se presentan en la tabla 273.

Tabla 273.

*Dimensión 7, ítems destacables en un SGC.*

D7	
OBJETIVO LOGRADO	AVANCE SIGNIFICATIVO
<p><b>4</b> ¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el modelo de excelencia genera mecanismos eficaces para la gestión del centro?</p> <p><b>1 ISO</b> El SGC ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el éxito y mejora continua del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?</p> <p><b>6 EFQM</b> El modelo de excelencia ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?</p> <p><b>3 EFQM</b> El modelo de excelencia ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?</p>	<p><b>3 ISO</b> El SGC ¿sistematiza el análisis de resultados o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?</p> <p><b>2 ISO</b> El SGC ¿permite conocer las fortalezas y debilidades con relación a la Misión y Visión (política educativa) del centro?</p> <p><b>6 ISO</b> El SGC ¿permite al equipo directivo saber tomar decisiones basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?</p> <p><b>7</b> ¿La implantación de mediciones, el seguimiento del modelo de excelencia y el tratamiento de los resultados permite comparar los resultados con los de otros centros educativos?</p>

- **D8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible**

La última dimensión (D8), centrada en el análisis de los sistemas **de relaciones para un futuro sostenible**, agrupa seis ítems para cada modelo implantado. El valor de sus medias lo agrupamos en dos bloques (tabla 274), los valores más altos para ISO se centran en el ítem uno con 2.69 de media y en el modelo EFQM con un valor de 2.90 en los ítems tres y cinco. Los valores más bajos recaen en el ítem tercero para ISO con un valor de 2.30 y para EFQM en el ítem segundo con un valor de 2.62.

En línea con los valores que hemos ido analizando a lo largo de este capítulo procedemos ahora a analizar los ítems en relación a la frecuencia acumulada. Comenzamos por el grupo de ítems ISO donde, para el valor “objetivo logrado” no registraron datos relevantes. Por carga relativa a frecuencia nos situamos en valores por debajo de 12 (14.0%) siendo este el correspondiente a los ítems dos y seis, es decir, los centrados en la búsqueda de una planificación y asignación de recursos a largo plazo y la implicación en actividades de beneficio social. Situaríamos con un leve valor inferior, 11 (12.8%) al ítem número uno, que analiza el desarrollo de competencias claves que beneficien en entorno y la propia actividad, este ítem en el valor “avance significativo” es el que acumula mayor frecuencia, situándose en un 56 (65.1%). Por debajo estaría el ítem cuatro que analiza el impacto en el entorno y acumula una frecuencia de 53 (61.6%), aunque refleja una carga de 12 (14.0%) en los relativos a “ningún avance” y “cierto avance”. El ítem número seis agrupa hasta 52 (60.5%) analizando la implicación y participación en actividades de beneficio social. Con valores situados en 49 (57.0%) situamos el ítem número cinco y, por debajo de este, el número dos con 42 (48.8%) y el tres arrojando 40 (46.5%).

Procedamos ahora a analizar el bloque de ítems relativos a la implantación del Modelo EFQM que ya en la valoración asignada en “objetivo logrado” ofrecen unos valores más valiosos. Así, el ítem tres recoge una frecuencia de 27 (31.4%) ítem que valora la sostenibilidad y el equilibrio económico, social y ambiental. El número cinco acumula una frecuencia de 23 (26.7), analiza la posibilidad de transformar las necesidades en propuestas que satisfagan los grupos de interés. A este le sigue de cerca el ítem cuatro con 24 (27.9%), reflejando que se tiene en cuenta el impacto social, ambiental y social. Con frecuencias significativamente inferiores estarían los ítems dos, uno y seis. Mientras que, para el valor “avance significativo” destacan varios ítems, ya el número uno con una carga en frecuencia de 49 (57.0%) e identificándose como avance un 16 (18.6%). La

cuestión número seis acoge hasta 48 (55.8%) pero sin embargo presenta 11 (12.8%) para el valor “ningún avance”. Es también destacable el ítem número cinco, la transformación de necesidades y expectativas en propuestas de interés para el colectivo de interés, y reúne una frecuencia de 45 (52.3%). El ítem número tres, interesado por mantener el equilibrio y sostenibilidad económica aúna una frecuencia de 35 (40.7%) y cuenta con una frecuencia valorada en 18 (20,9%) para el valor “cierto avance”. En un rango inferior se situaría el ítem tercero (34, 39.5%). Cerraríamos este análisis enumerando el ítem segundo que acumula una carga en frecuencia de 30 (34.9%) al que se le acumula una carga de 30 (34.9%) en el valor “cierto avance”.

Tabla 274.

*Dimensión 8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible.*

		D8 ¿El SGC permite centrarse en desarrollar competencias clave que beneficien a su actividad y/o a su entorno?	D8 El SGC ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?	D8 El centro educativo, desde la implantación del SGC ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?	D8 Como organización, con la implantación del SGC ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles (social, ambiental,...)?	D8 Desde la implantación del SGC ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas,... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?	D8 ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el SGC en el centro?							
	<b>ISO</b>													
N	Válido	86	86	86	86	86	86		<b>EFQM</b>	86	86	86	86	86
	Perdidos	0	0	0	0	0	0		D8 ¿El modelo de excelencia permite centrarse en desarrollar competencias clave que beneficien a su actividad y/o a su entorno?	0	0	0	0	0
	<b>Media</b>	<b>2.69</b>	2.52	<b>2.30</b>	2.50	2.48	2.63		D8 El modelo de excelencia ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?	2.72	<b>2.62</b>	<b>2.90</b>	2.84	<b>2.90</b>
	Desviación estándar	.997	1.093	.995	.967	.979	1.052		D8 El centro educativo, desde la implantación del modelo de excelencia ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?	.890	.972	1.018	1.004	1.018
									D8 Como organización, con la implantación del modelo de excelencia ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles (social, ambiental,...)?					
									D8 Desde la implantación del modelo de excelencia ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas,... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?					
									D8 ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el modelo de excelencia en el centro?					

Nuestra última dimensión pretende analizar si los SGC cuidan los *sistemas de relaciones para un futuro sostenible* y en este apartado nos corresponde abordarlo conjugando la implantación de la Norma ISO y el Modelo EFQM. Nuestro objetivo sigue siendo conocer el grado de impacto que estos sistemas causan en nuestros centros educativos, a través de la reflexión y análisis de los datos extraídos de las encuestas aplicadas.

**Ítem 1:** Los SGC ¿permiten centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?

En el caso del primer ítem, se busca conocer si los sistemas de gestión anteriormente citados apuestan por el desarrollo de competencias clave que generen y beneficien actividades de impacto en el entorno. La tabla 275 detalla los porcentajes, en ella observamos que los profesionales encuestados reflejan un “avance significativo”, acumulando porcentajes de un 65.1% y un 57% para la Norma y el Modelo, respectivamente. Son datos aún más enriquecedores los otorgados a la categoría “objetivo logrado”, aunque en porcentaje sean inferiores, 12.8% y 14%. Destacamos también, los valores que aportan al modelo aquellos que consideran que el sistema aporta “cierto avance” identificándolo con un 18.6%. Afecta negativamente el afirmar que no confiere “ningún avance” la norma, acumulando un 15.1%.

Tabla 275.

*D8 Los SGC ¿permiten centrarse en desarrollar competencias clave que benefician a su actividad y/o a su entorno?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	3	3.5	3.5	3.5	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	13	15.1	15.1	18.6	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	3	3.5	3.5	22.1	16	18.6	18.6	29.1
Avance significativo	56	<b>65.1</b>	65.1	87.2	49	<b>57.0</b>	57.0	86.0
Objetivo logrado	11	12.8	12.8	100.0	12	14.0	14.0	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 2:** Los SGC ¿han permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?

Nos centramos ahora en el detalle de la asignación de recursos y la planificación estratégica a largo plazo, pero para acciones *orientadas a alimentar sistema de relaciones para un futuro sostenible* (D8). En este sentido los encuestados afirman detectar impacto (tabla 276), con “carácter significativo” acumulan un 48.8% con la implantación de la ISO y con un valor algo inferior, pero también representativo y que coincide con la detección de un “cierto avance” (34.9%).

Mientras que para el caso de la Norma ISO acumula un 20.9%. Podemos también destacar aquellos profesionales que consideran que en sus centros se trata de uno “objetivo logrado”, con valores de 14% y de 19.8%.



Tabla 276.

*D8 Los SGC ¿han permitido apostar por una planificación y asignación de recursos a largo plazo?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	7	8.1		8.1	2	2.3		2.3
Ningún avance	7	8.1	8.1	16.3	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	18	20.9	20.9	37.2	30	<b>34.9</b>	34.9	45.3
Avance significativo	42	<b>48.8</b>	48.8	86.0	30	<b>34.9</b>	34.9	80.2
Objetivo logrado	12	14.0	14.0	100.0	17	19.8	19.8	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 3:** El centro educativo, desde la implantación de los SGC ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?

La sostenibilidad tanto a nivel económico, social como ambiental resulta también de interés para nuestros encuestados y parece que los SGC implantados también han favorecido su cuidado, así lo reflejan los valores de la tabla 277. Un grupo de profesionales advierte que en sus centros se ha conseguido este objetivo, acumulando un 31.4% con la implantación del Modelo EFQM y con la Norma un 5.8%. Son valores más elevados los atribuidos a “avance significativo” con un 46.5% y un 39.5% para la Norma y el Modelo respectivamente. Añade un valor de interés conocer que un elevado porcentaje afirma que, sí detectan “cierto avance” y se alcanzan valores de un 24.4% y de un 18.6%, este último valor coincide con los que afirman que la Norma ISO no han permitido experimentar ningún avance.

Tabla 277.

*D8 El centro educativo, desde la implantación de los SGC ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7		4.7	2	2.3		2.3
Ningún avance	16	18.6	18.6	23.3	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	21	24.4	24.4	47.7	16	18.6	18.6	29.1
Avance significativo	40	<b>46.5</b>	46.5	94.2	34	<b>39.5</b>	39.5	68.6
Objetivo logrado	5	5.8	5.8	100.0	27	31.4	31.4	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 4:** Como organización, con la implantación de los SGC ¿se tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles?

Con nuestro interés centrado en conocer el impacto de los SGC en los centros educativos de Galicia consideramos que, también es de valorar, si estos mismos tienen en cuenta el impacto que ellos generan al entorno, a nivel social, ambiental, económico, etc. Y los encuestados advierten que, si se detecta un “avance significativo” en esta línea,

parece ser notorio con la implantación de la ISO donde se acumula hasta un 61,1%, en menor medida pero también reseñable el que aporta el Modelo EFQM que se sitúa con un 40.7% dato que adquiere mayor valor al observar que, para el mismo diseño, se ha logrado el objetivo por parte de un grupo importante de profesionales, sumando un 27.9%. Además de los que consideran que, si existe cierto avance con un 20.9%, en el caso de la Norma sus valores distan de los citados. También es significativo el 14% atribuido a “cierto avance”, siendo una lástima que coincida con los que no aprecian avance alguno. Los valores comentados se detallan en la tabla 278.

Tabla 278.

*D8 Como organización, con la implantación de los SGC ¿se tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7	4.7	4.7	2	2.3	2.3	2.3
Ningún avance	12	14.0	14.0	18.6	7	8.1	8.1	10.5
Cierto avance	12	14.0	14.0	32.6	18	20.9	20.9	31.4
Avance significativo	53	<b>61.6</b>	61.6	94.2	35	<b>40.7</b>	40.7	72.1
Objetivo logrado	5	5.8	5.8	100.0	24	27.9	27.9	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 5:** Desde la implantación de los SGC ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas, ... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?

El impacto en el entorno, a todos los niveles, abarca la transformación de las necesidades, expectativas, ... en actuaciones que favorezcan a los grupos de interés. Los SGC, valorados por profesionales del mundo educativo, parecen también influir en esta línea (tabla 279). Se aprecia un “avance significativo” en los centros otorgándole a esta categoría un 57% como efecto de la implantación de la ISO y un 52.3% con el Modelo de excelencia. Otros consideran que se trata de un “objetivo ya alcanzado”, principalmente con la implementación del EFQM y lo reflejan un 26.7%.

Tabla 279.

*D8 Desde la implantación de los SGC ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas, ... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	4	4.7	4.7	4.7	3	3.5	3.5	3.5
Ningún avance	12	14.0	14.0	18.6	8	9.3	9.3	12.8
Cierto avance	15	17.4	17.4	36.0	7	8.1	8.1	20.9
Avance significativo	49	<b>57.0</b>	57.0	93.0	45	<b>52.3</b>	52.3	73.3
Objetivo logrado	6	7.0	7.0	100.0	23	26.7	26.7	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

**Ítem 6:** ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con los SGC en el centro?

Concluye esta dimensión, con este último ítem, buscando conocer si la implicación y participación en actividades de beneficio social ha sido una apuesta establecida desde los SGC. Los encuestados parecen identificar la gestión de calidad con estas actuaciones y así lo reafirman los porcentajes extraídos de los cuestionarios, tabla 280. Consideran que se “avanzó significativamente” desde su implantación, en el caso de la Norma ISO aún con mayor incidencia, un 60.5% y un 55.8% con la implantación del Modelo de excelencia donde aprecian “cierto avance”, un 18.6%, y lo consideran un “objetivo logrado” un 11.6%.

Tabla 280.

*D8 ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con los SGC en el centro?*

	ISO				EFQM			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	3	3.5	3.5	3.5	1	1.2	1.2	1.2
Ningún avance	16	18.6	18.6	22.1	11	12.8	12.8	14.0
Cierto avance	3	3.5	3.5	25.6	16	18.6	18.6	32.6
Avance significativo	52	<b>60.5</b>	60.5	86.0	48	<b>55.8</b>	55.8	88.4
Objetivo logrado	12	14.0	14.0	100.0	10	11.6	11.6	100.0
Total	86	100.0	100.0		86	100.0	100.0	

En línea con las valoraciones realizadas para el resto de las dimensiones, procedemos a destacar aquellos ítems que parecen reflejar mayor aceptación y validez para nuestro análisis, se presentan en la siguiente tabla 281.

Tabla 281.

*Dimensión 8, ítems destacables en un SGC.*

D 8	
OBJETIVO LOGRADO	AVANCE SIGNIFICATIVO
	<b>1</b> ¿El modelo de excelencia permite centrarse en desarrollar competencias clave que beneficien a su actividad y/o a su entorno?
	<b>6</b> ¿La implicación y participación en actividades de beneficio social es una estrategia implantada con el modelo de excelencia en el centro?
<b>3 EFQM</b> El centro educativo, desde la implantación del modelo de excelencia ¿considera clave mantener un equilibrio de sostenibilidad económico, social y/o ambiental?	<b>5</b> Desde la implantación del SGC y/o modelo de excelencia ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas, ... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?
	<b>4 ISO</b> Como organización, con la implantación del SGC ¿tiene en cuenta el impacto en el entorno, a todos los niveles (social, ambiental,...)?

### 7.2.4- Comparación de medias de las investigaciones A, B y C

Tras conocer los datos sujetos a análisis en cada una de nuestras investigaciones planteadas, consideramos clarificador mostrar la tabla de valores descriptivos en su conjunto.

Los ítems presentan bastante uniformidad en cuanto a medias, quizá apreciamos mayores discrepancias en la investigación B donde, aparecen datos con escasa representación, identificados en la tabla 282 con orientación al margen derecho de su columna y en negrita. También reflejamos aquellos que no superan el valor de media “1” que hemos trasladado, en su celda, a la izquierda. Como se puede apreciar en la tabla 282 aparecen mayoritariamente en la investigación B. No consideramos que sean significativas pues, los ítems que reflejan esa baja puntuación en cuanto a media son fuertes y no se presentan acumulados en una misma dimensión. Quedan justificados estos valores en las explicaciones que se han ido ofreciendo para cada bloque de ítems, en las tres investigaciones planteadas.

Tabla 282.  
Valores descriptivos, investigación A, B y C.

DIMENSIÓN	ÍTEM	INVESTIGACIONES		
		Investigación A/ ISO	Investigación B/ EFQM	Investigación C/ ISO+EFQM
ORIENTACIÓN AL ALUMNADO, FAMILIAS Y SOCIEDAD	1	2.60	<b>3.83</b>	2.72
	2	2.44	2.83	2.72
	3	2.94	<b>3.67</b>	2.79
	4	2.35	2.50	2.69
	5	2.74	<b>3.00</b>	3.01
	6	2.45	<b>3.33</b>	2.69
	7	2.77	2.50	2.81
	8	2.26	<b>1.83</b>	2.60
	9	2.46	2.67	2.74
	10	2.84	<b>3.50</b>	2.81
	11	2.54	2.67	2.93
	LIDERAZGO  DIRECTIVO	12	2.56	2.83
13		2.66	2.67	2.80
14		2.29	2.33	2.78
15		2.26	<b>1.00</b>	2.62
16		2.44	2.17	2.73
17		2.39	2.00	2.51
18		2.47	<b>1.67</b>	2.37
19		2.50	2.50	2.51
20		2.56	<b>1.17</b>	2.70
21		2.46	<b>3.17</b>	2.73
COMPETENCIA E IMPLICACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE	22	2.66	2.67	2.69
	23	2.22	<b>1.00</b>	2.06
	24	2.47	<b>1.83</b>	2.50
	25	2.21	<b>0.67</b>	<b>1.99</b>
	26	2.49	<b>3.00</b>	2.70
	27	2.53	<b>3.00</b>	2.71
	28	2.62	2.83	2.92
	29	2.77	2.00	2.81
	30	2.34	<b>3.00</b>	2.31
	31	2.42	2.67	2.49
SISTEMA DE GESTIÓN POR PROCESOS	32	2.43	2.00	2.34
	33	2.51	<b>1.67</b>	2.34
	34	2.46	2.67	2.43

	35	2.37	2.67	2.05	2.62
	36	2.58	2.83	2.64	2.65
<b>SISTEMA DE GESTIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO</b>	37	2.36	2.67	2.48	2.44
	38	2.64	2.00	2.86	2.69
	39	2.48	<b>3.17</b>	2.26	2.85
	40	2.63	2.50	2.53	2.76
	41	2.68	<b>3.00</b>	2.69	2.88
	42	2.65	<b>3.00</b>	2.71	2.63
	43	2.45	<b>3.83</b>	2.41	2.62
<b>MEJORA CONTINUA, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN</b>	44	2.57	<b>1.67</b>	2.40	2.63
	45	2.58	<b>1.83</b>	2.29	2.57
	46	2.63	<b>3.00</b>	2.28	2.76
	47	2.59	<b>3.00</b>	2.52	2.49
	48	2.62	2.67	2.69	2.80
	49	2.55	<b>3.00</b>	2.70	2.73
<b>TOMA DE DECISIONES Y MANTENIMIENTO DE RESULTADOS POSITIVOS</b>	50	2.64	<b>3.00</b>	2.85	2.69
	51	2.61	<b>3.00</b>	2.86	2.81
	52	2.75	3.50	2.83	2.95
	53	2.57	<b>3.50</b>	2.62	2.83
	54	2.52	<b>3.33</b>	2.87	2.80
	55	2.68	<b>1.67</b>	2.40	2.74
	56	2.43	<b>3.00</b>	2.69	2.72
<b>SISTEMA DE RELACIONES PARA UN FUTURO SOSTENIBLE</b>	57	2.54	2.50	2.52	2.62
	58	2.47	3.00	2.30	2.90
	59	2.41	2.67	2.50	2.84
	60	2.55	2.33	2.48	2.90
	61	2.49	<b>3.00</b>	2.63	2.64

### 7.3.- RESUMEN

Hemos realizado un detenido análisis de las ocho dimensiones consideradas claves en SGC adaptada a centros educativos, estudiadas a través de las apreciaciones que los profesionales de los centros educativos de Galicia nos han aportado.

