

## **La multidimensionalidad de la praxis educativa en la calidad institucional. Su transferencia a la inclusión escolar**

(The multidimensionality of educational praxis in institutional quality. Their transfer to school inclusion)

**Dr. Blas Campos Barrionuevo**

(Centro Asociado de la UNED Andrés de Vandelvira. Jaén)

Páginas 99-124

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 25/05/2017

Fecha aceptación: 15/11/2017

### **Resumen**

*Uno de los retos actuales de los sistemas educativos modernos, es mejorar de forma permanente la calidad de la educación de sus centros escolares, y, por ende, de los procesos E/A inherentes a estos últimos. Determinar las dimensiones y/o variables que desde diferentes niveles, coadyuvan de manera continua a dicha cualificación, se constituye en la principal finalidad de nuestro estudio, en general, y, en particular, al desarrollo de la diversidad e inclusión educativa(s). Así, hemos acotado un número de variables, tanto funcionales – programación didáctica, interacción(es) docente y estudiantes, trabajo colaborativo y cooperativo entre el profesorado, etc.–, como estructurales – liderazgo educativo, estabilidad docente, formación del profesorado, experiencia profesional–, ad hoc realizar una investigación con una metodología cuantitativa, con el objetivo de determinar la interacción de las mismas en la praxis educativa desde su consideración global, relación jerárquica entre las mismas, ...; todo ello, con la finalidad de mejorar y optimizar los procesos interactivos y comunicativos entre docentes y discentes en el desarrollo de los distintos actos didácticos. En esta investigación, se ha determinado un número suficiente de conclusiones y propuestas de mejora, para que tanto desde los centros como (de) la Administración educativa sean transferidas a los procesos E/A con una visión final de innovar, investigar, desde la propia acción y reflexión educativa(s) y, en última instancia, mejorar la calidad de la propia enseñanza y de los rendimientos escolares del alumnado, con especial relevancia en la enseñanza básica, como una medida preventiva para la reducción/eliminación del fracaso escolar. De forma progresiva y derivada, podrá ahondarse, desde el pragmatismo y generalización de los resultados de nuestra investigación, en la regeneración de la propia didáctica, así como de aquellas didácticas especiales*

Como citar este artículo:

Campos Barrionuevo, B. (2017). La multidimensionalidad de la praxis educativa en la calidad institucional. Su transferencia a la inclusión escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 99-124.

*en el ámbito de la atención a la diversidad, en un entorno meta-reflexivo de la función docente*

**Palabras clave:** *Calidad de la educación, enseñanza-aprendizaje (E/A), liderazgo educativo, praxis docente, indicador/identificador de (calidad), diversidad/inclusión educativa(s).*

**Abstract.**

*One of the current challenges of modern education systems is to permanently improve the quality of education in their schools, and hence the inherent E / A processes. Determining the dimensions and / or variables that, from different levels, contribute continuously to this qualification, constitutes the main purpose of our study, in general, and in particular, the development of educational diversity and inclusion (s). Thus, we have delimited a number of variables, both functional - didactic programming, teacher interaction and students, collaborative and cooperative work among teachers, etc. - as well as structural - educational leadership, teacher stability, teacher training, professional experience -, ad hoc to conduct a research with a quantitative methodology, with the objective of determining the interaction of the same in the educational praxis from its global consideration, hierarchical relationship between them, ...; All with the aim of improving and optimizing the interactive and communicative processes between teachers and students in the development of different didactic acts. In this research, a sufficient number of conclusions and proposals for improvement have been determined, so that both the schools and the Educational Administration are transferred to the E / A processes with a final vision to innovate, to investigate, from the own Action and educational reflection, and, ultimately, to improve the quality of the teaching itself and of the students' school performance, with special relevance in basic education, as a preventive measure for the reduction / elimination of school failure. In a progressive and derived way, it will be possible to deepen, from the pragmatism and generalization of the results of our investigation, in the regeneration of the didactic itself, as well as of those didactic ones in the scope of attention to the diversity, in a meta- Reflective of the teaching function.*