El primer análisis centra su atención en las respuestas de los profesores/as y directivos/as que conviven o han convivido con la Norma ISO (investigación A) a continuación, aplicamos el mismo procedimiento para conocer las impresiones de los que han implantado o siguen el Modelo EFQM (investigación B) para cerrar el capítulo con el análisis de aquellos que cuentan con ambos sistemas para conocer cuál de ellos ha causado mayor impacto (investigación C).

Los resultados de los análisis estadísticos son concluyentes, los profesionales reflejan cómo el hecho de implantar un SGC en los centros educativos produce un efecto de cambio, no siempre conscientes de los requisitos o exigencias que este conlleva, pero sí se produce una transformación en la percepción de la propia rutina o actividad, del funcionamiento del centro y, en la mayoría de los casos se valora como positiva e incluso para muchos beneficiosa.



## **CAPÍTULO 8.**

# **ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS**

8.1.- Introducción

8.2.- Método cualitativo y composición de la entrevista

8.2.1.- Conformación del catálogo de códigos

8.3.- Análisis cualitativo de las entrevistas y sus fases

8.4.- Análisis de las entrevistas

8.5.- Resumen





## **8.1.- INTRODUCCIÓN**

En última instancia, una vez transcritas (ver modelo de preguntas en el Anexo C), se procede al análisis de las entrevistas de los profesionales, a través de un análisis cualitativo tradicional, para lo que se utilizaron procedimientos deductivos e inductivos, ya que se parte de una serie de categorías establecidas a raíz de la literatura, pero al mismo tiempo se permite libertad al entrevistado, pudiendo de esta manera aparecer nuevas cuestiones.

## **8.2. MÉTODO CUALITATIVO Y COMPOSICIÓN DE LA ENTREVISTA**

Esta investigación utiliza las entrevistas individuales; su manejo se fundamenta en la obtención de experiencias y realidades vividas por los docentes, así como sus perspectivas y enfoques subjetivos. Básicamente las preguntas se centran en las experiencias sobre la implantación de la Norma ISO y/o el Modelo EFQM en los centros educativos a los que pertenecen, así como su impacto. Se emplea en este caso un enfoque de análisis de entrevista centrado en el significado (Gibbs, 2007; Kvale, 2011; Silverman, 2006) mediante los siguientes procesos:

- Análisis de contenido, que implica la codificación del significado que permite su categorización, para lo que se establecieron los códigos de análisis.
- La codificación del significado, donde se otorga una palabra clave a una parte del texto y facilita su identificación.
- Condensación del significado, en el que se resumen los significados expresados en formulaciones breves.
- Interpretación del significado, en la que se procede a la interpretación del texto.

Como el significado y el lenguaje se encuentran entremezclados, este tipo de análisis permite la atención en los rasgos lingüísticos de una entrevista, pudiendo contribuir a generar y verificar el significado de las declaraciones, así como a mejorar la precisión de las preguntas de la misma.

Consideramos importante destacar que el conocimiento se va a construir a partir de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado, tratándose de una fuente de conocimiento (Wengraf, 2012).

### 8.2.1. CONFORMACIÓN DEL CATÁLOGO DE CÓDIGOS

En lo concerniente al análisis cualitativo ya se ha abordado de forma explícita la descripción del instrumento diseñado y aplicado para la presente investigación.

Para poder interpretar la información extraída utilizaremos la codificación teórica, técnica para interpretar textos y categorizar datos (Hernández Carrera, 2014), saber interpretar correctamente las transcripciones es una actividad clave para posteriormente extraer y analizar los datos significativos para nuestro estudio.

Existen distintos procedimientos como la codificación abierta, selectiva y axial, pero, en línea con lo que afirma Flick (2012), se trata de procedimientos que se pueden combinar; nos podemos mover de una a otra para identificar todos aquellos datos de interés.

Autores expertos en esta metodología advierten que es necesario clasificar la información obtenida en base a unas categorías: incidente, categoría, concepto y teoría fundamentada en datos (Carrero, Soriano y Trinidad, 2006).

Enumeraremos a continuación, sin entrar en mucho detalle, las características para cada tipo de codificación:

- Codificación abierta: se procura extraer datos, fragmentando, segmentando y desmarañando los datos que se presentan en el texto. Se busca enumerar en función a unas cuestiones clave, por ejemplo: ¿de qué trata el texto? ¿qué concepto sugiere cada parte? ¿de qué trata la entrevista? etc.

Flick (2012) resalta su utilidad para clasificar expresiones en base a unidades de significado, asignándoles una anotación (código). La codificación genera una lista de códigos y categorías.

- Codificación axial. Una vez identificadas las categorías se reorganiza la información, se seleccionan aquellas categorías que son clave para el estudio y se someten a análisis, también en base a unas preguntas estándar, generándose unas

subcategorías vinculadas a las categorías matrices. Autores como Strauss y Corbin (1990) conocen bien la técnica.

- Codificación selectiva. Consiste en la selección de categorías, centrándose en una como central en torno a la que se organizan las restantes. Se logra así una panorámica de la información recopilada con una categoría central y dimensiones o rasgos que se asocian.

Autores como Hernández et. al. (2003) se centran en dos fases de la codificación, la primera en la que se recopilan datos por categorías de análisis y la segunda en la que se comparan entre sí, se reagrupan y buscan los vínculos entre ellas. Coinciden en la codificación, consiste en concretar por datos e ideas, agrupar ideas y conceptos similares para analizarlos.

Sin embargo, en este punto es importante reseñar que, con posterioridad, tras la realización y grabación de las 9 entrevistas, las mismas fueron transcritas y devueltas a los informantes por si se daba algún tipo de error.

A continuación, y antes de dar paso a la categorización de la información y de manera previa al análisis de las entrevistas, se generó un catálogo de códigos fundamentado en el marco teórico de esta investigación y en la estructura factorial del cuestionario. Los códigos planteados se muestran en la tabla 19, capítulo 5, apartado: **Construcción y procesos del instrumento de medida.**

Se trata de unificar toda la información respondiendo a las mismas dimensiones y aspectos o indicadores que las definen, diseñándose así dos instrumentos de medida que se complementan y centran en el estudio de las dimensiones clave que parecen prioritarias en los SGC que se diseñen para centros educativos. La tabla 283 presenta el catálogo de categorías y códigos.

Tabla 283.  
*Catálogo de categorías y códigos.*

CATEGORÍAS	CÓDIGOS	
Orientación al alumnado, familias y sociedad	<b>ISO 9001</b> Requisitos: internos y externos Necesidades e innovación Resultados de procesos	<b>EFQM</b> Satisfacción Transparencia Competencia del personal Revisión Continua Comparación para detección de puntos fuertes

Liderazgo directivo  Competencia e implicación del equipo docente  Gestión por procesos  SG del centro educativo o innovación  Mejora continua, creatividad o innovación  Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos  Sistema de relaciones para un futuro sostenible	Ambiente, clima Política de calidad Necesidades Modelos y requisitos Medición	
		Flexibilidad y adaptabilidad Impulso y apoyo a la innovación
	Competencia Compromiso, motivación e innovación Mejora continua Clima organizacional Estandarización	Éxito Cooperación
		Desarrollo de alianzas Enfoque ético Objetivos estratégicos Conciliación laboral-familiar Transparencia
	Gestión por procesos interrelacionados y Alienados(interna y externa) Eficacia Eficiencia Análisis y medición	Gestión por procesos, interna. Equilibrio óptimo
		Satisfacción del cliente Indicadores (rendimiento y resultados)
	Integración de procesos Mejora continua Medición Seguimiento, medición y análisis	Aportar valor
	Propuestas de mejora	Cultura emprendedora
	Seguimiento y medición Análisis de datos Comparación de desempeños	Evaluación del impacto Resultados clave Indicadores de rendimiento Política de calidad Mejora Transparencia Toma de decisiones Competencias clave Consideración del impacto Comportamiento ético Transparencia Recursos
	Crear valor entre dirección, empleados y clientes (familias y alumnos) Enfoque ético	Incrementar capacidades y habilidades Transparencia

En un momento posterior, se llevó a cabo la lectura de los textos, realizando un desglose de los mismos, ya que al seguir una línea semi-estructurada, y en la que la conversación pautaba el orden de las preguntas, esta técnica facilitó una perspectiva

global y con ello la comprensión de los datos y conexión entre los diferentes entrevistados.

### **8.3.- ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS Y SUS FASES**

Procedemos ahora al análisis de la información centrándonos en los tres procesos del análisis centrado en el significado (Ballester, Orte & Oliver, 2003; Taylor & Bodgan, 1992):

- Reducción de datos.
- Disposición y transformación de la información.
- Extracción y verificación de las conclusiones.

Con el objetivo de facilitar la identificación de las ideas fundamentales de los entrevistados se emplearon estos pasos, la atención se centró en los diferentes factores incidentes por temática, pudiendo relacionar dichos elementos diferenciados, reconstruir de forma analítica, estructurada y significativa, pudiendo así obtener una serie de conclusiones que permiten hacer una triangulación de los resultados.

Las fases realizadas fueron las siguientes:

- *Reducción de datos.* A través de la codificación y categorización de la información. Este proceso busca una estructura de datos lo más aproximada a la comprensión del tema de estudio.
- *Identificación de categorías y subcategorías.* A través del análisis basado en criterios temáticos se dividió la información en categorías, realizándose una clasificación cromática en función de las dimensiones previamente establecidas (tabla19, cap.5) centradas en:
  - Orientación al alumnado, familias y sociedad
  - Liderazgo directivo
  - Competencia e implicación
  - Sistema de Gestión por procesos
  - Sistema de Gestión del centro educativo
  - Mejora continua, creatividad e innovación

- Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos
  - Sistema de relaciones para un futuro sostenible.
- *Síntesis de la información.* Vinculada a la síntesis en sí, pues en la subcategorización aparecen reagrupados los datos bajo un mismo concepto, unificando y simplificando al tiempo la información.
  - *Agrupación y representación.* La síntesis y reagrupación simplifica el manejo de los datos e información que posteriormente es volcada, informáticamente, en formato de texto Word para facilitar la presentación, visualización y extracción de las conclusiones.
  - *Extracción de conclusiones.* La sucesión de las fases enunciadas anteriormente permite concluir con una valoración que sintetiza las experiencias transmitidas, identifica los patrones existentes y las generalizaciones en el ámbito investigado.

#### **8.4.- ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS**

Procedemos al análisis de todos los datos, codificados y unificados en línea con nuestro diseño y clasificación en categoría de dimensión (código) e indicadores (tabla 19, cap. 5).

##### **CATEGORÍA 1: Orientación al alumnado, familias y sociedad**

En esta categoría se exponen los aspectos referentes al nivel de detección de necesidades y expectativas, compromiso social y mejora en la relación entre el equipo docente y grupos de interés (alumnos y familias). También se realizará un acercamiento a la identificación de oportunidades de mejora en relación a la implantación de la Norma ISO y/o el Modelo EFQM.

Para la categoría 1 (tabla 283), los entrevistados están de acuerdo al afirmar que existe un indudable impacto. En este sentido, se apoyan principalmente en su experiencia y toman de referencia su realidad docente. Las respuestas de los informantes resaltan,

mayoritariamente que la Norma ha sido muy positiva en muchos aspectos, pero en otros no tanto.

En concreto, los sujetos 6 y 8 dicen que favorece el proceso educativo, ayuda a hacer un análisis de la realidad más exhaustivo, facilitando una planificación y seguimiento de propuestas de mejora, pero en cuanto a la relación con el equipo docente y grupos de interés no tienen claro si hubo mejora, aunque reconocen que sí favorece y ayuda a estructurarla y hacerla más sistemática.

En una línea similar, los participantes 3, 4 y 9 aseguran que, a nivel organizativo del centro, de documentación, de unificación, de clarificación y coordinación de tareas, entre otros, fue de gran ayuda. También ha resultado muy positivo en todo lo relacionado con la atención a familias. Pero a otros niveles no tanto, por ejemplo: *“se dedica mucho tiempo a recopilar datos y lo perdemos en atención al alumnado”*.

El sujeto 2 resalta que *“lo más positivo ha sido sin duda, la uniformidad de registros, que hace más fácil la tarea docente, tanto las personas que ya trabajamos en el centro, como las que lo hacen como sustitutos”*. Y un dato que ayuda es *“el tener que hacerlo por escrito”*. Como aspecto negativo están los plazos del calendario que son muy rígidos y no compararse nunca con las entidades privadas.

El entrevistado 7 destaca que con el tiempo *“he aprendido a utilizar lo verdaderamente útil y a desechar lo que no funcionaba, por lo que a día de hoy ya podemos decir que lo que se está utilizando sí nos ha servido como mejora ya que se ha convertido en un proceso automatizado que genera un orden y un itinerario de trabajo ordenado”*.

Los sujetos 1 y 5 consideran que la Norma ISO y el Modelo EFQM *“suponen una oportunidad para normalizar y sistematizar muchos procesos relacionados con el sistema educativo, actuaciones y funcionamiento administrativo, recursos y procedimientos del proceso docente (formatos tipo, banco de documentos, detección de fallos, ...) y la relación con los alumnos y las familias”*.

Además, dicen- *“Es una oportunidad para valorar todo aquello que se está haciendo bien y cuestionar lo que no funciona, para luego simplificar e implantar un modelo estandarizado”*.

Tabla 284.  
Categorías y códigos: Categoría 1.

<b>CATEGORÍA 1: ORIENTACIÓN AL ALUMNADO, FAMILIAS Y SOCIEDAD</b>	Requisitos: internos y externos Necesidades e innovación Resultados de procesos	
		Satisfacción Transparencia Competencia del personal Revisión Continua Comparación para detección de puntos fuertes

## **CATEGORÍA 2. El Liderazgo directivo relacionado con el Sistema de Gestión del centro educativo**

En esta categoría de análisis se exponen datos referentes a la dirección. Si, desde la implantación de la Norma ISO y/o el Modelo EFQM, favorece la innovación, eficacia y transparencia y si establece estrategias en línea con la política de calidad (MVV).

El informante 2 dice *“que las oportunidades de mejora siempre ayudan a la innovación y perfeccionamiento de la eficacia, y que la dirección debe hacer una revisión de sus planes de mejora, y eso siempre ayuda, pero añade que supone”*.

Por parte del sujeto 4 *“sí se favorece, ya que ahora todo está más claro, tanto para profesores, como para familias o alumnos. Todo está más al alcance de cada miembro de la comunidad educativa, por ejemplo: las normas de convivencia o documentos del centro, que son de fácil acceso, tanto a las familias como al alumnado”*.

Cada uno de los informantes 7 y 9 opinan que *“es la dirección quien propone e impulsa la implantación de la Norma ISO o el Modelo EFQM, que suponen una innovación en el sentido de organización y sistematización del funcionamiento general y la trazabilidad de los datos, y esto puede repercutir en eficacia y transparencia, pero que no tiene nada que ver con la innovación educativa. No obstante, se debería dar más ánimos y más recursos para seguir adelante y empezar por cambiar un mínimo las condiciones de trabajo (horarios, infraestructuras, etc.). También demandan mayor implicación del servicio de inspección, generalizarlo a todos los centros”*.

Los sujetos 1 y 5 creen que *“sí favorece la innovación, eficacia y transparencia y sí establece estrategias en línea con la política de calidad (MVV)”*.



El entrevistado 3 cree que es indispensable la honestidad y la flexibilidad, y a veces es un juego más de la doble moral de las instituciones. Y, además, “Veo dificultades en cuanto al choque entre eficiencia desde la óptica de la calidad empresarial y los objetivos de un centro público como el nuestro”.

En general, dejan entrever que, aunque conlleva ventajas, hay muchos inconvenientes en cuanto a más trabajo, papeleo, reuniones, documentación, burocracia, stress, desbordamiento, obsesión por el control...

Tabla 285.

Categoría y códigos: Categoría 2.

<b>CATEGORÍA 2: LIDERAZGO DIRECTIVO</b>	Ambiente, clima Política de calidad Necesidades Modelos y requisitos Medición	
		Flexibilidad y adaptabilidad Impulso y apoyo a la innovación

### **CATEGORÍA 3. Competencia e implicación del equipo docente**

Se describen datos que hacen referencia a la mejora de la gestión mediante el SGC / Modelo de Excelencia a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro.

El sujeto 1 considera que el SGC ayuda a sistematizar la evaluación y seguimiento de la competencia profesional del personal del centro y debería motivar a la dirección a establecer planes de acompañamiento siguiendo esa evaluación.

Por su parte el 3, 7 y 9 piensan que no es en el aspecto en que más se mejora. “*La implantación del sistema de calidad nos ha beneficiado en muchos aspectos antes citados, pero no tanto en lo referente a la formación o práctica del profesorado, y menos del alumno*”. Se quejan de que se está priorizando lo empresarial frente a lo educativo.

El sujeto 5 aprecia que, “*lógicamente esto aportará muchos beneficios al centro, aunque inicialmente requiera un esfuerzo para el profesorado que tendrá que adaptarse a nuevos procesos de trabajo*”.

De manera general se mostró una creencia que, si puede ser una oportunidad para comprobar el nivel de competencia profesional, aunque, no la profesionalidad del

personal que depende de otros añadidos que también deben ser tenidos en cuenta en la toma y análisis de datos y que están relacionados con la dirección, el claustro, el tipo de alumnado, las familias, ....

Tabla 286

Categorías y códigos: Categoría 3.

<b>CATEGORÍA 3: COMPETENCIA E IMPLICACIÓN DEL EQUIPO DOCENTE</b>	Competencia	Éxito
	Compromiso, motivación e innovación	
	Mejora continua	
	Clima organizacional	Cooperación
	Estandarización	
		Desarrollo de alianzas
		Enfoque ético
	Objetivos estratégicos	
	Conciliación laboral-familiar	
	Transparencia	

#### CATEGORÍA 4. Sistema de Gestión por procesos

Se describen los aspectos recogidos durante la investigación que hacen referencia a la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización (acción docente, atención a la diversidad, tutoría, ...).

El argumento genérico por parte de todos los informantes es la alusión a que sí, es uno de los aspectos en los que más se ve la mejora en cuanto a eficacia y eficiencia. “*La puesta en marcha de estos procesos ha creado una sistemática en los centros que antes era más arbitraria* (entrevistado 5)”.

Añaden que, gracias a la implantación de la calidad hemos mejorado en todos los aspectos en general, pero donde más se ha notado ha sido a nivel de unificación de documentación del centro haciendo que mejoren los aspectos de tutoría y acción docente, así como todos los demás procesos clave que se incluyen (informantes 2, 3, 4, 7 y 9).

Además, los sujetos 1, 6 y 8 señalan que supone un análisis y valoración de los procesos para su optimización y generalización. Añaden que “*se echan de menos cuestiones más directas al proceso de enseñanza-aprendizaje, una implantación más pausada, con más sensibilización y menos imposición y con metodologías de la práctica docente, más que rellenar papeles*”.

Tabla 287.

Categorías y códigos: Categoría 4.

<b>CATEGORÍA 4: GESTIÓN POR PROCESOS</b>	Gestión por procesos interrelacionados y Alienados(interna y externa)	Gestión por procesos, interna.
	Eficacia	Equilibrio óptimo
	Eficiencia	Satisfacción del cliente
	Análisis y medición	Indicadores (rendimiento y resultados)

### **CATEGORÍA 5. Sistema de Gestión del centro educativo**

En esta categoría se muestran, en base a la experiencia, si el modelo de excelencia favorece/ ha favorecido el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa.

Parece haber una opinión unificada de que sí por parte de los entrevistados 1, 3, 5, 6 y 9 ya que *“el hecho de tener que documentar y hacer un seguimiento de lo programado exige más coordinación y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa”*.

Los informantes 7 y 8 secundan lo dicho anteriormente, que *“al seguir modelos comunes y estar todo más estructurado, se ha favorecido una coordinación en el trabajo diario haciendo que todos sigamos una línea común. Aunque, hay participación nula por parte de una minoría, lo que genera protesta y ligera irritación en el ambiente por hacer más trabajo de papeleo”*. Comentan que existe incertidumbre e incomodidad por ser una obsesión y una imposición por parte del equipo directivo. Y porque se debería priorizar la calidad de la enseñanza más que la calidad de la documentación.

No obstante, hay algunas divergencias; los informantes 2 y 4 coinciden en que en *“muchos aspectos supone una mejora en la coordinación y en la colaboración, pero, en algunos casos puntuales aporta mucha rigidez cuando no se es flexible en la interpretación de los procedimientos”*. Y añaden *“debido a la insuficiencia de recursos, los inconvenientes superan a las ventajas”*.

Otro inconveniente es la poca aceptación por parte del profesorado que no se siente motivado con dicha gestión. Agrega que los centros educativos no son comparables a las empresas. Los “productos” son personas con sus múltiples facetas que pueden variar considerablemente su evaluación.

Tabla 288.  
Categorías y códigos: Categoría 5.

<b>CATEGORÍA 5: SGC DEL CENTRO EDUCATIVO</b>	Integración de procesos Mejora continua Medición
------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

### **CATEGORÍA 6. Mejora continua, creatividad e innovación**

Esta categoría informativa trata de esclarecer si la implantación del SGC/modelo de excelencia promueve redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora que generen satisfacción y buena imagen del centro.

*“La relación entre el SGC/modelo de excelencia y las redes de aprendizaje y colaboración parecen ser un factor importante y se muestra bajo una fundamentación: a través de las encuestas de satisfacción se pueden y deben extraer puntos de mejora en este sentido, promoviendo la satisfacción y buena imagen del centro”* (informante 3, 4 y 6), para *“identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora que generen satisfacción y buena imagen del centro”* (informante 1).

En su caso el entrevistado 2 piensa que, gracias a dicha implantación, su centro ha mejorado en general, pero que no ha sido así desde el principio. Con el paso del tiempo se han eliminado cosas que no funcionaban y *“hoy en día es cuando vemos esa norma, como algo positivo en nuestro trabajo”*. Más que como oportunidades de creatividad, *“ha beneficiado en lo referente a innovación y mejora, lo que ha influido positivamente en la imagen que se da del centro”* (sujeto 9).

El sujeto 8 dice: *“incluso nos ha supuesto el abrir una página web donde se ve la innovación que está presente en el centro en todo momento, así como la difusión en redes sociales”*.

Aun así, los informantes 1 y 4 defienden que la implantación del SGC/modelo de excelencia promueve el aprendizaje y la colaboración de los profesionales implicados, ya que supone una oportunidad de sistematización y mejora que en muchas ocasiones desencadena procesos innovadores y creativos que redundan en satisfacción y por lo tanto buena imagen del centro.

Los entrevistados 1 y 5 resaltan el carácter beneficioso *“casi todo son ventajas, procedimientos claros de actuación, mecanismos de evaluación que pueden proporcionarnos continuos criterios de mejora, la coordinación docente, coordinación pedagógica, racionalización del material, ...”*.

Tabla 289.

Categorías y códigos: Categoría 6.

<b>CATEGORÍA 6: MEJORA CONTINUA, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN</b>	Seguimiento, medición y análisis Propuestas de mejora	Aportar valor
		Cultura emprendedora
		Evaluación del impacto

### **CATEGORÍA 7. Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos**

Esta categoría, basándose en el análisis de resultados, analiza si el SGC/modelo de excelencia apuesta por el éxito y la mejora.

Mientras que los docentes 1 y 8 opinan que ellos lo enfocan más a los procesos, los sujetos 2, 4 y 6 afirman *“sí es cierto que se hace un análisis de resultados para ver propuestas de mejora”*. El 3 considera que, *“sin lugar a dudas es una apuesta por el éxito y la mejora que se fundamenta en el análisis de resultados y por lo tanto una oportunidad de mejora siempre y cuando se realice un profundo análisis de los motivos que llevan a que los resultados sean positivos o negativos”*.

Por su parte, los sujetos 5 y 8 consideran que sí, *“pero para llegar a verlo de esta manera hay que adaptar las medidas a las necesidades de cada centro, pues no todo lo que funciona en uno es bueno para otro, y la norma es demasiado cerrada y estandarizada.”* El entrevistado 5 añade que el *“coste es elevado debido a las certificaciones y que los sectores empresariales disponen de más recursos económicos”*.

El sujeto 7 ve que *“un posible problema sería que el proceso de calidad homogenice demasiado. Creo que las líneas generales deben ser comunes, los objetivos pedagógicos, las líneas generales, etc. pero siempre dejando abiertas las posibilidades de innovar e ir actualizando las programaciones, los medios, etc.”*

Tabla 290.  
Categorías y códigos: Categoría 7.

<b>CATEGORÍA 7: TOMA DE DECISIONES Y MANTENIMIENTO DE RESULTADOS POSITIVOS</b>	Seguimiento y medición	Resultados clave Indicadores de rendimiento Política de calidad Mejora Transparencia Toma de decisiones
	Análisis de datos	
	Comparación de desempeños	

### **CATEGORÍA 8. Sistema de relaciones para un futuro sostenible**

Se refiere a si el sujeto apuesta por la asignación adecuada de los recursos para llevar a cabo actividades de beneficio social y ambiental.

*“En este aspecto tengo menos conocimiento e información, pero creo que al menos el impacto social sí que lo potencia”* (informante 1). El sujeto 8 opina que el sistema de gestión de calidad y el modelo de excelencia pueden suponer una apuesta por la asignación adecuada de los recursos, así como el impacto social y ambiental o las actividades de beneficio social, siempre y cuando estos valores sean una prioridad para la empresa y el equipo de trabajadores del centro. Pero, *“puede existir el peligro de que se abandonen algunos aspectos de la actividad diaria para “complacerse” en el análisis de situaciones, su estructuración y puesta en marcha”*.

Desde el parecer del sujeto 3 *“son inconvenientes “el alto coste económico y aumento del trabajo de todos y el no disponer de suficiente autonomía”*.

Por su parte, el sujeto 5 señala que *“uno de los problemas con los que tiene que lidiar es la implicación del profesorado”*, por falta de motivación.

Desde el punto de vista de los demás informantes el SGC/ modelo de excelencia es una herramienta o recurso que bien empleado y bien implantado puede ser fundamental para la optimización de recursos y por lo tanto puede repercutir en el impacto social y ambiental, pero por sí solo no aporta ni supone una apuesta.

Tabla 291.  
Categorías y códigos: Categoría 8.

<b>CATEGORÍA 8: SISTEMA DE RELACIONES PARA UN FUTURO SOSTENIBLE</b>		Competencias clave Consideración del impacto Comportamiento ético Transparencia Recursos
		Crear valor entre dirección, empleados y clientes (familias y alumnos)

## 8.5.- RESUMEN

Este capítulo se centró en conocer cómo se estructura y analizan los datos de una entrevista para, diseñarla y aplicarla, con el objetivo de complementar nuestro estudio.

Contamos con la colaboración de nueve profesionales quienes contestaron a las cuestiones aportando datos que, una vez se han desglosado por temas y categorías ofrecieron importantes aportaciones al estudio.

Podemos concluir alegando que la información extraída de las entrevistas complementa las valoraciones percibidas en los cuestionarios. Las respuestas han sido ejemplificadoras y en muchas ocasiones han señalado características idealizadas, dignas de mantener y también otras que se deberían de pulir, adaptar a la realidad educativa para así perfeccionar los SGC.





# **CAPÍTULO 9.**

## **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**



## 9.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta investigación nace con el propósito de identificar aquellas cuestiones relevantes y a las que se les debe prestar más atención en un centro educativo. Realizamos un análisis detallado de la Norma ISO y el Modelo EFQM, tratando de conocer sus verdaderos objetivos, sistemas de gestión que se han ido implantando en muchos centros educativos con el objetivo de lograr la mejora, la calidad educativa e incluso la excelencia. Centramos nuestro trabajo en el análisis de esos sistemas, examinamos al detalle sus planteamientos hasta concretar aquellas dimensiones que consideramos de interés para los centros escolares, fundamentada esta concreción en la revisión teórica.

El objetivo general que planteamos en nuestra investigación es analizar el impacto percibido por los miembros de las instituciones educativas de Galicia (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos), después de la implantación de un SGC. Incidimos en diferentes cuestiones que consideramos interesantes para conocer la efectividad de dichos sistemas y, al tiempo analizar la calidad, extraer las dimensiones relevantes y necesarias en estas instituciones.

Buscamos ahora argumentar la autenticidad de los resultados obtenidos en nuestra investigación, tras un detallado análisis conceptual, un proceso metodológico y análisis del mismo que ayudan a identificar aquello que ha influido en los resultados. Por ejemplo, la muestra, instrumentos aplicados, sistema de recogida de información, análisis realizados, etc. pero también aportará significativamente a nuestra investigación la percepción de los profesionales. El desempeño profesional quizá se vea condicionado por unas u otras dimensiones y ello permitirá conocer la validez interna e incluso las limitaciones, si las hubiese, del estudio.

Las dimensiones establecidas trazaron los ejes vertebradores de los instrumentos elaborados para nuestro estudio, el cuestionario y la entrevista, aplicados a profesionales del ámbito educativo quienes manifestaron su prevalencia sobre unos u otros elementos. Las conclusiones extraídas y los resultados analizados permiten sumar valoraciones y extraer conclusiones de síntesis general, en línea con las hipótesis propuestas, y se hará referencia a alguna futura línea de investigación.

De los resultados obtenidos se puede deducir que se han resuelto los objetivos marcados permitiendo ofrecer una visión holística sobre las dimensiones que evidencian una calidad educativa. Las aportaciones de los encuestados han permitido conocer el grado de implantación de los SGC y cómo este influye en la propia actividad de un centro educativo. Se identifica el logro o no de objetivos, advierten de si se apuesta por la innovación y si esta ha tenido impacto en su entorno o en el sistema implantado. Si busca mantener buenos resultados y si los SGC concretan los procesos clave en las instituciones educativas al tiempo que advierten de si el Modelo o Norma ofrece un patrón de gestión adaptado a la realidad educativa.

La concienciada y profunda revisión teórica apenas nos ha permitido realizar comparaciones con trabajos afines debido a la falta de investigaciones en estos temas, pero, aunque escasas, sí nos permiten realizar algún balance.

Se comentarán implicaciones y repercusiones de las teorías desarrolladas en este campo, tratando así de realizar inferencias con las mejores garantías.

Durante la revisión teórica hemos ido recopilando información extraída principalmente del campo de la economía y de la empresa. Sus modelos se han ido implantando en los centros educativos como normas a seguir; no hay evidencias de intentar adaptarlo, de trabajar conjuntamente profesionales de ambos sectores para modelar un sistema de gestión y de ahí el interés por buscar un modelo adaptado a la realidad académica. La confluencia interdisciplinar parece necesaria tras observarse las respuestas de los profesionales, apreciando que se requiere un cambio de atención o incluso de un enfoque que permita cubrir nuevos estándares de calidad o mejora de los centros educativos.

En línea con el resto del trabajo empírico, la discusión de resultados se vertebra atendiendo a la naturaleza de los datos extraídos de los cuestionarios y entrevistas.

Las citas recogidas acerca de aspectos conceptuales, de resultados, indicadores, dimensiones y metodologías, emergieron a partir de los problemas e interrogantes que nos hemos ido planteando durante el desarrollo de esta tesis doctoral.

Además, el hecho de observar el desarrollo de un concepto, desde su inicio hasta la actualidad, con una perspectiva holística, permite conocer cómo ha ido evolucionando, generando una serie de implicaciones según para qué contextos y, ha favorecido el

cumplimiento de otro de los objetivos del estudio: la elaboración de un instrumento de evaluación del impacto de los SGC en centros educativos. Esto supone una ventaja de diagnóstico real que servirá para futuras líneas de investigación que busquen la medición de parámetros reales con un instrumento objetivo. Se presenta como una contribución teórica para la literatura, como un detallado análisis de los sistemas de gestión con un buen porcentaje de explicación del mismo.

La evaluación y los resultados obtenidos permiten demostrar que existe impacto de las dimensiones consideradas prioritarias en los sistemas de gestión de calidad para centros educativos, pero no todas ellas con el mismo grado.

El estudio realizado consta de un total de 359 contestaciones procedentes de los cuestionarios, y de 9 entrevistas personalizadas a profesionales de centros educativos. Se ha centrado nuestro interés en las respuestas ofrecidas por personal del equipo directivo y docente, aplicando el criterio descrito anteriormente para la selección de los 54 centros participantes. Los resultados obtenidos ofrecen hallazgos similares como resultado de uno u otro sistema de gestión y para las ocho dimensiones. En el apartado de conclusiones se explicarán algunas de las posibles razones que se atribuyen a algunas valoraciones. Pero nos centramos en este apartado en los principales hallazgos de este estudio.

En el capítulo cinco, fundamentación metodológica, se detallan los objetivos e hipótesis, planteamientos que motivaron todo este trabajo y que los resultados extraídos de nuestro estudio tratarán de validar. Como redactábamos anteriormente los objetivos parecen estar claramente alcanzados, muestra de ello es el diseño, validación y aplicación del cuestionario y las entrevistas realizadas.

Nos detendremos ahora en conocer si la implantación causó impacto en las dimensiones que deberían de abarcar los modelos de calidad educativos. Para ello analizaremos cada una de las cuestiones planteadas.

El cargo desempeñado en los centros educativos puede variar desde ser miembro del equipo directivo o profesor/a en cualquiera de las etapas sometidas a estudio: EI, EP, ESO, Bach o Ciclos Formativos.

A la luz de las respuestas de los participantes podemos decir que en esta categoría es significativo el dato de participación del equipo directivo sobre la totalidad de la muestra. Resulta una frecuencia de 42 (11.7%), la cual consideramos reducida pero muy

valiosa. Este sector profesional aprecia y valora la implantación de los SGC. Destacan importantes valores en todas las dimensiones, mientras que, analizando la colaboración de los profesores en función del tamaño de la plantilla en los centros, resulta más numerosa la cooperación en aquellos que tienen un número menor de 49 docentes o incluso con una plantilla entre 50-90 docentes. Las respuestas en estos grupos han sido de 169 (47.1%) y de 156 (43.5%), respectivamente. Contrasta con la participación de los centros con plantillas integradas por más de 100 sujetos, o entre 100-149 y 150-199, en los que la aportación ha sido de 29 (8.1%) y de 55 (1.4%). Escasa participación a pesar del número de integrantes.

Estos docentes enriquecen nuestros análisis mostrando diversidad de opiniones, que también parecen variar en función del sistema implantado. Así lo refleja el análisis realizado, se confirma una sólida y robusta configuración de las dimensiones e incluso una alta valoración en subdimensiones que subyacen de las mismas. Con ellos se ha permitido alcanzar el objetivo y elaborar y validar los instrumentos de medida del impacto de los sistemas de gestión de calidad en centros educativos para las dimensiones propuestas.

En su mayoría, los centros consultados consideran que la implantación del sistema de gestión ha supuesto impacto en todas y cada una de las ocho dimensiones seleccionadas, pero dentro de ellas se revelan mayores algunas subdimensiones.

En cuanto a la dimensión 1: *Orientación al alumnado y familia*, la valoración es significativa destacando subdimensiones como la mejora en el compromiso normativo (D1, ISO) e identificar los grupos de interés (D1, EFQM).

Cuando se emplean ambos sistemas (ISO y EFQM) destacan, a parte de las anteriores, la mejora en la cultura de confianza y transparencia, en la relación entre el equipo docente y los grupos de interés y se percibe un impulso hacia el compromiso social.

Con menor impacto, pero también destacables son aspectos como añadir valor y la medición de satisfacción.

En cuanto a la segunda dimensión, centrada en el *liderazgo directivo*, los profesionales se muestran satisfechos con las estrategias adoptadas por el equipo directivo para establecer políticas de calidad y objetivos estratégicos (D2, ISO y EFQM),

coincidiendo cuando se implantan ambos modelos, los cuales muestran mayor impacto con el apoyo a nuevas propuestas, involucran al personal, generan cultura de confianza y de transparencia, los equipos directivos delegan funciones y detectan problemas para implantar mejoras.

Los resultados también advierten impacto en la dimensión 3, *competencia e implicación del equipo docente*, donde destaca la apuesta por la innovación el cambio (D3, ISO), mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal del centro educativo (D3, EFQM). Reconocidas también cuando se implantan ambos sistemas, mostrándose de acuerdo con una buena detección de necesidades con establecimiento de líneas de mejora.

La concreción de objetivos, que rivalizan por la eficacia y la mejora, compiten por la medición operativa y funcionalidad a través de indicadores, reflejan reconocimiento y apoyo a los profesionales, se apuesta por una formación que responde a los perfiles desempeñados, y los equipos directivos apoyan, reconocen y motivan al personal.

La dimensión 4, *gestión por procesos*, refleja impacto en cuestiones como la innovación y la satisfacción (D4, ISO), impulso hacia la eficacia y eficiencia de cara a la mejora de la educación (D4, EFQM). Con la combinación de la Norma y el Modelo se favorece la satisfacción de los grupos de interés, se introduce más innovación y existe sensibilización cara la mejora educativa.

Respecto a la quinta dimensión, *sistema de gestión del centro educativo*, se refleja cambio en las alianzas (D5, ISO y en EFQM) en la implicación de los grupos de interés (D5, ISO).