**Key words:** *Quality of education, teaching-learning (E / A), educational leadership, teaching praxis, indicator / identifier (quality), educational diversity / inclusion.*

**1. Introducción.**

La calidad de la educación se ha constituido en nuestros días en un tema capital, no solo de la política educativa, sino también de actualidad en todos los ámbitos institucionales y sociales. Padres, profesorado, alumnado, comunidades educativas, medios de comunicación, organizaciones e instituciones nacionales e internacionales, etc.; en definitiva, todo el mundo parece coincidir en que la *calidad de la educación* debe ser la principal preocupación de los sistemas educativos modernos. Podemos citar, como referencia, la última Ley educativa

aparecida en España (2013), denominada Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa [LOMCE], en cuyo Preámbulo, apartado III, se establece: "(...) Es importante destacar que la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo. (...) La calidad es un indicador constituyente del derecho a la educación". Sin embargo, el problema de la calidad es tan viejo como los primeros y balbucientes pasos de la educación, desde que surgen las primeras escuelas y con ellas, la relación educador-alumno.

La calidad de la educación presenta una configuración multidimensional, dependiendo de la óptica desde la que se aborde, bien desde los fines educativos asignados en un determinado momento a las instituciones escolares, bien (desde) una consideración más pragmática: la optimización y el rendimiento alcanzado por el alumnado en sus aprendizajes y, por ende, las propias escuelas. La implicación multifactorial en la calidad de las instituciones educativas exige un tratamiento de acotación e investigador de los factores que vertebran aquella en la actualidad, en aras de establecer una jerarquía funcional entre los mismos, determinar en qué medida contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, establecer la posible interacción entre los mismos, etc.; todo ello, con una finalidad de reordenar y posibilitar a los centros educativos unas nuevas formas de organización escolar, la aplicación de la(s) didáctica(s) general y *específicas* [en el perímetro de la inclusión escolar], formación e innovación educativas, indicadores que, en última instancia, coadyuvarán a la cualificación de cualquier sistema educativo.

Ha habido multitud de factores de amplia incidencia en la calidad de las instituciones educativas, desde los establecidos en el Informe de la (OCDE, 1991) hasta los establecidos de una forma explícita e implícita a lo largo de las distintas leyes educativas desarrolladas en nuestro país desde la década de los años noventa del siglo XX [LOGSE (1990); LOCE (2002); LOE (2006); LOMCE (2013)]. Ante el elenco de factores establecidos en dichas fuentes, en este trabajo reordenamos los mismos, en torno a tres ejes funcionales de cualificación escolar, a saber:

- El profesorado: en concreto, sus aspectos relacionados con su formación permanente y perfeccionamiento escolar, así como su desarrollo e identidad profesional(es).
- El currículo: entendido como el conjunto de elementos que lo vertebran en la práctica educativa a lo largo de las distintas etapas escolares, con especial énfasis en la enseñanza básica [primaria y ESO]. Dichos elementos vienen a ser los siguientes: objetivos de cada enseñanza y etapa educativas; competencias o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativas; los contenidos o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativas y a la adquisición de competencias (clave); la metodología didáctica de cada etapa y enseñanza educativa(s), *desde la perspectiva de la inclusión escolar*, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables, y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias (clave) y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativas.
- La organización escolar: alude a la función directiva –liderazgo pedagógico y administrativo–, estabilidad docente, así como los diversos aspectos derivados de la autonomía del centro escolar y su funcionamiento.

### 1.1 Marco conceptual: [macro] y [micro]-variables de la praxis educativa.

Partiendo de las ideas precedentes, los equipos docentes, en particular, y los centros educativos, en general, deben tender al desarrollo de un modelo ideal de intervención, desde/en su praxis educativa, que los mejore en todo momento. Dicho modelo se sustantiva a través de una “red interactiva” entre todos los aspectos que lo conforman, siendo eje de nuestro trabajo, tanto el validar las correlaciones existentes entre todos los parámetros –explícitos e implícitos–, como impulsar procesos de mejora y cambio en dicha praxis y, además, en última instancia, optimizar la calidad educativa.