Además, si combinamos ambos sistemas se suman la importancia del trabajo coordinado, la creación de alianzas que generen valor, la apuesta por la responsabilidad y la involucración de los grupos de interés.

En cuanto a la *mejora continua, creatividad e innovación*, dimensión 6, resalta la búsqueda de una cultura emprendedora a largo plazo y de redes de aprendizaje y colaboración (D6, ISO).

Mientras que en EFQM apuestan por los resultados obtenidos para desplegar acciones estratégicas de mejora (Martínez y Rioperez, 2005) y se suman a estas subdimensiones las destacadas si se combina la Norma y el Modelo que buscan la

implicación de todos los miembros en la mejora continua, y favorecen el uso responsable, eficaz y eficiente de los recursos.

La dimensión 7, centrada en la *toma de decisiones y el mantenimiento de resultados positivos*, ha supuesto la sistematización de análisis de resultados (De Miguel y Apocada, 2009) y una sistemática de trabajo (D7, ISO).

Ha desplegado acciones estratégicas para la mejora y la toma de decisiones por parte del equipo directivo basada en el análisis de resultados (D7, EFQM).

Suman aportaciones cuando se combinan ambos sistemas, favoreciéndose la sistemática de trabajo con mecanismos eficaces y se identifican las oportunidades de mejora apostando por el éxito.

Finalmente, la dimensión 8, centrada en el sistema de relaciones para un futuro sostenible, causa impacto en la implicación de actividades de beneficio social (D8, ISO).

Se desarrollan competencias clave que beneficien la actividad y al entorno y búsqueda de un equilibrio sostenible a nivel no solo económico, también social y ambiental (D8, EFQM).

Se superan con la combinación de ambos sistemas al fomento de actividades de beneficio social, y la importancia del impacto (Fernández, Carballo y Congosto, 2013).

Del análisis de cada una de las dimensiones se extrapola que es significativo el impacto de los sistemas de gestión de calidad, tanto en lo que corresponde al equipo directivo como al docente, siendo los primeros los que más valoran su implantación pareciendo más críticos los docentes.

En cuanto a la **titularidad**, en primera instancia atrae nuestra atención el dato de que contamos con una muestra de 159 profesionales de Centros de titularidad pública (siendo un alto porcentaje de profesionales de ciclos formativos), 14 de la privada y 186 de la enseñanza concertada.

El resultado del impacto de los sistemas de gestión de calidad no parece depender de la titularidad de los centros educativos. Sus equipos directivos coinciden en que les ha permitido avanzar principalmente en lo que a gestión se refiere valorándose también considerablemente la apuesta por la innovación.



Como se detallaba en la tabla 5, frecuencia centro-provincia, y en la tabla 6, frecuencias por **población**, constatamos que sí parece influir la **población** en la que se sitúa un centro escolar. La distribución sobre el mapa de nuestra comunidad advierte de la concentración de centros en algunas zonas, y parece significativo resaltar que la mayoría de los que han implantado una política de calidad, cuentan con centros educativos en sus proximidades. Esto independientemente de la titularidad, aunque también es cierto que, en determinadas poblaciones, las menos, son centros aislados los que se interesan por estas políticas de calidad educativa. Pudiendo entenderse que la competitividad es un factor que anima a implantar estos sistemas, parece lógica la acumulación de respuestas de profesionales de A Coruña, donde se concentra el mayor número de centros con implantación de SGC. Menor es la participación de Lugo, provincia que supera la participación de Pontevedra y de Orense. Por lo que respecta a la valoración del impacto se extraen las mismas apreciaciones detalladas que en el desempeño del cargo profesional.

Otra cuestión a resolver era si las dimensiones a priorizar en los centros educativos se ven influenciadas por la implantación de los sistemas de gestión de calidad. Parece cobrar sentido esta afirmación pues a través de nuestro estudio hemos detectado aquellas cuestiones que parecen impactar en los sistemas educativos al tiempo que responden a protocolos de gestión (González, 2005).

En línea con los objetivos plantados y con la fundamentación teórica de nuestra investigación, se plantean cuestiones, que buscan conocer si existe impacto emparentado a cada una de las dimensiones seleccionadas.

Con el objetivo de concretarlas para adaptar, lo más ajustadamente posible, los sistemas de gestión a las instituciones educativas, tratando de diseñar un modelo útil para ellas. De los resultados que se han ido detallando extraemos que todas y cada una de las dimensiones destacadas como prioritarias y necesarias en este ámbito son reconocidas como significativas y necesarias, prioritarias en ese desempeño.

También debemos de interpretar algunas matizaciones u observaciones que se recogieron tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, muchas de ellas en la línea de lo expuesto hasta el momento, como es la satisfacción con la implantación de los sistemas, reconociendo que han favorecido positivamente a los centros escolares. Aunque también advierten que no en todos los aspectos. La mayoría coinciden en que favorece el

proceso educativo, beneficia el análisis, y facilita la planificación y seguimiento (Martínez, 2001). Sin embargo, continuamos detectando menor satisfacción en lo relativo a la relación entre el equipo docente, pero se reconoce la existencia de una sistemática clara de trabajo.

La dimensión 1 ha sido especialmente valorada, aunque advierten que la recopilación y registro de datos supone un esfuerzo adicional que no siempre redundan en mejor atención al alumnado.

Las dimensiones 4 y 5 son de interés para los profesionales encuestados, advirtiéndoles que han ofrecido uniformidad de registros y aunque supone un gran esfuerzo registrar todo por escrito también aseguran, algunos, que es de gran utilidad. Quizá como rasgo negativo comentan que los plazos que se estipulan son muy rígidos.

Se confirma, con un planteamiento bastante generalizado, que las dimensiones a priorizar en los centros educativos se ven influenciadas por la implantación de los sistemas de gestión de calidad. Algunos profesionales destacan que la sistemática de trabajo y la experiencia con el mismo, facilita la toma de decisiones, incluso a la hora de establecer registros, determinar procedimientos, etc., logrando perfilar y adaptar el modelo a sus necesidades generando orden y mejora, eficacia y eficiencia.

## **CAPÍTULO 10.**

### **CONCLUSIONES**



## 10.- CONCLUSIONES

Extraemos las conclusiones de este trabajo, a partir del análisis realizado acerca del impacto de los sistemas de gestión de calidad en centros educativos; y a través de ocho dimensiones obtenidas de la revisión histórica y teórica que facilitó la agrupación por categorías y la comprensión de las mismas en atención a cómo estas pueden influir en el funcionamiento de los centros educativos.

La investigación nos lleva a concluir que se requiere un cambio en los enfoques que, hasta el momento, orientaban los sistemas de gestión implantados.

Se observa que la solución requiere una variación en las dimensiones a priorizar, dimensiones que deberían centrarse en satisfacer y cubrir las necesidades esenciales y los nuevos estándares de calidad o mejoras de los sistemas educativos.

Los resultados que hemos ido obteniendo avalan esta propuesta evidenciando que, tras varios años de implantación, las deducciones, en términos generales, son positivas.

Como se indicaba en el capítulo anterior y tal como evidencian los análisis expuestos es reducido el número de estudios de impacto en la línea de esta investigación. Quizá se deba a la falta de conocimiento del Modelo EFQM y de las Normas ISO, la dificultad de su evaluación al no identificarse fácilmente sus variables ni los factores implicados, la falta de formación, etc.

Consideramos que es necesaria la evaluación del impacto de estos sistemas pues parecen haber dejado huella e influir hacia un determinado camino, sostenido en este trabajo.

Se han ido identificando los pequeños cambios que han generado a lo largo del tiempo, como fruto de su implantación, la mejora en algunos aspectos de funcionamiento, la apuesta por la innovación educativa, el interés por el análisis de los resultados extraídos de mediciones, el interés por la planificación estratégica, la delegación y valoración de los perfiles competenciales, entre otras muchas cuestiones que ya se han ido mencionando.

Pero, además de estos factores positivos, consideramos necesaria la valoración del impacto para conocer si la inversión y el esfuerzo realizado compensa y si lo merece las compensaciones obtenidas.

Por otra parte, desarrollar una temática de estas características, con una perspectiva holística, permite identificar cómo han ido evolucionando y despertando diferentes preocupaciones y enfoques al tiempo que permanece vigente a lo largo del tiempo. Con una perspectiva general, fruto del trabajo realizado, podemos afirmar que implantar sistemas de gestión, adaptados a los centros escolares, ofrecen a las instituciones una interacción en la que tienen cabida los propios profesionales del sistema educativo como el entorno y los grupos de interés. Esta combinación les permite identificar aquellos elementos, situaciones y problemas que se deben atender, promoviéndose así un compromiso y alianzas que redundan en la mejora educativa, en el profesorado, alumnado y familias.

Nuestro trabajo pretende ofrecer un programa adaptado a la realidad educativa que, a través de ocho dimensiones clave, prevé garantizar la calidad en la gestión.

Ahora bien, se requiere un control y conlleva un necesario análisis de resultados, así como la implementación durante un período de tiempo no inferior a los tres años lectivos, tiempo necesario para que se instaure, sistematice y permita definir un diseño adaptado a cada realidad educativa, que partiendo de este modelo logre su ajuste a cada centro escolar, que pueda contemplar los retos de cada organización logrando generalizar los procesos que dan resultados y que apuestan por la mejora.

Además, la revisión teórica ha favorecido el logro de otro de los objetivos, el diseño de un instrumento de evaluación del impacto que sin duda podrá ser de utilidad para otras investigaciones, instrumento que permitió paralelamente extraer las cuestiones de la entrevista que ha arrojado datos que complementaron y enriquecieron el estudio.

El modelo de triangulación procedente de la literatura, los análisis estadísticos sobre los datos extraídos de los cuestionarios y la reflexión sobre el contenido de las entrevistas respaldan la afirmación de que no se trata tan solo de un modelo estándar. Dependerá también de las variables en sí y de los factores que se han ido comentando en el apartado de discusión de resultados. Se trata pues de un modelo holístico sobre el concepto de calidad, y la relación que esta mantiene con el sistema educativo, con toda su realidad que de por sí ya es compleja, y con la implementación de dimensiones que la gestión de la calidad posibilita vislumbrar experiencias que pueden influir positivamente en el desarrollo y gestión de toda actividad escolar.

Como toda investigación podemos encontrar limitaciones en su estudio, como puede ser la imposibilidad de controlar todas las variables, pero los datos medidos son valorados sobre realidades actuales y realizada por profesionales que actualmente ejercen y viven o han convivido con un sistema de gestión implantado en su centro escolar, durante un mínimo de tres cursos lectivos. Se ha cuidado la muestra, intentando respetar la heterogeneidad en todas las variables procurando al tiempo abarcar la totalidad de profesionales que, cumpliendo los criterios establecidos para el estudio, eran de interés como muestra para la exploración.

Concluida la investigación y analizando con detalle los datos y reflexiones, sería perceptivo tener en cuenta las siguientes recomendaciones para mejorar la calidad de nuestros centros educativos e incluso el impacto que estos sistemas de gestión podrían generar en los centros y entorno:

- 1.- Implementar mecanismos que favorezcan las condiciones necesarias para mejorar los sistemas de comunicación. Apostar por el clima de colaboración y transparencia evitando la fiscalización.
- 2.- Reducir en lo posible la burocracia. Actualmente los SGC implementados (Norma ISO y Modelo EFQM) requerían excesivo registro que absorbía un tiempo valiosísimo que, según muchos profesionales, consideraban mejor invertido en la atención a alumnos y familias, reducía la atención en un proceso continuo y tan activo como es la educación en las escuelas.
- 3.- Introducir una metodología sencilla para gestionar la educación y contar con el compromiso de las autoridades en la mejora de los procesos educativos.
- 4.- Establecer como objetivo la satisfacción del equipo docente, del alumnado y de sus familias.
- 5.- Formación en los centros de educación superior, además del reciclaje docente en el uso de nuevos métodos, tratamiento de información, relaciones interpersonales y de interacción social.
- 6.- Apostar por la innovación como meta compartida en el centro escolar, como cambio continuo y cíclico, no como algo ocasional, lineal ni puntual.
- 7.- Una reforma educativa impuesta no parece ser el camino hacia la mejora de la calidad educativa. Para que resulte exitosa deberá diseñarse en el propio centro educativo en base

a sus objetivos y características, elementos que ayudarán a gestionar un cambio que aspire realmente a la calidad educativa. Cualquier imposición externa podrá desear la mejora educativa pero esta forma parte de la esencia de cada centro.

En ellos se debe impulsar la mejora a través de un desarrollo organizativo interno, que parta de conocer la propia realidad, las características de los docentes, directivos, alumnado, familias y entorno.

Es este conocimiento el que parece capacitar al personal de un centro educativo para el diseño de los procesos clave encaminados a la mejora educativa, garantía de ofrecer al tiempo una verdadera gestión de calidad. El paradigma hace fuerte hincapié en la apuesta por instituciones autónomas, capaces de tomar sus propias decisiones, organizarse, administrar recursos económicos, y establecer aquellos procedimientos que les faciliten la obtención de objetivos y resultados deseados.

8.- Eliminar el objetivo mercantilista. La eficiencia de un sistema educativo no debe pivotar sobre teorías administrativas, sino que debe centrar sus esfuerzos en cubrir la demanda del entorno y familias, apostar por el trabajo bien hecho que sin duda favorecerá al alumnado.

9.- Reducir los costes que supone la implantación y certificación de los sistemas de gestión de calidad. Quizá no debería ser un objetivo prioritario la certificación más bien debería de apostarse por la superación de obstáculos, la mejora sistemática y gradual de cara a la verdadera calidad educativa.

Los datos extraídos, de la aplicación del cuestionario y del análisis de los datos aportados en las entrevistas, permiten conocer las dimensiones que influyen positivamente en la actividad propia del centro educativo, destacando como claves:

- Investigación A: Implantación de la Norma ISO.

▪ D1: Orientación al alumnado, familia y sociedad.

Destacan aspectos como la identificación de grupos de interés, la importancia de las mediciones de satisfacción, la mejora en cuanto a la transparencia (difusión de información) y el impulso al compromiso normativo.



Mientras que se detecta un impacto negativo a la hora de valorar la relación y confianza generada entre el equipo docente y los grupos de interés.

- D2: Liderazgo directivo.

Valorada significativamente si atendemos a subdimensiones como la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora, la confianza depositada por el equipo directivo en el proceso de innovación, la implantación de estrategias para establecer la política de calidad, así como los objetivos estratégicos, considerando que el SGC favorece su apoyo, incluso levemente influye en la definición de perfiles de competencia profesional.

- D3: Competencia e implicación.

Las subdimensiones más valoradas son la mejora en la gestión de desempeño, en cuanto a la competencia profesional se refiere, reforzada al valorarse la definición de los planes de formación en línea con los perfiles y desempeños que, junto con la definición de objetivos, a corto y largo plazo, apuestan por la eficacia y eficiencia. Se suma la apuesta por la innovación y el cambio al igual que, la medición de los procesos identificados como clave.

Menor es el impacto detectado en el clima, considerándose incluso perjudicial; tampoco es el esperado en lo que se refiere al reconocimiento y el apoyo por parte del equipo directivo.

- D4: Sistemas de Gestión por procesos.

Se percibe valor añadido en los procesos clave donde se apuesta por la introducción de la innovación, cuestión que anima al personal docente, sensibilizándolo cara la mejora educativa.

Mientras que los SGC no parecen favorecer enfoques adecuados, fomentar la eficacia ni eficiencia en procesos clave.

- D5: Sistema de gestión del centro educativo.

El impacto positivo se detecta en la coordinación y colaboración de los profesionales de la educación, así como en el interés por las alianzas, generándose valor tanto al centro como al cliente, se impulsa su participación. Se registra también una elevada apuesta por la responsabilidad, ética y transparencia.

Sin embargo, no se detecta impacto a la hora de identificar los cambios a favor de los ideales que la sociedad demanda.

- D6: Mejora continua, creatividad e innovación.

Impacta la implantación de la norma ISO a la hora de apostar por una línea de actuación, encaminándose al logro de objetivos, garantizando una educación basada en valores y normas éticas, además de la apuesta por la innovación. La promoción de actuaciones que favorezcan la mejora e imagen del centro y favoreciendo el uso responsable de los recursos del centro, así como la implicación activa del personal docente.

- D7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.

Los profesionales trasladan cómo el SGC favorece la identificación de oportunidades de mejora y busca el éxito a través de la detección de fortalezas y debilidades. Ayudándose de la medición y análisis de los resultados que junto con otras tareas sistematizadas generan mecanismos eficaces de gestión, permitiendo desplegar acciones de mejora que son trasladadas por el equipo directivo.

- D8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible.

En esta dimensión parece relevante la apuesta por el desarrollo de competencias clave, la planificación y asignación de recursos, así como por el equilibrio económico, social y ambiental al tiempo que se valora el impacto. Impulsando actuaciones de beneficio social, necesarias para poder satisfacer las necesidades de los grupos de interés.

- Investigación B: Implantación del Modelo EFQM.

▪ D1: Orientación al alumnado, familia y sociedad.

El modelo EFQM favorece la identificación de grupos de interés al tiempo que permite dar una respuesta equilibrada a las necesidades y expectativas de los grupos de interés, estableciendo los objetivos adecuados. Se valoran las mediciones. Se otorga valor al centro e impulsa la transparencia, compromiso social y normativo al igual que, mejora la confianza entre el equipo docente y los grupos de interés.

▪ D2: Liderazgo directivo.

Implantar el Modelo EFQM permite al equipo directivo detectar los problemas e implantar acciones de mejora, identificando e impulsando oportunidades de cambio; involucra al equipo docente en el proceso innovador. Es significativo también, como el equipo directivo logra establecer la política de calidad y reforzar valores.

Sin embargo, no parece detectarse este grado de implicación o no se le atribuye al Modelo exclusivamente. Así lo manifiestan el resto de agentes quienes, también afirman que el avance no es significativo en lo que respecta a la cultura de confianza o transparencia.

▪ D3: Competencia e implicación.

El equipo directivo sí apoya y motiva al personal docente cara el éxito educativo. Se valoran los indicadores identificados, se tienen en cuenta expectativas y necesidades para establecer las líneas de mejora a largo plazo, así como las necesidades detectadas y, se apuesta por la innovación.

Sin embargo, no existe impacto favorable, sino todo lo contrario, en lo que se refiere al clima generado con la implantación del Modelo sujeto a análisis.

- D4: Sistemas de Gestión por procesos.

Se favorece la aplicación de enfoques que apuestan por la eficacia y eficiencia, percibiéndose sensibilización cara la mejora educativa por parte de los docentes.

Pero no se percibe un valor añadido generado exclusivamente por el Modelo EFQM.

- D5: Sistema de gestión del centro educativo.

Se han detectado cambios en la definición de los ideales del centro educativo. Valoran los resultados extraídos de las mediciones de satisfacción y se favorece el trabajo coordinado y la colaboración, al igual que la involucración de los grupos de interés. Se apuesta especialmente por la transparencia ética y la responsabilidad.

- D6: Mejora continua, creatividad e innovación.

Refleja claro impacto al detectarse que garantiza una educación basada en valores o normas éticas al tiempo que, apuesta por la innovación a largo plazo.

Sin embargo, no promueve la gestión de redes de aprendizaje que permita identificar oportunidades de mejora, innovación, ... y si existen, no se valoran.

- D7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.

Las subdimensiones que mayor impacto parecen reflejar son, la sistemática de trabajo que genera mecanismos eficaces para la gestión del centro escolar y, las acciones desplegadas cara la mejora de resultados.

Aunque apenas se percibe impacto en cuanto a la toma de decisiones adoptadas por parte del equipo directivo, no parecen identificarse con la implantación del Modelo EFQM.

- D8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible.

En esta última dimensión añaden impacto cuestiones como el desarrollo de competencias clave, desarrolladas con la implantación del Modelo, así como, la apuesta centrada en la planificación y asignación de recursos. Se valora especialmente la transformación de las necesidades y expectativas en propuestas que satisfagan a los grupos de interés.

- Investigación C: Implantación de la Norma ISO y el Modelo EFQM.

▪ D1: Orientación al alumnado, familia y sociedad.

Ambos SGC parecen favorecer positivamente a los grupos de interés ya que, permiten dar repuestas más adaptadas a sus necesidades e intereses y, se mejora la relación y confianza, también entre docentes.

Destacar al tiempo que impulsan la transparencia, el compromiso social y en menor medida la normativa. Resultan de interés las valoraciones extraídas de los cuestionarios de satisfacción.

▪ D2: Liderazgo directivo.

En el caso del equipo directivo, ambos modelos de gestión, parecen aportar herramientas y estrategias, les permite la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora. Parece también significativo el cambio detectado a nivel de responsabilidades, al igual que, en el grado de implicación que demostraron a la hora de desarrollar actividades en el centro escolar.

Perciben también una cultura de confianza entre todo el personal, entre los que se definen los perfiles de competencias y se establece una cultura de delegación de funciones.

▪ D3: Competencia e implicación.

Esta tercera dimensión esclarece el impacto significativo en la valoración de los indicadores que permiten medir la operatividad de los procesos. Por lo que respecta al apoyo y motivación que el

equipo directivo traslada a los docentes también se detecta una notoria influencia de los SGC que, se plasma también en el rendimiento académico y mejora de resultados.

- D4: Sistemas de Gestión por procesos.

La implantación de los SGC fomenta la aplicación de enfoques que promueven la eficacia y eficiencia, los profesionales se sensibilizan cara la mejora educativa y detectan un incremento del valor añadido en los grupos de interés.

- D5: Sistema de gestión del centro educativo.

Los cuestionarios de medición de satisfacción son elementos a destacar con la implantación de la Norma y el Modelo. Con los SGC se detecta un cambio en el desempeño de los profesionales del sector educativo quienes, además, involucran y favorecen la participación de los grupos de interés.

- D6: Mejora continua, creatividad e innovación.

El impacto se percibe, principalmente, en el interés por la cultura emprendedora que apuesta por la innovación.

- D7: Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos.

Dimensión en la que parece detectarse mayor impacto en algunas de sus subdimensiones. Destacando que la implantación de SGC permite conocer las fortalezas y debilidades; que se analizan tantos datos, resultados e información disponible para la posterior toma de decisiones, que es trasladada por el equipo directivo.

- D8: Sistema de relaciones para un futuro sostenible.

La última dimensión, que analizamos, traslada el impacto detectado en cuestiones como la importancia de fijarse en el desarrollo de competencias clave que benefician al sistema educativo y entorno. Advirtiendo que este último ha de tenerse muy en cuenta. Además de la necesidad de promover actuaciones

que satisfagan a los grupos de interés, como las actividades de beneficio social.

Tras estas recomendaciones cabe señalar la necesidad de continuar investigando y trabajando para construir multiplicidad de estrategias que favorezcan el desarrollo de escuelas de calidad. Los conjuntos de reflexiones desplegadas a lo largo de la investigación nos permiten promover un cambio del sistema educativo a partir de la redefinición de la calidad y del impacto de esta en los centros educativos. Para avanzar en esta tarea hemos querido aportar pequeños matices o elementos que pueden favorecer mejoras a este proceso de reconfiguración de los sistemas de la gestión escolar.

Concluimos, finalmente que el impacto de los sistemas de gestión de calidad, implantados en los centros educativos de Galicia, puede verse condicionado por las dimensiones e indicadores que hasta aquí hemos ido señalando, incluyéndose entre ellos los aspectos que señala Hill (1991) quien advierte que para interiorizar la calidad y ofrecer mejora continua deben cuidarse aspectos como la comunicación, implicación del personal y fortalecer las relaciones sociales.





## **REFERENCIAS**



## REFERENCIAS

- Abdala, E. (2004). *La evaluación del impacto: tipos, modelos teóricos y proceso técnico, en Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo: CINTERFOR. Recuperado de [http://www.cinterfour.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfour/publ/man\\_eva/pdf/cap.2pdf](http://www.cinterfour.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfour/publ/man_eva/pdf/cap.2pdf)
- Acuña, C. E. (2002). Reflexiones sobre la evaluación educativa. *Rompanfilas*, 12(60), 3-10. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- Adhwarjee, D.; Majumder, M. & Banerjee, N. (2013). Exploring Crosby's Fourteen Steps to Quality Improvement Applied to Industry. *IJITR*, 1(6), 544-546. Recuperado de <http://www.ijitr.com/index.php/ojs/article/viewFile/205/pdf>
- Aedo, C. (2005). *Evaluación de impacto*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- AENOR (2006). *Gestión de la calidad*. Madrid: AENOR Ediciones.
- Agreda Montoro, M.; Hinojo Lucena, M. A. & Sola Reche, J. M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la Educación Superior española. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 39-56. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45209>
- Aguilar, J.A.; Bautista, M.; García, C.; Hernández, G.; Sandoval, F.R.; Pérez, G. & Valdés, O. (2016). Confiabilidad y validez de un instrumento que mide el institucionalismo educativo en una universidad pública del estado de México. *Revista de Investigación Académica sin Frontera*, 9(22), 1-16. Recuperado de <http://revistainvestigacionacademicasinfrontera.com>
- Aguilar, M. (2009). *El impacto de la carrera de Economía de la BUAP en el mercado laboral: La visión de los egresados de la generación 1995-2000*. Universidad de Málaga. Edición electrónica gratuita. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2009b/559/EI%20concepto%20de%20impacto.ht>
- Alaminos, A. & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Vicerrectorado de Calidad y Armonización Europea. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/20331>

- Alonso G., M.C. (2010). *Guía para la aplicación de la Norma UNE – EN ISO 9001:2008 en el sector educativo*. Madrid: AENOR Ediciones. Recuperado de [http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/PUB\\_DOC\\_Tabla\\_AEN\\_7\\_152\\_1.pdf](http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/PUB_DOC_Tabla_AEN_7_152_1.pdf)
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). España: Síntesis.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>
- Andrés Fernández, M. A. (2005). Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza /aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *RELIEVE*, 11(1), 63-82. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_4.htm)
- Apodaca, P. M. (1999). Evaluación de los resultados y del impacto. *Revista de investigación educativa*, 17(2), 363-377. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/44983/1/Evaluacion%20de%20los%20resultados%20y%20del%20impacto.pdf>
- Argentina: Brujas.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: Sus principios alcances y correlaciones en línea. *Enfermería*, 1(18), 13-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf>
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arribas Díaz, J. A. (2015). *Análisis y valoración de la aplicación de los sistemas de gestión de la calidad según la norma ISO 9001 y su incidencia sobre las dimensiones organizativas y los resultados de los centros educativos*. (Tesis doctoral, UNED). Recuperada de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Jaarribas>

- Arrizabalaga, G. & Landeta, J. (2007a). *Eficacia y satisfacción en la aplicación del modelo EFQM en los centros educativos preuniversitarios del País Vasco*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2752510.pdf>
- Arrizabalaga, G. & Landeta, J. (2007b). *Resultados del modelo EFQM de gestión de calidad total en los centros educativos preuniversitarios del País Vasco*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2517641>
- Atkinson, P. E. (1990). *Creating culture change. The Key To Successful Total Quality Management*. Bedford: IFS Publicacións.
- Baker, J. L. (2000). *Evaluating the impact of development projects on poverty: A handbook for practitioners*. Washington, D.C.: World Bank Publications.
- Ballester M., M.D.; Bermejo G., M. R.; Ferrándiz G., C. y Prieto S., M.D. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Spsicothema*, 16(1), 7-13. <http://www.psicothema.com/pdf/1153.pdf>
- Ballester, L.; Orte, C.; Oliver, J.L. y March, M.X. (Septiembre, 2013). *Metodología para el trabajo socioeducativo en red*. Trabajo presentado en el IV Congreso Estatal del/de la Educador/a Social, Universidad Islas Baleares.
- Banco Mundial (2002). *Seguimiento y Evaluación: Instrumentos, métodos y enfoques*. Washington: OED.
- Barberá, V. (1990). *Método para la evaluación de centros*. Madrid: Escuela Española.
- Berlinches, A. (2002): *Calidad*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Besterfield, H. (1995): *Control de Calidad*. Lugar: México. Prentice Hall Hispano Americana.
- Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Black, A. & Crumley, C. (2000). Self-Assessment: What's in it for us? *Total Quality Management*, 8(2-3), 90-95. Recuperado de [http://www.ces.gva.es/pdf/trabajos/articulos/revista\\_24/art2-rev24.pdf](http://www.ces.gva.es/pdf/trabajos/articulos/revista_24/art2-rev24.pdf)
- Blasco, J. & Casado, D. (2009). *Guía Práctica 5: Evaluación de Impacto*. Barcelona: Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Barcelona: Síntesis.
- Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas, el papel del rendimiento de cuentas por estándares. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 75-89.

- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educación y Sociedad*, 26 (92), 859-888.
- Bolívar, A. (2007). Los centros como comunidades profesionales de aprendizaje (Módulo 1: El centro como contexto de innovación). *Programa de Formación en Asesoría Pedagógica (Curso de Formación especializada en centros educativos)*. Madrid: MEC. Recuperado de [revistas.um.es/educatio/article/download/194131/159491](http://revistas.um.es/educatio/article/download/194131/159491)
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. doi: 10.5027
- Boruch, R. F. (1997). *Randomized experiments for planning and evaluation*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4135/9781412985574>
- Brier, B. & Houdin, P. (2008). *The secret of the great pyramid: how one man's obsession led to the solution of ancient Egypt's greatest mystery*. London: Harper Perennial.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Nueva York, EE.UU.: Oxford University.
- Buendía, E.L. (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Universidad de Granada: Secretariado de Publicaciones.
- Buzzell, D. & Gale, T. (1987). *The PIMS principles*. New York: The Free Press.
- Cabero, J. & Llorente, M. D. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), 11-22. doi: 10.13042/brp.2013.65202
- Calatayud, M. A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. Una luz al fondo. *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Madrid: MEC.
- Camisón, C.; Cruz, S. & González, T. (2006). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: Pearson educación, S. A.
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological bulletin*, 56(2), 81-105. Recuperado de [https://marces.org/EDMS623/Campbell%20DT%20&%20Fiske%20DW%20\(1959\)%20Convergent%20and%20discriminant%20validation%20by%20the%20multitrait-multimethod%20matrix.pdf](https://marces.org/EDMS623/Campbell%20DT%20&%20Fiske%20DW%20(1959)%20Convergent%20and%20discriminant%20validation%20by%20the%20multitrait-multimethod%20matrix.pdf)

- Cannell, C.F.; Kahn, R.L. (1993). La reunión de datos mediante entrevistas. En L. Festinger y D. Katz (comp.), *Los métodos de investigación en ciencias sociales* (pp. 310-354). México: Paidós.
- Cantón, I.; Álvarez, M.; González, F.; Pomés, J.; Lorenzo, M. & Santos, M. (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- Cantú Delgado, H. (2001). *Desarrollo de una cultura de calidad*. México: Ed Mc Graw Hill.
- Capelleras i Segura, J. L. & Veciana, J. M. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Capelleras, J. L. (2001). Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico. (Tesis doctoral, Universidad autónoma de Barcelona). Recuperada de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/3943/jlcs1de2.pdf?sequence=1>
- Carballo, R.; Congosto, E. & Fernández, F.J. (Septiembre, 2013). *Evaluación del impacto de la implantación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo*. Trabajo presentado en el XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante.
- Cardona, J. (1994). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: Ed. Sanz y Torres.
- Carnota, M. (2011). *Gestión de la calidad y excelencia en los centros integrados de formación profesional de Galicia: estudio de casos*. (Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela). Recuperada de [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/10347/3385/1/9788498876376\\_content.pdf](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/10347/3385/1/9788498876376_content.pdf)
- Carrasco, J.B. y Calderero, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Carrero, V.; Soriano, R. M. & Trinidad, A. (2006). *Teoría fundamentada - Grounded theory. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Edit. CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas). Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis\\_5.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf)

- Carter, E. & Baker, S. (1992). *Concurrent Engineering: The Product Development Environment for the 1990's*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Casadesús, M.; Heras, I. & Merino, J. (2005): *Calidad práctica. Una guía para no perderse en el mundo de la calidad*. Madrid: Prentice Hall.
- Casals, E.; Corces, A.; Hidalgo G., C.; Jiménez de, D. M. J. & Ruiz L.J. coordinación (2006). *Guía de autoevaluación para la Administración Pública, Modelo EFQM de Excelencia*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas.  
Recuperado de [www.jcyl.es/web/jcyl/binarios/166/96/Guia\\_autoevaluacion\\_calidad.pdf](http://www.jcyl.es/web/jcyl/binarios/166/96/Guia_autoevaluacion_calidad.pdf)
- Casanova, A. (2004b). *Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes. Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: CE.
- Casanova, M. (2004). *Calidad educativa y evaluación de centros*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>
- Casas, J.; García, J. y González, A. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odiseo*, 6. Recuperado de [http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas\\_garcia\\_gonzalez-guia.htm](http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm)
- Cea, F. et. al. (1992). *V.A.Q. (Visita. Avaluació. Qualitativa)*. Barcelona: Barcanova.
- Cedeño-Suárez, A. & Hernández-Salazar, C. (2011). Autoevaluación y acreditación de carreras en la universidad nacional de Costa Rica: experiencias para la gestión de la calidad. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 2(2), 44-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5580798.pdf>
- CIDE, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1988). *Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias (I)*. Madrid: MEC-CIDE.
- CIDE, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1990). *Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias (II)*. Madrid: MEC-CIDE.
- CIDE, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1992). *Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias (III)*. Madrid: MEC-CIDE.



- Cobo Suero, J. M. (1995). El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico. *Revista de Educación*, 308, 353-373. Recuperado de <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis97/v1n1-1.html>
- Cohen, E. & Franco, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. México: Siglo XXI.
- Cohen, M. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. (Septiembre, 2009). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar*. Trabajo presentado en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa –COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de [http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC\\_COMIE09.pdf](http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_COMIE09.pdf)
- Cook, T.D. & Reichardt, Ch. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18(5), 788-792. doi: 10.1046/j.1365-2648.1993.18050788.x
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Sea Harbor Drive, Orlando: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 281-302. Recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/Cronbach/construct.htm>
- Crosby, P. (1982). *La calidad no cuesta*. México: Continental.
- Crosby, P. (1987). ¿What are requirements? *Quality Progress*, 20(8), 404-411. Recuperado de [www.hksq.org/The-Quality-Philosophy-of-Philip-Crosby.pdf](http://www.hksq.org/The-Quality-Philosophy-of-Philip-Crosby.pdf)
- Crosby, P. (1990). *Hablemos de Calidad*. México D.F.: Editorial Mc Graw Hill.
- Crosby, P. (1991). *Liderazgo. El arte de convertirse en un buen gerente*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cruz Ros, S. (2001). *Relación entre el enfoque de gestión de la calidad y el desempeño organizativo. Una aproximación desde la perspectiva basada en los recursos*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). Recuperada de <http://catedragc.mes.edu.cu/download/Tesis%20de%20Doctorado/Ingeniera%20Industrial%20-%20Internacionales/SoniaCruzRos.pdf>
- Cubillos Rodríguez, C., & Roza Rodríguez, D. (2009). El concepto de calidad: historia, evolución e importancia para la competitividad. *Revista Universidad de La*

- Salle*, 48, 80-99. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1260/1153>
- Cuevas, Y. (2011). Organismos y procesos de certificación de calidad de la educación superior privada en México. *Calidad en la educación*, 35, 231-254. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n35/art10.pdf>
- Dale, G. (1994). *Managing Quality*. London: Prentice Hall.
- Dale, G. (1999). *Managing Quality*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Dale, G.; Van Der Wiele, T. & Van Iwaarden, J. (2013). *Managing quality*. USA: Blackwell Publishing.
- De Fuentes, P. (1998). Evolución del concepto de calidad: una revisión de las principales aportaciones hasta su situación en el entorno competitivo actual. *Alta dirección*, 33(199), 58-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2242>
- De Miguel Díaz, M. (2000). La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 289-317. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121011>
- De Miguel, M. y Apocada, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 349, 295-310. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_14.pdf)
- De Miguel, M.; Madrid V.; Noriega J. & Rodríguez B. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- De Nieves Nieto, C. & Ros McDonnell, L. R. (Septiembre, 2006). *Comparación entre Los Modelos de Gestión de Calidad Total: EFQM, Gerencial de Deming, Iberoamericano para la excelencia y Malcom Baldrige. Situación frente a la ISO 9000*. Trabajo presentado en el X Congreso de Ingeniería de Organización. Recuperado de [https://cursospaíses.campusvirtualsp.org/pluginfile.php/47212/mod\\_resource/content/0/Modulo V/Comparacion entre modelos de gestion de calidad total.pdf](https://cursospaíses.campusvirtualsp.org/pluginfile.php/47212/mod_resource/content/0/Modulo_V/Comparacion%20entre%20modelos%20de%20gestion%20de%20calidad%20total.pdf)
- Dean, J. W. & Bowen, D. E. (1994). Management theory and total quality: Improving research and practice through theory development. *Academy of Management Review*, 19 (3) 392-418. Recuperado de <http://amr.aom.org/content/19/3/392.abstract>

- Del Río, B. L. (2008). Evaluación de la calidad de la educación superior. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 5-11. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16580>
- Deming, W. E. (1950). *Some theory of sampling*. Oxford, England: Wiley.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*. Canadá: MIT Press.
- Deming, W. E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos.
- Deming, W. E. (2000). *Out of the crisis. Center for Advanced Engineering Study*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Denzin, K. (1970). *Sociological Methods: A Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Denzin, K. (1989). *La ley de investigación: una introducción teórica a métodos sociológicos*. EEUU: Prentice Hall.
- Denzin, K. & Lincoln, Y. S. (1998a). *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Londres: Sage publications.
- Denzin, K. & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Londres: Sage publications.
- Desmarets, G. (1995). *Relación existente entre Aseguramiento de Calidad (ISO 9000) y Gestión de Calidad Total*. Madrid: Club Gestión de Calidad.
- Días, J. (2012). Acreditación en América Latina: crisis de la educación superior y distintas fases de la calidad. En V. Rosario; A. Didriksson; E. Marúm; J. Dias Sobrinho; N. Fernández; López; E. Villanueva, & J. Ríos (coords), *La acreditación de la educación superior en Iberoamérica. La gestión de la calidad de los programas educativos. Tensiones, desencuentros, conflictos y resultados* (pp. 17-35). México: Palibrio.
- Díaz Palacios, J. A. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2032>
- Díaz, J. F. (2013). Evaluación del impacto para un cambio sostenible en las organizaciones educativas. *Revista española de pedagogía*, 254, 119-138. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/3777;jsessionid=5CCB0DDCD47D4A62678A9CD4D9DAE2DA>