Debemos tender, por ende, en primer lugar, hacia un modelo teórico-práctico ideal que centrado en la práctica en el grupo-aula –acto didáctico– como elemento nuclear de la *praxis* docente, analice y desarrolle los siguientes aspectos de carácter estructural y funcional:

- La secuenciación de actividades-tareas educativas, las relaciones interactivas, la organización social y el espacio y tiempo escolar(es) en los grupos-aula para dar respuesta a todo tipo de necesidades educativas.
- La organización de los contenidos curriculares y la determinación de los materiales y recursos curriculares implícitos en el desarrollo de los actos didácticos.
- La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, competencias (clave) y capacidades a adquirir en aquellos.
- Conformamos también, en la línea evolutiva de este trabajo, las siguientes micro-variables derivadas de una visión de la enseñanza y el aprendizaje más actualizada, pragmática y flexible; por lo tanto, explicitaremos, entre otras: a) *la atención a la diversidad educativa*, b) *la orientación educativa* y, c) la apertura de las instituciones escolares a la comunidad educativa.
- Otro indicador-base, objeto de análisis, de forma directa en el acto didáctico e indirectamente como envolvente de dicho acto, es el liderazgo educativo.
- Por último, referenciamos tres indicadores-base que, en cierta medida, “colateralizan” el acto didáctico, correspondiendo, respectivamente, dichas macro-variables a la experiencia profesional docente, la estabilidad docente<sup>5</sup> y la formación e innovación docente(s).

De una manera más específica para las pretensiones de este trabajo, diremos que como factores (indicadores) de calidad que han obtenido (un) mayor reconocimiento, cabe destacar los que recogió el Informe de la OCDE, citado *supra*, que incide en lo que llama “áreas clave” para mejorar las escuelas y elevar su calidad. Estos factores son los siguientes: 1) Fines claros y “comúnmente definidos”, lo que implica un gran esfuerzo por parte de la sociedad para establecer por consenso los fines de la educación; 2) “Coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado”, lo que significa consagrar el principio de la participación social como factor de calidad; 3) Estabilidad de los equipos docentes, a fin de asegurar la buena marcha del centro; 4) Liderazgo en la vida de las escuelas y, por tanto, afirmación de la necesidad de una “dirección positiva”; 5) Formación y desarrollo del personal docente en función de “las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela”; 6) Un currículo

---

<sup>5</sup> Este indicador esta siendo objeto de numerosas investigaciones y estudios, dada su relevancia para la mejora de la intervención educativa y, consecuentemente, de la calidad de los sistemas educativos. Por otra parte, es una macro-variable que “abarca” de forma simultánea a las ciencias de la educación y las ciencias jurídicas [ver referencias bibliográficas, *in fine*].

“cuidadosamente y planeado” que garantice el acceso del alumnado al conocimiento, y (la) correspondiente evaluación de los aprendizajes; 7) “Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres”; 8) La afirmación de valores propios de la escuela, lo que supone la búsqueda constante del adecuado “clima” del centro docente; 9) Énfasis en el proceso de aprendizaje, y 10) Un “apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa responsable”. Estos indicadores han sido en el caso español, de una u otra forma, contemplados en las distintas leyes educativas promulgadas desde la década de los noventa del siglo pasado hasta la actualidad.

Gento (2002), establece que los principales indicadores de calidad en una institución escolar son el producto educativo, la satisfacción tanto de los estudiantes como del personal del centro, y el efecto de impacto de la “educación alcanzada”. Por otra parte, en cuanto a los predictores (identificadores de calidad) establece los siguientes: la disponibilidad de medios materiales y personales; la organización de la planificación; la gestión de los recursos; la metodología educativa y el liderazgo pedagógico.

La ordenación de estos factores como claves para la educación de calidad del siglo XXI debe ser uno de los aspectos esenciales de nuestro trabajo en los próximos apartados.

Hay multitud de trabajos e investigaciones [ver, referencias bibliográficas al final de esta obra] que aluden, de una u otra manera, a la incidencia de los factores mencionados en la calidad y evaluación de las instituciones educativas. Nosotros con un objetivo más ambicioso planteamos nuestro trabajo desde la “interacción” de distintos factores de calidad en el fenómeno educativo, en aras de ver su efecto en el mismo.

Finalmente, antes de proceder al desarrollo de la investigación, debemos partir de dos conceptos/términos básicos que nos conforman los indicadores de calidad ya descritos, así como los objetivos de aquella.

En primer lugar, diremos que la calidad de la educación es un término polisémico que no es unívoco en su definición; es más, dicho constructo está condicionado por los fines educativos que puedan establecerse en cada momento para un sistema o institución escolar(es). No obstante, en un intento de sistematizar nuestro trabajo podemos establecer que la calidad de la educación viene representada por las necesidades educativas de un determinado momento y contexto escolar y por la respuesta adecuada que el sistema ofrece a dichas necesidades, en función de los recursos de los que dispone (eficiencia). En definitiva, el concepto de calidad educativa conjuga los términos eficacia-eficiencia, siendo un término dinámico derivado de la propia historicidad del fenómeno escolar inmerso en un determinado contexto socio-político y económico.

En segundo lugar, la “buena praxis docente” hace alusión a un continuo proceso de reflexión didáctica sobre cada metodología de enseñanza, sea general o específica, innovando desde la acción docente nuevas formas de desarrollar el currículo en cada grupo-aula, en aras de la obtención de óptimos resultados y logros escolares por parte de los aprendices. Por otra parte, este concepto conlleva la necesidad de armonizar los términos ya aludidos, [liderazgo, estabilidad, formación del profesorado y experiencia profesional, bien a nivel de grupo-aula, bien a nivel de centro], que, en última instancia, determinarán la calidad educativa de una determinada institución escolar.

## 2. Planteamiento de la investigación (1ª fase): indicadores-identificadores que contribuyen a la cualificación de los centros educativos, desde la globalidad de su praxis docente.

### 2.1 Problema de investigación

La cualificación de los procesos educativos se ha constituido en una “máxima” de los actuales sistemas educativos, en general, y del español, en particular. Profundizar en las variables-factores, dimensiones que pueden contribuir a dicha *máxima*, desde la acción investigadora, contribuirá a perfeccionar todos los estudios e investigaciones realizados anteriormente, en esta dirección, descubriendo nuevos indicadores-identificadores que perfeccionen y potencien la calidad ya verificada desde dichos ámbitos, sin menoscabo de revelar nuevos horizontes para la(s) actuación(es) cualificadora(s) en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Partiendo de la literatura científica en este campo de la investigación educativa, pretendemos investigar aquellos indicadores-identificadores [*variables*, en definitiva], que pueden contribuir a la cualificación de los centros educativos, desde la globalidad de la práctica educativa. En síntesis, desarrollaremos dicha finalidad a dos niveles (interactivos); bien a nivel genérico, para validar la influencia y el condicionamiento (bidireccional) de la praxis docente en la calidad educativa coadyuvando, por otra parte y de una forma sistémica, a la construcción del constructo calidad educativa, bien, a nivel más específico, determinando la “jerarquía” o relevancia de los distintos factores-variables que desde la praxis educativa determinan la calidad de los procesos escolares.