- Díaz, L.A.; Martínez S. J.; Rodríguez., L.F. & Luna, M.L. (2010). *Evaluación del impacto: definición y aplicación contextual en el ámbito educativo*. Bogotá: Universidad de Bogotá.
- Doeleman, H. J.; Ten Have, S. & Ahaus, T. B. (2014). Empirical evidence on applying the European Foundation for Quality Management Excellence Model, a literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(5-6), 439-460. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14783363.2013.776760>
- Domínguez-Lara, S. A. D. y Merino-Soto, C. M. (2015a). ¿Por qué es importante reportar los intervalos de confianza del coeficiente alfa de Cronbach? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1326-1328. Recuperada de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77340728053.pdf>
- Drucker, P. F. (1993). *Managing for the future*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Drummond, H. (2000). *La Calidad Total. El movimiento de la calidad*. Bilbao: Editorial Deusto.
- EFQM. (1997). *Premio Europeo a la Calidad (1998): pequeñas y medianas empresas*. Madrid: Club gestión de calidad/Asociación Española para la calidad.
- EFQM (2013). *Modelo EFQM de Excelencia*. Madrid: Club Excelencia en Gestión.
- Elmore, R. (2002). The Limits of change. *Harvard Education Letter*, 18(1), 7-8. Recuperado de [http://hepg.org/hel-home/issues/18\\_1/helarticle/the-limits-of-change%E2%80%9D\\_195](http://hepg.org/hel-home/issues/18_1/helarticle/the-limits-of-change%E2%80%9D_195)
- Elmore, R. (2003a). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en la educación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 9-48. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42258>
- Elmore, R. (2003b). Accountability and Capacity. En Carnoy, M. Elmore, R. y Siskin, L. (Eds.), *The New Accountability: High Schools and High-Stakes Testing* (pp. 195-210). Nueva York-Londres: Routledge Falmer.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)

- Espiñeira Bellón, E. M. (2008). *Evaluación de la Calidad de la Atención a la Diversidad en un Centro Educativo de Galicia. Plan de Mejoras*. (Tesis Doctoral, Universidad de A Coruña). Recuperada de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/111931/121571>
- Espiñeira Bellón, E. M.; Mato Vázquez, D. & Mariño Barral, M.C. (2016). Análisis descriptivo el impacto de Sistemas de Gestión de Calidad (EFQM e ISO) en centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Gallega. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 103-113. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267591>
- Espiñeira Bellón, E. M.; Muñoz Cantero, J. M. & Ziemer, Marcos, M. F (2012): La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en educación infantil y primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 145-155. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1335399747.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335399747.pdf)
- Eurocongres S.A. (2013). Boletín de adhesión AGACS. Granada. Recuperado de <https://www.eurocongres.es/>
- European Foundation for Quality Management (EFQM). (2003). *Modelo EFQM de Excelencia Versión para el Sector Público y las Organizaciones de Voluntariado*. Bruselas: EFQM.
- Eurydice (2000). *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*. Brussels: Eurydice. *Eurydice Survey*, 2. Recuperado de <http://www.eurydice.org/Documents/LLL/EN/FrameSet.htm>
- Feigenbaum, V. (1986). *Control total de la calidad*. México: CECOSA.
- Feigenbaum, V. (1991). *Total Quality Control*. New York: McGraw-Hill.
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández, F. J.; Carballo, R. y Congosto, E. (Septiembre, 2013). *Implantación del impacto de la aplicación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en los procesos de enseñanza aprendizaje de los centros educativos. Investigación e Innovación Educativa*. Trabajo presentado en el XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante.

- Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/56941/comun2.pdf?sequence=1>
- Fernández R., A. & Suárez Z., A.F. (2010). Sistema de indicadores sociales para la evaluación del impacto del programa de Cultura Física para el adulto mayor. *Olimpia, revista de la facultad de cultura física de Granma*, 7(27), 106-112. Recuperado de [revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/download/200/188](http://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/download/200/188)
- Fernando, M. y Granero, J. (2008). *Calidad total: modelo EFQM de excelencia*. Madrid: Fundación Confemetal (FC).
- Feuer, M. J.; Towne, L. y Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational researcher*, 31(8), 4-14. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.589.8375&rep=rep1&type=pdf>
- Fisher, J. (1992). The impact of quality management on productivity. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 9(3), 44-52. doi: 10.1080/147833603200014903
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications Ltd.
- Fondevila, J. F. & Del Olmo, J. L. (2013). *El trabajo de fin de grado en ciencias sociales y jurídicas. Guía Metodológica*. Madrid: Ediciones internacionales universitarias.
- Fuentes Fuentes, M. (2002). *La gestión de la calidad total: análisis del impacto del entorno en su implantación y resultados*. Granada: Universidad de Granada.
- Fullan, G. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85, 391-422. Recuperado de [http://www.project2061.org/publications/designs/online/pdfs/reprints/6\\_fullan.pdf](http://www.project2061.org/publications/designs/online/pdfs/reprints/6_fullan.pdf)
- Fullan, G. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47(8), 13-15. Recuperado de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199005\\_fullan.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199005_fullan.pdf)
- Gairín Sallán, J. (1999). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/114886084/Cambio-de-Cultura-y-Organizaciones-Que-Aprenden>



- Gairín, J. (Abril, 2004). Organizar la escuela intercultural. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3011790.pdf>
- Galgano, A. (1993). *Calidad total*. Madrid: Díaz Santos.
- Galindo, L.J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Latinoamérica: Pearson education.
- Gallego O, J. L. (1999). Calidad en la escuela infantil. *Revista Organización y Gestión*, 1, 19-31. Recuperado de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=98658>
- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2014). El reto de una educación de calidad en la escuela inclusiva. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 39-54. doi [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_48-1\\_3](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_3).
- Galloway, D. (2002). *Mejora continua de procesos*. Barcelona: Gestión 2000.
- García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- García, M; Quispe., C. y Ráez, L. (2003). Mejora continua de la calidad en los procesos. *Industrial data*, 6 (1), 89-94. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/idata/article/view/5992>
- Garrido, P.; Jabonero, M. y Rivera, D. (1989). *Desarrollo analítico y formativo del centro docente*. AUDO-G. Barcelona: Studium.
- Garvin, D. A. (1988). *Managing quality: The strategic and competitive edge*. New York: Simon and Schuster.
- Gaya, C. G.; Navas, R. D. & Pérez, M. Á. S. (2013). *Técnicas de mejora de la calidad*. Madrid: Editorial UNED.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Gento, S.; Palomares, A.; García, M. & González, R. (Diciembre, 2012). Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las instituciones educativas. En M.L. Delgado (Presidente), *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativa*. Simposio llevado a cabo en el XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas – CIOIE, Granada, España. <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/Programa%20XII%20CIOIE.pdf>

- George, D. & Maller, P. (2003). *SPSS/PC+step by step: a simple guide and reference*. CA. EEUU: Wadsworth Publishing Co. Belmont.
- Giacomini, M. K.; Cook, D. J. y Evidence-Based Medicine Working Group. (2000). Users' guides to the medical literature: XXIII. Qualitative research in health care A. Are the results of the study valid? *Jama*, 284(3), 357-362. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10891968>
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de los datos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2009). *Evaluación de la calidad en bibliotecas. Compromiso con lo público*. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Trad. A. Ballesteros). Madrid: Morata.
- Gómez Martínez, J. A. (2015). *Guía para la aplicación de UNE-EN ISO 9001:2015*. Madrid: AENOR.
- Gómez, M.M. (2006). *Introducción a la metodología de investigación científica*.
- González López, I. (2009). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. *Revista de Educación XXI*, 6, 155-169. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/657>
- González, G. (2005). La supervisión pedagógica pública en Chile. Un análisis de la gestión del supervisor como promotor del cambio educativo y mejoramiento en las escuelas. *REICE*, 3(1), 629-636. Recuperado de [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/GonzalezG.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/GonzalezG.pdf)
- Graffe, G. (2013). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23 (68), 495-517 Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922002000300007](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300007)
- Grier, S. & Bryant, A. (2005). Social marketing in public health. *Annu. Rev. Public Health*, 26, 319-339. doi: 10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144610
- Griffin, R. S. (1988). *Underachievers in Secondary School: Education off the Mark*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gronroos, C. (1990). Relationship approach to marketing in service contexts: The marketing and organizational behavior interface. *Journal of business research*, 20(1), 3-11. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(90\)90037-E](https://doi.org/10.1016/0148-2963(90)90037-E)



- Gros, B; Fernández-Salineró, C.; Martínez, M. & Roca, E. (Noviembre, 2013). *El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar*. Trabajo presentado en el XXXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación. Liderazgo y educación, Santander. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/11945/12318>
- Guanche, J. (2003). Hacia una ética de la identidad y la convivencia. *El Catoblepas, Revista Crítica del presente*, 20, 11-18. Recuperado de <http://www.nodulo.org/ec/2003/n020p11.htm>
- Guardián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Guba, G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Guba: Sage.
- Gubrium, J.F. y Holstein, J.A. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *The sociological quarterly*, 39(1), 163-187. Recuperado de <https://www.sfu.ca/cmns/courses/2012/801/1-Readings/Gubrium%20Holstein%20Narrative%20practices.pdf>
- Guirao, C. & Bañuls, F. (2001). *Curso de sociología*. Valencia: Ed. Diálogo San Antonio de Benagéber.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Guskey: Corwin Press.
- Gutiérrez, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), 289-305. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91612206.pdf>
- Guzmán, M. (2005). *Metodología de evaluación de impacto*. Santiago de Chile: División de Control de Gestión. Ministerio de Hacienda.
- Hammer, M. y Champy, J. (1993). *Reengineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution*. New York: Harper Business Books.
- Harvey, L. y Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in higher education*, 10(2), 149-165. Recuperado de <https://books.google.es/books?isbn=9811007896>
- Heras, I. (2000). *La gestión de la calidad en las empresas vascas: estudio de la aplicación de la ISO 9000 en las empresas de la CAPV*. (Tesis doctoral, Bilbao). Recuperada de: <http://www.sc.ehu.es/oewhesai/Tesis.pdf>
- Heras, I.; Madimon, F. y Casadesús, M. (2009). Impacto competitivo de las herramientas para la gestión de la calidad. *Cuadernos de Economía y*

- Dirección de la Empresa*, 12(41), 7-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/807/80712979001.pdf>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis\\_5.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis_5.pdf)
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982008000400003&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982008000400003&script=sci_abstract)
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Tercera edición. España: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera Ramos, J. M. (2009). La evaluación de impacto y la evaluación de proceso en un sistema general de evaluación. Introducción al tema mediante un estudio de caso: el programa tortilla. *Cuadernos de Economía*, 28(51), 125-174. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/12075/32144>
- Hill, S. (1991). Why quality circles failed but total quality management might succeed. *British journal of industrial relations*, 29(4), 541-568. doi: 10.1111/j.1467-8543.1991.tb00371.x
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British educational research journal*, 27(4), 459-475. doi: 10.1080/01411920120071461
- Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012) *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Hutchins, D. (2008). *Hoshin Kanri, the strategic approach to continuous improvement*. Farnham, UK: Gower publishing limited.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2003). *La calidad de la educación básica en México. Primer informe anual*. México: Autor.
- Isaacs, D. (1977). *Cómo evaluar los centros educativos*. Pamplona: EUNSA.
- Ishikawa, K. (1994). *Guide to quality control*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ivancevich, J. M.; Lorenzi P. y Skinner S.J. (1996). *Gestión. Calidad y Competitividad*. Madrid: Irwin.

- James, P. (1997). *La gestión de la calidad total: Un texto introductorio*. Madrid: Prentice Hall.
- Janesick, V. (1994). The dance Qualitative Research Design. En N.K. Denzin & Y.S. Lincoln, (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 209-219). London: Sage Publication.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*,5(1), 39-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531575.pdf>
- Jiménez R. y López, M. (2006). Una reflexión sobre la certificación de los servicios de información del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería: contexto nacional y pertinencia institucional. En V. Rosario, E. Marúm; R. Vargas; J. Arroyo & V. González (Coords.), *Acreditación y certificación de la educación superior: experiencias, realidades y retos para las IES* (pp. 77-86). México: Universidad de Guadalajara.
- Jiménez, J. C.; Sánchez, J. G. y Aguilar, F. G. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Odisea Revista electrónica de pedagogía*, 3(6), 1-10. Recuperado de [http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas\\_garcia\\_gonzalez-guia.htm](http://www.odiseo.com.mx/2006/01/casas_garcia_gonzalez-guia.htm)
- Juran, J. M. (1990a). *Juran y la planificación para la calidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Juran, J. M. (1990b). Chinas ancient history of managing quality, Part I. *Quality Progress*, 23 (7), 31-35. Recuperado de <http://asq.org/qic/display-item/index.html?item=12390>
- Juran, J. M. y Blanton, G. (2001). *Manual de calidad de Juran*. Madrid: McGraw-Hill.
- Juran, J. M. y Gryna, F.M. (1993). *Manual de control de calidad*. Madrid: McGraw Hill.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (2005). *Investigación del Comportamiento*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Kimchi, J.; Polivka, B. y Stevenson, J. S. (1991). Triangulation: operational definitions. *Nursing research*, 40(6), 364-366. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1956817?dopt=Abstract>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lago Pérez, L. (1997). *Metodología general para la evaluación de impacto ambiental de proyectos*. Recuperado de <http://www.monografias.com/>
- Lara, F. (1982). *Código de Hammurabi*. Madrid: Tecnos.

- Larrú, J. M. (coord.) (2007). Evaluación en la Cooperación para el Desarrollo. *Colección Escuela Diplomática*, 12, 109-133. Recuperado de <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revistaREPPP-2014-3-7050&dsID=Documento.pdf>
- Lautenschlager, G. J. (1989). ALPHATST: Testing for differences in values of coefficient alpha. *Applied Psychological Measurement*, 13(3), 284. doi: 10.6018/analesps.32.2.203841
- Leithwood, K.; Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lemaitre, M. J.; Maturana, M.; Zenteno, E. y Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la Educación*, 36, 21-52. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n36/art01.pdf>
- León, O.G. y Montero, I. (2002a). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* Madrid: McGraw-Hill.
- León, O. G. y Montero, I. (2002b). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, 2(3), 503-508. Recuperado de [http://www.aepc.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-53.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf)
- Lewis, R. G. y Smith, D. H. (1994). *Total Quality in Higher Education. Total Quality Series*. St. Lucie Press, 100 E. Linton Blvd., Suite 403B, Delray Beach, FL 33483.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº [106, 4-05-2006](#).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Referencia: BOE-A-2013-12886.
- Libera Bonilla, B. E. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. La Habana: *Acimed*, 15(3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2257248>
- Lloréns, F. J. y Fuentes, M. M. (2000). *Calidad Total: Fundamentos e Implantación*. Madrid: Pirámide.

- Llugar, J.; Tena, A.; Puig, V. y Martín, I. B. (2002). La situación de la gestión de la calidad en la empresa cerámica. *Revista de treball, economia i societat*, 24, 25-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2264259>
- López Cabanes, A. & Ruiz Gimeno, J. (2004). Gestión de la calidad en centros educativos no universitarios ¿qué es?, ¿para qué vale?, ¿cómo se puede aplicar? *Educación en el 2000*, 49-64. Recuperado de [https://www.educarm.es/documents/246424/461838/revista8\\_08.pdf/a863a626-1ef0-4fbd-a21b-d176f103c182](https://www.educarm.es/documents/246424/461838/revista8_08.pdf/a863a626-1ef0-4fbd-a21b-d176f103c182)
- López, F. (1994). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- López, J.A. y Darder, P. (1985). *Quafe-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona: Onda.
- López, R. (2001). *Modelo Europeo de Excelencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Luján C., J. y Puente A., J. (1993). El plan de evaluación de centros docentes (Plan EVA). *Revista de pedagogía*, 45(3), 307-320. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54446>
- Luján, J. y Puente A., J. (1996). *Evaluación de centros docentes. El Plan EVA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Maderuelo, J. (2002). Gestión de la calidad total. El modelo EFQM de excelencia. *Medifam*, 12(10), 631-640. doi: 10.1016/S1134-282X(04)77668-X
- Malpica, F.M. (2011a). ¿Qué impide a la calidad llegar al aula? *Aula de Innovación Educativa*, 198, 17-20. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/192-competencia-de-aprender-a-aprender/la-calidad-educativa-depende-de-nuestra-mochila-como-docentes>
- Malpica, F.M. (2011b). El autodiagnóstico. Herramienta básica de la calidad en el aula. *Aula de innovación educativa*, 198, 21-23. Recuperado de <http://www.escalae.org/wp-content/uploads/2015/09/autodiagnostico.pdf>
- Malpica, F.M. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Manzano, V. y Brana, T. (2005). Análisis de datos y técnicas de muestreo. En J. P. Levy Mangin, y J. Varela (Eds.), *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 91-143). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Martín, E. y Marchesi, A. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Editorial: Alianza.

- Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Martínez, M. (2006a). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146. doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Martínez, M. (2006b). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa, *Paradigma*, 27(2), 12-25. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3759>
- Martínez, M. y Riopérez, L. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Educación XXI*, 8, 35-65. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/viewFile/342/295>
- Martínez, P.C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 167-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, R. (1995). Diseños maestres probabilísticas. En M. T. Anguera; J. Arnau; M. Ato; R. Martínez Arias; J. Pascual & G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 433-484). Madrid: Síntesis.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción Conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- Meade, D. (1989). *Curso de Ingeniería de Calidad Taguchi*. Madrid: Instituto de Métodos Taguchi-Forum.
- Medina, A. y Sevillano, M.L. (2010). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Universitas.
- Mendoza Lira, M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario, autoevaluación de la gestión directiva en pro de una educación creativa. *Revista de Investigación educativa*, 29(2), 369-389. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/133111>
- Menou, M. J. (1993). *Measuring the impact of information on development*. Ottawa: International Development Research Centre.
- Menou, M. J. (1995). The impact of information—II. Concepts of information and its value. *Information Processing & Management*, 31(4), 479-490. Recuperado de [http://www.academia.edu/25460501/The\\_impact\\_of\\_information\\_II\\_Concepts\\_of\\_information\\_and\\_its\\_value](http://www.academia.edu/25460501/The_impact_of_information_II_Concepts_of_information_and_its_value)



- Merino Soto, C. y Lautenschalg, J. (2003). Comparación estadística de la Confiabilidad Alfa de Cronbach: Aplicaciones en la Medición Educativa y Psicológica. Santiago de Chile. *Revista de Psicología*, XII(2) 2003, 127-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/264/26412209.pdf>
- Mestres, J. (1990). *Modeld'Indicadors per al'Avaluació i Gestió de Qualitat de Centres i Districtes. Saporei*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Michavila, F. y Zamorano, S. (2007). La acreditación en el espacio europeo de educación superior. *La educación superior en el mundo*, II.5, 246-259. Recuperado de [https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7526/16\\_246-259.pdf?sequence=1](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7526/16_246-259.pdf?sequence=1)
- Ministerio de Educación y Ciencia -MEC- (1991). *Curso de formación para equipos directivos. La evaluación del centro educativo*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia -MEC-. (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid: MEC-Argentina.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2001). *Modelo europeo de excelencia. Adaptación a los centros educativos del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
- Mintzberg, H.; Quinn J. B. y Ghoshal, S. (1998). *El proceso estratégico*. Madrid: Edición europea revistada, Ed. Prentice Hall.
- Mirabal, N.; Rodríguez, J.; Guerrero, M. y Álvarez, M. (2012). Modelo teórico para la evaluación de impacto en programas de salud pública. *Humanidades Médicas*, 12(2), 167-183. Recuperado de [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/modelo-teorico-evaluacion-impacto-programas-salud-publica-theoretical-model-for/id/63029523.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/modelo-teorico-evaluacion-impacto-programas-salud-publica-theoretical-model-for/id/63029523.html)
- Miranda, F.J.; Chamorro, A. y Rubio, S. (2007). *Introducción a la gestión de calidad*. Madrid: Delta publicaciones.
- Montoro, M.; Hinojo, M.A. y Sola, M.S. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior. Pixel Bit, *Revista de medios y comunicación*, 49. 39-56. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p49/completo.pdf>

- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97351/93461>
- Morales, A. y Collados, J. (2001). La educación familiar. En Gervilla, E. & Soriano, A. (Coords.). *La Educación hoy, concepto, interrogantes y valores*. (pp. 197-210). Granada: GEU, Unidad de Madrid.
- Morales, V.; Hernández-Mendo, A. y Blanco, Á. (2005). Evaluación de la calidad en los programas de actividad física. *Psicothema*, 17(2), 311-317. Recuperado de <http://revistas.um.es/cpd/article/viewFile/133911/123271>
- Moreno-Luzón, M.D.; Peris, F.J. y González, T. (2001). *Gestión de la Calidad y Diseño de Organizaciones. Teoría y estudio de casos*. Madrid: Prentice Hall.
- Morrow, P. (1997). Themeasurement of TQM principles and work-relatedoutcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 363-376. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199707)18:4<363::AID-JOB803>3.0.CO;2-Q
- Morse, J.; Barret, M.; Mayan, M.; Olson, K. y Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-19. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.196.2667&rep=rep1&type=pdf>
- Mortimore, P. (1992). *La calidad educativa. Fundación Instituto de Ciencias del Hombre*. España: Universidad de Alcalá.
- Muñoz Cantero, M. J. y Espiñeira Bellón, E.M. (2012). Evaluación de centros, calidad de la enseñanza y atención a las necesidades educativas especiales. Propuesta de un modelo inclusivo de atención a la diversidad. *Revista digital de investigación educativa. Conect@2*, 2, 36-58. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/237032059\\_plan\\_de\\_mejoras\\_fruto\\_de\\_la\\_evaluacion\\_de\\_la\\_calidad\\_de\\_la\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad\\_en\\_un\\_centro\\_educativo](https://www.researchgate.net/publication/237032059_plan_de_mejoras_fruto_de_la_evaluacion_de_la_calidad_de_la_atencion_a_la_diversidad_en_un_centro_educativo)
- Muñoz, P. y González, M. (2010). Análisis del grado de formación del profesorado de la universidad de A Coruña en el área de programación y bases de datos bajo sistemas de e-learning. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 36, 101-114. Recuperado de <https://scholar.google.com/citations?user=UNp7t0sAAAAJ>



- Murillo, F. J. (2001). Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos De Pedagogía*, 300, 47-74. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.htm>
- Murillo, F. J. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista de Evaluación. Iberoamericana Educativa*, 1(1), 2-5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602495>
- Navaridas, F. (2013). *Procesos y contextos educativos. Nuevas perspectivas para la práctica docente*. España: Genuve Ediciones.
- Navas López, J. E. y Guerras Martín, L. A. (1996). *La dirección Estratégica de la empresa: Teoría y aplicaciones*. Pamplona: Ed. Civitas.
- Núñez, S., Vélez, R. y Verdugo, R. (2010). Aplicación de una metodología de mejora de procesos basada en el enfoque de gestión por procesos. *Revista científica ingeniería y desarrollo*, 16(4), 45-58. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/ingenieria/article/viewArticle/2341>
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: Paidós-MEC.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).
- Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: Qualitative and quantitative methods can really be mixed. *Developments in sociology*, 20, 103-118. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/236144423\\_Triangulation\\_in\\_social\\_research\\_Qualitative\\_and\\_quantitative\\_methods\\_can\\_really\\_be\\_mixed](https://www.researchgate.net/publication/236144423_Triangulation_in_social_research_Qualitative_and_quantitative_methods_can_really_be_mixed)
- OMARS (2014). Observatorio ambiental y de responsabilidad en el ámbito sanitario. Andalucía. *Boletín 10*. Recuperado de <http://www.observatorioambiental.net/es/comunicacion/informes-de-actividad-omars>
- Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2(2), 141-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4229158.pdf>
- Orden de 13 de mayo de 2011 por la que se convoca la selección de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos

- para el curso 2011-2012. DOG Núm. 102 Viernes, 27 de mayo de 2011, pp. 11934
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de Claseshistoria*, 408, 2-23. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/303313448\\_Epistemologia\\_de\\_la\\_Investigacion\\_Cuantitativa\\_y\\_Cualitativa\\_Paradigmas\\_y\\_Objetivos](https://www.researchgate.net/publication/303313448_Epistemologia_de_la_Investigacion_Cuantitativa_y_Cualitativa_Paradigmas_y_Objetivos)
- Parra, J. (2003). *Guía de muestreo*. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Parson, T. (1976). La clase como sistema social: algunas funciones en la sociedad americana. En Alain Gras, *Sociología de la educación: textos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Partidário, M.; Broeder, L.; Croal, P.; Fuggle, R. y Ross, W. (2012). Evaluación de impactos. *Fastips*, 1, 1-2. Recuperado de [http://www.iaia.org/pdf/Fastips\\_1-Impact-Assessment-Sp.pdf](http://www.iaia.org/pdf/Fastips_1-Impact-Assessment-Sp.pdf)
- Patton, M. Q. (2005). En *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*. doi: [10.1002/0470013192.bsa514](https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa514)
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Sage.
- Pavón, J. y Hidalgo, J. (1997). *Gestión e Innovación, un Enfoque Estratégico*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Peiró, J. M. y González, V. (1993). *Círculos de calidad*. Madrid: Eudema.
- Penacho, J. L. (2000). Evolución histórica de la calidad en el contexto del mundo de la empresa y del trabajo. *Fórum Calidad*, 116, 59-64. Recuperado de [http://gio.uvigo.es/asignaturas/gestioncalidad/Penacho.Cap1\(1\).pdf](http://gio.uvigo.es/asignaturas/gestioncalidad/Penacho.Cap1(1).pdf)
- Peralta, V. (2009). El futuro de la educación inicial iberoamericana: calidad desde la construcción de currículos en una perspectiva de posmodernidad. En J. Palacios, y E. Castañeda (Coord.), *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* (pp. 83-90). Madrid: OEI.
- Peresson, L. (2007). *Sistemas de Gestión de la Calidad con Enfoque al Cliente*. Madrid: Parengifo.
- Pérez de Armiño, K. (2000). Diccionario de Acción Comunitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/>
- Pérez, A.; Ramos, G. & López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria

- y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_10.pdf)
- Pérez, R. (2000). La evaluación de programas y la mejora de la acción educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 252-319. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109031/103701>
- Pérez, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33. Recuperado de [revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/download/341/294](http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/download/341/294)
- Pérez, S. (1994). En *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid. Madrid. Editorial La Muralla.
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *REDALYC*, 13, 263-276. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/267/26701313.pdf>
- Pineda, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educación*, 27, 129-133. Recuperado de [educar.uab.cat/article/download/253/230](http://educar.uab.cat/article/download/253/230)
- Pineda, P. (2007). La formación continua en España: balance y retos de futuro. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, Relieve*, 13(1), 22. Recuperado de [https://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1\\_2.pdf](https://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_2.pdf)
- Pineda, P. (2011). Medir el impacto de la formación, *Revista Formación XXI. Formación y empleo*, 18. Recuperado de [http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2011/10/text/xml/Como\\_medir\\_el\\_impacto\\_de\\_la\\_formacion.xml.html](http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2011/10/text/xml/Como_medir_el_impacto_de_la_formacion.xml.html)
- Pires, S. y Lemaitre, M. J. (2008). Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América latina y el Caribe. En A. Gazzola & A. Didriksson (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 297-318). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Pons, R. y Villa, E. (2006). *Gestión por Procesos*. Monografía. Cienfuegos, Cuba: Universidad de Cienfuegos.
- Porter, L. y Tanner, S. (1996). *Assessing Business Excellence*. Oxford, UK: Butterworth - Heinemann.
- Pozo, C.; Giménez, M. L. y Bretones, B. (2009). La evaluación de la calidad docente en el nuevo marco del EEES: un estudio sobre la encuesta de opinión del Programa Docencia - Andalucía. *XXI Revista de educación*, 11, 43-64. Recuperado de [tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/5/51/14.pdf](http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/5/51/14.pdf)

- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. *Calidad para todas y todos. Revista de educación*, 339, 169-176. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28119474\\_La\\_transformacion\\_de\\_c\\_entros\\_educativos\\_en\\_comunidades\\_de\\_aprendizaje\\_calidad\\_para\\_todas\\_y\\_todos](https://www.researchgate.net/publication/28119474_La_transformacion_de_c_entros_educativos_en_comunidades_de_aprendizaje_calidad_para_todas_y_todos)
- QAEC (2007). Estrategia y liderazgo para la gestión de la calidad en la administración pública. En QAEC (Ed), *Experto europeo en gestión de la calidad en la administración pública* (pp.6-40). Madrid: Autor.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y Coeficiente Alpha de Cronbach. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales de la Universidad Rafael Belloso Chacín*, 12(2), 112-123. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>
- Quero, M.; González, M. & Judith, D. (2013). Pertinencia de los términos validez y fiabilidad en investigaciones de la complejidad social. *Opción*, 29(71), 45-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/310/31030401003.pdf>
- Ramírez, C. (2006). *Calidad total en las empresas turísticas*. Sevilla: Trillas.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Perú: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE).
- Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales. En E. Martín & F. Martínez Rizo (Coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 113-126). Madrid: OEI.
- Real Academia de la Lengua Española (1992). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (21 ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española de la Lengua. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española de la Lengua. (2014). *El Diccionario de la lengua española (DRAE)*. Madrid: Espasa Calpe.
- Robinson, V. M. (2010). *Researching the Impact of Leadership Practices on Student Outcomes: Progress Made and Challenges to Overcome*. Asia Leadership Research and Development Roundtable: Hong Kong Institute of Education.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Rodríguez J.M. y Fernández, M. J. (septiembre, 2013). *Validación de un instrumento de medida para evaluar el impacto de los sistemas de gestión de la calidad en centros educativos. Investigación e Innovación Educativa*. Trabajo presentado en el XVI Congreso Nacional/ II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 12(2), 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91612206.pdf>
- Rodríguez, J. M.; Fontana., M. y Fernández M. J. (septiembre, 2013). *Evaluación del impacto de la implantación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en los sistemas de comunicación y de relaciones externas de los centros educativos. Investigación e Innovación Educativa*. Trabajo presentado en el XVI Congreso Nacional/ II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante.
- Rojas, A. J.; Fernández, J. S. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante Encuestas. Fundamentos Teóricos y Aspectos Prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Romero, F.J. & Urdaneta, E. (2009). Desempeño laboral y calidad de servicio del personal administrativo en las universidades privadas. *REDHECS*, 7, 66-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063107>
- Rossi, P. H.; Lipsey, M.W. y Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A systematic approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid: Editorial La Muralla.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). El proceso de investigación (parte 1). En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Salas, I. A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: El caso de una institución del sector no universitario

- en Méjico. *Calidad en la Educación*, 38, 305-333. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n38/art09.pdf>
- Sánchez Pérez, M. J. (2015). *Modelo de Gestión de Calidad de los Departamentos de Orientación Educativa en los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Sánchez, V. M. y Mendo, A. H. (2004). Calidad y satisfacción en los servicios: conceptualización. *Demos*, 1, 1/1. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=867204>
- Sancho, C. y Grau, R. (2013). Diseño y validación de un cuestionario sobre fracaso escolar en el alumnado de educación secundaria de un centro de formación de personas adultas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-24. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/34562>
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Sandoval, M. y Muñoz, M.P. (2008). *Los indicadores en la evaluación del impacto de programas*. Recuperado de la página de Internet del organismo: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polisoc/pdf/0403.pdf>
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos Rego, M. A. (Dir.), (2004). *A investigación educativa en Galicia (1989-2001)*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Sarmiento, I. N.; Núñez, I.; Ramírez, C. V.; Velez, C.; Correa, R. B. & Berdugo, R. (2004). Aplicación de una Metodología de Mejora de Procesos basada en el Enfoque de Gestión por Procesos, en los Modelos de Excelencia y el QFD en una empresa del sector de confecciones de Barranquilla (Colombia). *Ingeniería y Desarrollo*, 16, 45-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/852/85216004.pdf>
- Saunders A.; Lewis, M.P. y Thornhill, S.(2012). *Research methods for business students paperback*. Italy: Pearson.
- Schalock, R. (1995). *Out comes-base devaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Schmelkes, S. (2001). La autonomía escolar y la evaluación educativa en México. *Perspectivas*, 36(4), 651-662. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-120\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-120_spa.pdf)



- Shewhart, A. (1939). *Método estadístico desde el punto de vista de control de calidad*. Whashington D.C.: The Graduate School.
- Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data* (3ª ed.). London: SAGE.
- Smith, H. W. (1975). *Strategies of Social Research. The methodological imagination*. London: Prentice Hall.
- Smith, J.K. (1993). Hermeneutics and qualitative inquiry. En D.J. Flinders y G.E. Mills (Eds.), *Theory and concepts in qualitative research. Perspectives from the field* (pp. 183-200). Nueva York, Teachers College Press.
- Sokovic, M.; Pavletic, D. y Pinpan, K. (2010). Quality improvement methodologies- PDCA cycle, RADAR matrix, DMAIC and DFSS. *Journal of Achievements in Material and Manufacturing Engineering*, 43(1), 476-483. Recuperado de <https://community.intelix.com/library/peer-resources/quality-improvement-methodologies-%E2%80%9393-pdca-cycle-radar-matrix-dmaic-and-dfss>
- Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición, *Diálogos*, 14, 19-40. doi: <http://dx.doi.org/10.5377/dialogos.v0i14.2202>
- Stahl, T. (1995). Selbstevaluation. Ein Königsweg zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung. En J.E. Feuchthofen & E. Severing (Eds.), *Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung* (pp. 88-100). Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s11613-002-0012-0>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. London: SAGE.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russell Sage Foundation.
- Taguchi, G. (1979). *Introduction to Off Line Quality Control*”, *Central Japan Quality Control Association*. Japan: Nagoya.
- Taguchi, G. (1986). *Introduction to Quality Engineering Designing Quality into Products and Processes*. Tokyo: Asian Productivity Organization.
- Talavera, C. (2001). *Calidad en la Administración Pública Local: las Cartas de Servicios*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984; 1992; 2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenner, A. R. y Detoro, I. J. (1992). *Total Quality Management: three steps to continuous improvement*. Reading (Massachusetts): Addison-Wesley.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: Editorial La Muralla.
- Torres, G., Isaza, L. y Chávez, L. (2004). Evaluación del impacto en las instituciones escolares de los proyectos apoyados por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), de Bogotá. *Revista Digital umbral* 2000, 15. Recuperado de <http://www.umcc.cu/boletines/educede/boletin11/torres15.pdf>
- Torres, P. y Valdés, H. (2007). *Estudio de los factores asociados al aprendizaje en centros de referencia provinciales*. La Habana: Grupo de evaluación de la Calidad de la Educación, ICCP.
- Tremblay, M. A. (1968). *Initiation a la recherche dans les sciences humaines*. Montréal: McGraw-Hill.
- Tuchman, B. W. (1980). The decline of quality. *New York Times Magazine*, 2(104), 38-41. Recuperado de <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/82>
- Tyler, R. W. (1934). *Constructing achievement tests*. The Ohio: State University.
- Ureña López, A. E. (1998). *Gestión estratégica de la calidad*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Recuperada de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16279463.pdf>
- Valencia, M. A. (2013). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>
- Valenzuela, L. M. y Rosas, J. A. (2007). Los criterios Baldrige aplicados a la gestión por calidad total y a la excelencia en el desempeño de la educación universitaria. *Horizontes Empresariales*, 6(1), 37-47. Recuperado de [http://negocios.uchile.cl/publicaciones\\_info.php?id=414&t=p](http://negocios.uchile.cl/publicaciones_info.php?id=414&t=p)
- Valiente, P. y Álvarez, R. (2000). *La Evaluación de los Centros Educativos*. La Habana: IPLAC.
- Vallejos, A. (2011). *Investigación social mediante encuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.



- Valles, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Vallés, M.S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa. Centro de investigación y docencia en educación, Costa Rica. *Universidad nacional*, 3(1), 119-139. Recuperado de [http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION\\_UNPAN/BOL\\_DICIEMBR E\\_2013\\_69/UNED/2012/investigacion\\_cualitativa.pdf](http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBR E_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf)
- Vázquez, A. (2001). Las evaluaciones del sistema educativo. *Educación y Cultura*, 14, 247-274. Recuperado de [www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/download/75862/96457](http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/download/75862/96457)
- Vázquez, R. y Guadarrama G. J. (2001). El clima organizacional en una situación tecnológica de educación superior. *Tiempo de educar*, 5, 106-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/311/31103505/>
- Vidal J. (Abril, 1997). *Nuevos retos en la organización empresarial*. Trabajo presentado en el I Congreso de ciencia regional el Andalucía: Andalucía en el umbral del siglo XXI, Jerez.
- Villa, A. (coord.). (2008). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A. y García, A. (2014). Un Sistema de garantía de calidad de la docencia: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 65-78. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204061>
- Villa, A., Campo; L. Arranz, S.; Villa, O. & García, A. (2015). Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en diversas titulaciones de educación. *Profesorado*, 19(2), 245-264. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/39114/37726>
- Villa, A.; Troncoso, P. & Díez, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. *RIE*, 33(1), 65-82. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.19992>
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.