Ciertamente, la potenciación-actualización de este campo de conocimiento (la calidad educativa desde/en la *praxis* docente), desde una opción científico-investigadora, exige, *a priori*, partir de una serie de objetivos que se deben basar en las necesidades, reales y potenciales, que plantea la propia realidad educativa, a nivel institucional y global. Existen, por lo tanto, para esta investigación, una serie de *problemas previos* que motivan y fundamentan el posterior planteamiento de objetivos e implementación del proceso investigador; en consecuencia, para hacer visibles a los últimos también se hace necesario comprender su origen-génesis. Establecemos, a continuación, los más relevantes al respecto:

- Existe, a nivel general, un cierto desconocimiento y una falta de reflexión sobre la forma de implementar la calidad educativa en los procesos escolares. Deben, por lo tanto, acotarse (a nivel de la praxis educativa) determinadas variables-factores que coadyuven, en primer lugar, a su (propio) conocimiento y profundización y, en segundo lugar, a su relación funcional con la cualificación educativa.
- Tanto en la bibliografía “jurídica” como en el resto de la literatura científica, no hay elaborado un *corpus* de conocimientos “absoluto” sobre la potenciación de la calidad educativa, en una opción puramente direccional desde la *praxis* docente-discente. Indagar en esta dirección supone una actuación innovadora, de entrada. Esto no es óbice para reconocer acciones investigadoras en el campo de la calidad, desde otros ámbitos de actuación que, en última instancia, pueden complementar y completar nuestro estudio y viceversa.

- La era de la calidad en la que actualmente estamos inmersos, provocada por factores de diversa índole: [sociedad] del conocimiento, las tecnologías de comunicación y la información, globalización, etc., conlleva indagar en este espacio de interacción global, siendo la educación y la enseñanza los mecanismos básicos para su validación funcional.

Además, la contextualización-definición de los objetivos que se plantean, exige partir de una serie de *supuestos-base*. Cabe decir, en este sentido, que proporcionan el marco, junto a los problemas previos, para diseñar y desarrollar nuestra investigación, estando, en todo momento interrelacionados. Se detallan, a continuación, los que tienen una relación más directa y de [funcionalidad-utilidad], en relación a todos nuestros propósitos como punto de partida:

- La calidad educativa, desde los diferentes niveles de actuación, es inherente a la complejidad de los procesos de actuación docente-discente.
- La praxis docente es un término/concepto funcional que debe analizarse, bien a nivel sistemático, bien a nivel sistémico, por parte del profesorado, en cada momento y situación de enseñanza-aprendizaje.
- En última instancia, los términos, calidad y praxis educativa, deben concebirse, desde una opción dinámica y reflexiva, por parte de todos los docentes, los diferentes entornos educativos y, en última instancia, las distintas Administraciones educativas.

## **2.2. Objetivos de la investigación**

### 2.2.1 Objetivo general.

Conocer los factores-variables-dimensiones que desde la (buena) praxis docente intervienen y contribuyen a la calidad educativa, desde una visión globalizada y específica, haciendo un análisis interactivo y comparativo de los mismos.

### 2.2.2 Objetivos específicos.

Analizar la influencia en la calidad educativa de los distintos factores de cualificación institucional, previamente determinados: [elementos inherentes al desarrollo de los actos didácticos (experiencia profesional docente), liderazgo escolar, estabilidad del profesorado, formación permanente del profesorado, satisfacción del personal del centro, satisfacción del alumnado y efectos en el entorno del centro escolar].

Analizar la influencia en la calidad institucional de los distintos indicadores que conforman los actos didácticos en los diferentes grupos-aula [experiencia profesional docente –planificación, desarrollo y planificación de actividades-tareas, organización de la acción tutorial como elemento de personalización de los procesos de E/A, *atención a la diversidad en sus distintas modalidades*, etc.–].

Analizar la influencia en la calidad educativa del liderazgo educativo en los centros escolares.

Analizar la influencia en la calidad institucional de la estabilidad profesional docente en los centros educativos.

Analizar la influencia en la calidad educativa de la permanente formación y actualización de los maestros y profesores.

Analizar el grado de satisfacción del personal del centro (identificador de calidad institucional).

Analizar el grado de satisfacción del alumnado (identificador de calidad institucional).

Analizar el grado de satisfacción de la comunidad educativa, –efectos de la acción educativa del centro escolar en su entorno–, (identificador de calidad institucional).

Establecer propuestas de mejora ante los análisis previos ya citados *supra*.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Diseño de la investigación (2ª fase)**

Un análisis metodológico e integral de los aspectos anteriores nos llevará a determinar la evolución de las variables “*praxis docente y calidad educativa*”, así como la interrelación funcional y jerarquía de las subvariables que conforman ambos términos. En esta investigación se ha optado por una opción metodológica empírico-analítica/cuantitativa, en base a los objetivos-finalidades establecidos. La obtención de datos e informaciones a través de dicha metodología ha permitido fomentar la riqueza de resultados y conclusiones.

En la implementación del proceso investigador, se hacía necesario adentrarse en la complejidad dimensional de las distintas variables-factores que coadyuvan a la construcción del *constructo* calidad educativa desde una estratificación factorial-dimensional de la *praxis docente*. En consecuencia, se ha abordado un *análisis multivariante*,<sup>6</sup> estableciendo las variables y dimensiones de la misma, así como la incidencia de todas ellas en la calidad educativa, en un intento final de ver la jerarquía de las mismas, desde una visión global e interactiva de todas las variables (interdependientes).

Dichas variables de estudio se han organizado y operativizado en siete factores en función de la siguiente estructura: a) Factor “Experiencia profesional docente”. Este factor se ha subdimensionado en los siguientes subfactores: a-1) autoevaluación del proceso de enseñanza con un total de catorce variables operativizadas; a-2) el esfuerzo del alumnado con un total de quince variables operativizadas, a-3) supervisión y seguimiento del trabajo de los estudiantes con un total de diecinueve variables operativizadas; a-4) colaboración con las familias con un total de veinte variables operativizadas; a-5) trabajo en equipo con un total de (21) variables operativizadas; a-6) convivencia entre los estudiantes con un total de veinte variables operativizadas; a-7) alto conocimiento del alumnado por parte de su maestro/profesor con un total de veinte variables operativizadas, y a-8) planificación correcta del trabajo escolar con un total de veintidós variables operativizadas; b) Factor “Liderazgo escolar” con un total de trece variables operativizadas; c) Factor “Estabilidad docente” con un total de trece variables operativizadas; d) Factor “Formación del profesorado” con un total de dieciocho variables operativizadas; e) Factor “Satisfacción del personal del centro escolar” con un total de quince variables operativizadas; f) Factor “Satisfacción del alumnado” con un total de (21) variables operativizadas; y g) Factor “Efectos en el entorno del centro” con un

---

<sup>6</sup> El empleo del análisis multivariante en la investigación educativa se enmarca dentro del enfoque cuantitativo de investigación y, en general, en diseños no experimentales.



total de quince variables operativizadas. Se ha realizado el trabajo de muestreo sobre una población real y total (N) de cuatrocientos ochenta y cinco (485) centros educativos –*unidad base en el muestreo del proceso investigador*– aproximadamente, de titularidad pública, privada concertada y privada, que a razón de diez docentes/sujetos por centro escolar (más o menos), han determinado una totalidad de cinco mil docentes/sujetos. La esencia investigadora radica en la aportación de los centros educativos al desarrollo factorial, global y específico, de la calidad educativa desde la praxis docente, con sus diferencias, desde las distintas zonas educativas de la provincia de Jaén. En este sentido, se hace preciso atender a la zona educativa como referente y al centro educativo como unidad muestral en el proceso investigador. Se ha realizado la elección de un muestreo estratificado con afijación proporcional. El criterio que se ha seguido para establecer los estratos es la definición escolar-contextual de cada zona educativa, intentando buscar la máxima varianza inter-zonas/estratos educativos y la mínima varianza intra-zona/estrato escolar.