- Wenglinsky, H. (2001). How School Matter: The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academia Performance, en *Education Policy Analysis Archives*, 10(12), 1-30 doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v10n12.2002>
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- Yong, U. y Wilkinson, A. (1999). The state of total quality management a review. *The international Journal of Human Resource Managemetn*, 10(1), 137-161. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/095851999340684>
- Zapata, G. y Tejada, I. (2009). Impacto del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior, consideraciones y proposiciones. *Revista Calidad en la Educación*, 31, 191-209. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Gonzalo\\_Zapata2/publication/44137921\\_Impactos\\_del\\_aseguramiento\\_de\\_la\\_calidad\\_y\\_acreditacion\\_de\\_la\\_Educacion\\_Superior\\_Consideraciones\\_y\\_proposiciones/links/556db3a108aeab777224f886/Impactos-del-aseguramiento-de-la-calidad-y-acreditacion-de-la-Educacion-Superior-Consideraciones-y-proposiciones.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gonzalo_Zapata2/publication/44137921_Impactos_del_aseguramiento_de_la_calidad_y_acreditacion_de_la_Educacion_Superior_Consideraciones_y_proposiciones/links/556db3a108aeab777224f886/Impactos-del-aseguramiento-de-la-calidad-y-acreditacion-de-la-Educacion-Superior-Consideraciones-y-proposiciones.pdf)
- Zaratiegui, J. R. (1999). La gestión por procesos: su papel e importancia en la empresa. *Economía Industrial*, 330, 81-88. Recuperado de [ftp://ftp.ucauca.edu.co/Facultades/FIET/Materias/Gestion tecnologica/2005/Clase%206/12jrza~1.pdf](ftp://ftp.ucauca.edu.co/Facultades/FIET/Materias/Gestion_tecnologica/2005/Clase%206/12jrza~1.pdf)
- Zeithaml, V. (1988). Consumer perceptions of Price, quality, and value: a means-end model and synthesis of evidence. *The Journal of Marketing*, 52, 2-22. Recuperado de <https://hec.unil.ch/docs/files/123/997/zeithaml88-1.pdf>

## **ANEXOS**

### **ANEXO A**

**ANEXO A1: Principios y fines de la educación.**

### **ANEXO B**

**ANEXO B1: El cuestionario.**

### **ANEXO C**

**ANEXO C1: Cuestionario para entrevistas.**



## ANEXO A

### ANEXO A1

“Ley Orgánica 2/2006” de Educación (LOE). BOE, Núm. 106, jueves, 4 de mayo de 2006).

#### **CAPÍTULO I - Principios y fines de la educación.**

##### Artículo 1. Principios.

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

LOE

##### Artículo 2. Fines.

2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación. LOE.



**ANEXO B**

**ANEXO B1: El cuestionario.**

<b>CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS (CEISGCE)</b> <a href="http://goo.gl/forms/uH4PaV5QHI">http://goo.gl/forms/uH4PaV5QHI</a>								
El cuestionario que se presenta a continuación pretende <b>conocer el impacto de la implantación</b> de la norma ISO 9001 y/o el modelo EFQM. Es anónimo, pero necesitamos conocer algunos datos para su posterior interpretación, le agradecemos, por lo tanto, que nos facilite la siguiente información:								
TIPO DE CENTRO	Carga que desempeña <i>(identifíquese solamente en uno de los cargos)</i>	Modelo implantado	CERTIFICACIÓN ISO // RECONOCIMIENTO EFQM <i>(Campos a cubrir solo por el equipo directivo)</i>					
			ISO	EFQM				
Privado <input type="checkbox"/> Concertado <input checked="" type="checkbox"/> Privado y concertado <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/>	Equipo directivo <input type="checkbox"/> N° integrantes _____ Equipo docente <input type="checkbox"/> N° docentes _____ ETAPA EN LA QUE IMPARTE (mayoritariamente): EI <input type="checkbox"/> EP <input type="checkbox"/> ESO <input type="checkbox"/> BAC <input type="checkbox"/> Dpt. Orientación <input type="checkbox"/> Personal de administración y servicios <input type="checkbox"/> N° integrantes _____	ISO <input type="checkbox"/> EFQM <input type="checkbox"/> ISO + EFQM <input type="checkbox"/>	<b>Certificado</b> actualmente <input type="checkbox"/> Último seguimiento, curso: ____/____. <b>No certificado</b> pero implantado <input type="checkbox"/> <b>Abandonado</b> por completo <input type="checkbox"/>	<b>Reconocimiento</b> actualmente <input type="checkbox"/> Último seguimiento, curso: ____/____. <b>No reconocimiento</b> pero implantado <input type="checkbox"/> <b>Abandonado</b> por completo <input type="checkbox"/>				
N° personal docente: _____								
<b>Implantación del sistema de gestión o modelo de excelencia</b> <i>(Campos a cubrir solo por el equipo directivo)</i>	¿En qué año han conseguido la <b>certificación o el reconocimiento del sistema de gestión o modelo</b> en su centro? _____		De ser el caso, ¿cuántos años hace que <b>abandonaron la certificación o reconocimiento?</b> ____ años					
<b>INSTRUCCIONES</b>				<b>Puntuación</b>				
Nos interesa que usted piense en “si le ha aportado algo o no”; es decir, si lo que se enuncia en cada ítem se ha logrado con la calidad deseada.  A la derecha se indica la leyenda de cuál es el valor asignado a cada una de las puntuaciones para determinar el impacto en cada uno de los ítems. Indique con una “x” la respuesta que considere más acertada.				1	2	3	4	N O S A B E / N O C O N T E S T A
				NINGÚN AVANCE	CIERTO AVANCE	AVANCE SIGNIFICATIVO	OBJETIVO LOGRADO	

Nº	ÍTEMS	ISO					EFQM				
		1	2	3	4	NS/NC	1	2	3	4	NS/NC
1º Orientación al alumnado, familias y sociedad	1	¿La implantación del sistema de gestión de calidad (SGC) / modelo de excelencia permiten <b>identificar</b> los grupos de interés (profesorado, familias, personal de administración,...) de su centro educativo?									
	2	¿La implantación del SGC / modelo de excelencia permite que el centro mantenga una <b>respuesta</b> equilibrada a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés, incluso anticipándose a ellas?									
	3	¿La implantación del SGC o modelo de excelencia favorece que se realicen periódicamente mediciones de <b>satisfacción</b> de los grupos de interés?									
	4	El SGC / modelo de excelencia implantado ¿es percibido por los grupos de interés como algo que añade valor al centro?									
	5	¿Se impulsa la <b>transparencia</b> (se informa de las actividades, decisiones, ... a los grupos de interés) desde la implantación del SGC o modelo de excelencia?									
	6	¿Se impulsa el <b>compromiso social</b> desde la implantación del SGC / modelo de excelencia?									
	7	¿Se impulsa el <b>compromiso normativo</b> (conocimiento y desempeño en base a la legislación educativa y a los sistemas o modelos aplicables) desde la implantación del SGC o modelo de excelencia?									
	8	¿El SGC /modelo de excelencia mejora la <b>confianza</b> o la relación entre el equipo docente y entre los grupos de interés?									



	9	¿Los <b>objetivos</b> del centro educativo se concretan o adaptan tras conocer las <b>valoraciones</b> reflejadas por los grupos de interés en los cuestionarios de satisfacción?																			
	10	La implantación del SGC / modelo de excelencia ¿facilita a la dirección la detección de problemas y la implantación de acciones de mejora para identificar <b>oportunidades de mejora</b> del desempeño de la organización?																			
2º Liderazgo directivo	11	¿El SGC/modelo de excelencia permite que la dirección involucre al personal del centro en el proceso de <b>innovación</b> y ponga en común las buenas prácticas?																			
	12	El equipo directivo, con la implantación del SGC / modelo de excelencia ¿impulsa la <b>innovación</b> o apoya nuevas propuestas?																			
	13	¿Mediante el SGC / modelo de excelencia, la dirección adquiere estrategias para establecer la misión, visión y valores ( <b>política de calidad</b> ) o los objetivos estratégicos de la organización?																			
	14	¿Se refuerza el apoyo de los <b>valores</b> de la organización por parte del personal directivo del centro, con la implantación del SGC / modelo de excelencia?																			
	15	¿Se detecta cambio e implicación efectiva en el <b>liderazgo</b> directivo desde la implantación del SGC / modelo de excelencia?																			
	16	¿La implantación del SGC / modelo de excelencia permite a los/as líderes educativos/as (directores/as) desarrollar <b>actividades</b> que apuestan por equilibrar las necesidades o planificar el logro de objetivos?																			

	17	¿La implantación del SGC / modelo de excelencia, ha favorecido una cultura de <b>confianza</b> o transparencia entre todo el personal implicado en la implantación?																		
	18	Considera que se valora más la <b>integridad</b> , <b>rigurosidad normativa</b> o <b>comportamiento ético</b> desde la implantación del SGC / modelo de excelencia?																		
	19	¿Se definen <b>nuevos perfiles de competencia</b> profesional en función de los nuevos objetivos estratégicos?																		
	20	¿Considera que, con la implantación del SGC / modelo de excelencia, se logra una cultura de delegación de funciones a favor de la <b>asunción de responsabilidades</b> ?																		
3º Competencia e implicación del equipo docente y Personal de Administración y Servicios	21	¿Mediante el SGC / modelo de excelencia se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de <b>competencia</b> profesional del personal de su centro?																		
	22	¿La implantación del SGC / modelo de excelencia permite definir un plan de <b>formación</b> del personal respondiendo a los perfiles y desempeños de cada persona (etapa, especialidad, responsabilidades, gestión de calidad, etc.)?																		
	23	¿Se detecta mejora en el <b>clima</b> (relación laboral, convivencia general en el quehacer diario, valoración de los recursos humanos –habilidades, talentos, creatividad, apuesta por la innovación,...-) desde la implantación del SGC / modelo de excelencia?																		

24	Desde la implantación del SGC / modelo de excelencia ¿el equipo directivo <b>motiva, apoya o reconoce al personal docente</b> implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?																		
25	Desde la implantación del SGC / modelo de excelencia ¿el equipo directivo <b>motiva, apoya o reconoce</b> al personal de administración y de servicios, implicado en las actividades del centro educativo, que contribuye al éxito educativo (Misión, Visión y Valores)?																		
26	Con la implantación del SGC / modelo de excelencia ¿definen con claridad los objetivos del centro a corto, medio y largo plazo, apostando por la <b>eficacia y/o eficiencia</b> del centro educativo?																		
27	¿Los indicadores definidos en el SGC / modelo de excelencia permiten medir la operatividad y funcionalidad de los <b>procesos</b> identificados en el centro escolar?																		
28	Tras la implantación del SGC / modelo de excelencia ¿se tienen en cuenta las expectativas o necesidades actuales para establecer las <b>líneas de mejora</b> a largo plazo (planificación estratégica) del centro educativo?																		
29	¿Desde la implantación del SGC / modelo de excelencia, se apuesta por <b>promover la innovación educativa, el cambio</b> ?																		
30	¿La <b>gestión por procesos</b> , en la que se basa un SGC / modelo de excelencia, favorece la mejora en el rendimiento académico y la mejora de los resultados?																		

4º Sistema de Gestión por procesos	31	¿La <b>gestión por procesos</b> , en la que se basa un SGC / modelo de excelencia, fomenta la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la <b>eficacia y/o eficiencia</b> en los <b>procesos clave</b> de la organización?																			
	32	¿El SGC / modelo de excelencia ha generado <b>valor añadido</b> en los grupos de interés, en relación a los <b>procesos clave</b> (acción docente, atención a la diversidad, tutoría,...)?																			
	33	La introducción de las <b>mejoras en los procesos</b> del SGC / modelo de excelencia, mediante la innovación ¿permite favorecer la <b>satisfacción</b> de los grupos de interés (familias y alumnado) o genera cada vez mayor valor?																			
	34	¿El personal del centro, se <b>sensibiliza cara la mejora educativa</b> , con la implantación del SGC / modelo de excelencia?																			
4º Sistema de Gestión por procesos	35	¿Se detectan <b>cambios</b> , con la implantación del SGC / modelo de excelencia, en los <b>ideales</b> (Misión, Visión y Valores) de su centro educativo de acuerdo a lo demandado por la sociedad?																			
	36	La <b>medición</b> o aplicación de cuestionarios de satisfacción ¿favorece la <b>implicación</b> de la comunidad educativa (equipo directivo, docente, familias, alumnado y personal de administración y servicios)?																			
5º Sistema de Gestión	37	¿La implantación del SGC / modelo de excelencia significa un cambio en la <b>eficacia y/o eficiencia</b> en el desempeño de la actividad académica?																			

	38	¿El SGC / modelo de excelencia favorece el trabajo coordinado o la <b>colaboración</b> de la comunidad educativa?																	
	39	¿Desde la implantación del SGC / modelo de excelencia se detecta mayor interés por <b>fomentar alianzas</b> (dentro del propio centro o con otros) que generen valor a la organización y sus clientes?																	
	40	¿Con la implantación del SGC / modelo de excelencia se involucra a los grupos de interés favoreciendo su <b>participación</b> (conocimiento, recursos,...)?																	
	41	¿El SGC / modelo de excelencia del centro apuesta por la responsabilidad, ética, transparencia... en el desarrollo de actividades del centro?																	
6º Mejora continua, creatividad e innovación	42	El SGC / modelo de excelencia, ¿establece una línea de <b>actuación común</b> orientada a favorecer el logro de los objetivos?																	
	43	El SGC / modelo de excelencia ¿garantiza una educación basada en <b>valores</b> o <b>normas éticas</b> ?																	
	44	El SGC / modelo de excelencia ¿promueve o gestiona <b>redes</b> de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora, que generan satisfacción ofreciendo una buena imagen del centro?																	
	45	¿Se presta atención al <b>impacto</b> y/o al <b>valor añadido</b> (imagen, percepción por parte de las personas usuarias,...) de las innovaciones por las que apuesta la implantación del SGC / modelo de excelencia?																	

	46	El SGC / modelo de excelencia ¿propicia una <b>cultura emprendedora</b> que apueste por la innovación a largo plazo?																	
	47	¿El SGC / modelo de excelencia favorece el <b>uso</b> responsable, eficaz y eficiente de los distintos <b>recursos</b> de los que dispone el centro educativo?																	
	48	¿El SGC / modelo de excelencia permite <b>implicar</b> a todo el equipo en la mejora continua aplicando con rigurosidad las actuaciones acordadas?																	
7º Toma de decisiones y mantenimiento de resultados positivos	49	El SGC / modelo de excelencia ¿permite identificar oportunidades y anima a apostar por el <b>éxito y mejora continua</b> del centro educativo, previniendo problemas existentes o potenciales?																	
	50	El SGC / modelo de excelencia ¿permite conocer las <b>fortalezas y debilidades</b> con relación a la Misión y Visión (política educativa) del centro?																	
	51	El SGC / modelo de excelencia ¿sistematiza el <b>análisis de resultados</b> o de toda aquella información disponible antes de la toma de decisiones?																	
	52	¿Considera que la sistemática de trabajo favorecida por el SGC / modelo de excelencia genera <b>mecanismos eficaces</b> para la gestión del centro?																	
	53	El análisis de los resultados obtenidos con la implantación del SGC / modelo de excelencia ¿despliega acciones o estrategias orientadas a <b>mejorar los resultados</b> ?																	

	54	El SGC / modelo de excelencia ¿permite al equipo directivo saber <b>tomar decisiones</b> basadas en los resultados o análisis de experiencias previas o del impacto de sus decisiones?																			
	55	¿La implantación de mediciones, el seguimiento del SGC / modelo de excelencia y el tratamiento de los resultados permite <b>comparar</b> los resultados con los de otros centros educativos?																			
8º Sistema de relaciones para un futuro sostenible	56	¿El SGC / modelo de excelencia permite centrarse en desarrollar <b>competencias clave</b> que benefician a su actividad y/o a su entorno?																			
	57	El SGC o modelo de excelencia ¿ha permitido apostar por una planificación y asignación de <b>recursos</b> a largo plazo?																			
	58	El centro educativo, desde la implantación del SGC / modelo de excelencia ¿considera clave mantener un <b>equilibrio de sostenibilidad</b> económico, social y/o ambiental?																			
	59	Como organización, con la implantación del SGC o modelo de excelencia ¿tiene en cuenta el <b>impacto</b> en el entorno, a todos los niveles (social, ambiental,...)?																			
	60	Desde la implantación del SGC / modelo de excelencia ¿se promueve transformar las necesidades, expectativas,... en propuestas que satisfagan a los grupos de interés?																			
	61	¿La implicación y participación en <b>actividades de beneficio social</b> es una estrategia implantada con el SGC / modelo de excelencia en el centro?																			





## ANEXO C

### ANEXO C1: CUESTIONARIO PARA ENTREVISTAS

---

Estimado/a compañero/a

Nuevamente solicito tu colaboración, como sabes sigo con mi trabajo de investigación y necesito que, como profesional que has trabajado en centros con implantación de SGC, me respondas a ocho cuestiones.

Te agradezco que dediques unos minutos a contestarlas, se trata de un cuestionario que formará parte del apartado de “entrevistas” en mi tesis doctoral, estas cuestiones enriquecerán los datos extraídos de los cuestionarios que apliqué vía telemática.

Me gustaría que dejases constancia de todas tus apreciaciones e impresiones en cada una de ellas, por favor justificando tus respuestas.

#### CUESTIONES

- 1.- ¿Considera que la implantación de la norma ISO y/o Modelo EFQM en su centro educativo dificulta o favorece el proceso educativo?** A nivel de detección de necesidades y expectativas, compromiso social y mejora en la relación entre el equipo docente y grupos de interés (alumnos y familias) y para identificar oportunidades de mejora.
  - 2.- ¿Considera que la dirección, desde la implantación de la norma ISO y/o modelo EFQM, favorece la innovación, eficacia y transparencia estableciendo estrategias en línea con la política de calidad (MVV)?**
  - 3.- ¿Mediante el SGC / modelo de excelencia se mejora la gestión de desempeño a la hora de comprobar el nivel de competencia profesional del personal de su centro?**
  - 4.- ¿Considera que la gestión por procesos, en la que se basa un SGC / modelo de excelencia, fomenta/ha fomentado en su centro educativo la aplicación de enfoques adecuados para mejorar la eficacia y/o eficiencia en los procesos clave de la organización (¿acción docente, atención a la diversidad, tutoría, etc.?)**
  - 5.- En base a su experiencia ¿El SGC / modelo de excelencia favorece/ ha favorecido el trabajo coordinado o la colaboración de la comunidad educativa?**
  - 6.- En qué medida la implantación del SGC/modelo de excelencia promueve redes de aprendizaje y colaboración para identificar oportunidades de creatividad, innovación y mejora que generen satisfacción y buena imagen del centro?**
  - 7.- En línea con las cuestiones anteriores ¿considera que el SGC/modelo de excelencia apuesta por el éxito y la mejora fundamentada en el análisis de resultados?**
  - 8.- Usted cree que el SGC/modelo de excelencia ¿apuesta por la asignación adecuada de los recursos, tiene en cuenta el impacto social y ambiental además de apostar por actividades de beneficio social?**
-