El cuestionario (análisis multivariante) que se ha utilizado es inédito y elaborado a partir de la propia realidad profesional de la investigación, la bibliografía especializada e investigaciones previas realizadas y analizadas. Escuchada, además la voz de los expertos [teóricos y en ejercicio en centros escolares], se han identificado con cierta facilidad los aspectos que se deberían incluir y eliminar, respectivamente, dado el volumen de variables a analizar en el cuestionario de trabajo (246).

## **4. Resultados**

### **4.1. Ejecución del diseño de investigación (3ª fase).**

Para el análisis estadístico de los datos obtenidos en todo el proceso investigador se ha utilizado el programa SPSS, v. 17.0 (*Statistical Packaje for the Social Sciencies*). Cada uno de los ítems que componen el cuestionario se relaciona con una variable (de investigación) que debía ser definida con el programa estadístico, ya referenciado. A cada variable se le ha asignado un nombre basado en los códigos alfanuméricos establecidos para identificar los distintos ítems del cuestionario [ejemplo, (ítem núm. 1, ExpdA1) y, así sucesivamente].

Existen en el cuestionario variables cualitativas ordinales (246), estratificadas en siete dimensiones: 1/ la experiencia profesional docente vertebrada, a su vez, en ocho subdimensiones: 1.a/ la autoevaluación del proceso de enseñanza, 1.b/ el esfuerzo del alumnado, 1.c/ supervisión y seguimiento del trabajo del alumno, 1.d/ colaboración con las familias, 1.e/ trabajo en equipo, 1.f/ convivencia entre el alumnado, 1.g/ conozco perfectamente a mis alumnos/as y, 1.h/ planifico correctamente el trabajo escolar ; 2/ liderazgo escolar ; 3/ estabilidad docente; 4/ formación del profesorado; 5/ satisfacción del personal del centro; 6/ satisfacción del alumnado y, 7/ efectos en el entorno del centro educativo, que determinarán (en mayor o menor medida) la conformación del constructo “calidad educativa”, expresadas en contestaciones numéricas en la modalidad formato-tipo Likert. En consecuencia, se ha especificado el tipo de variable, la etiqueta que ayudase a identificar por su contenido a cada variable, los valores que ofrecían como posibilidades de respuesta (1 – 5) y, finalmente, el tipo de medida (ordinal).

De forma paralela, había también tres variables más (247, 248 y 249), de naturaleza cualitativa nominal, “dicotomizadas y tricotomizadas” (en valores, 1, 2 y 3): i/ tipo de centro (1. público, 2. concertado: dicotomizada), ii/ tipo de enseñanza (1. CEIP, 2. IES: dicotomizada), y iii/ contexto de centro (1. rural, 2. urbano, 3. semiurbano: tricotomizada). Estas tres variables se anidan a las 246 anteriores (del cuestionario), en la matriz de datos, para ver la (posible) incidencia funcional en la calidad educativa desde los distintos centros educativos, una vez identificados los mismos, así como por (su) integración en relación a las distintas zonas escolares de la provincia. De forma global, se han asignado códigos (numéricos) a los distintos valores de todas las variables. La codificación ha consistido, pues, en realizar listas numeradas que contuviesen todas las posibilidades de respuestas que se daban a cada pregunta en función de los centros educativos.

El cuestionario definitivo una vez validado, aceptado y establecida su fiabilidad mediante la Prueba de Friedman (análisis de varianza de Friedman) y la Prueba W de Kendall (coeficiente de concordancia), queda como sigue [Tabla 1] en torno a la determinación de ítems y códigos por dimensiones, así como a los aspectos de la investigación en cada una de las dimensiones [Tabla 2].

**Tabla 1.**  
 Número de ítems y códigos por dimensiones.

DIMENSIONES	NÚMERO DE ÍTEMS	ORDEN DE ÍTEMS
1. Experiencia profesional docente	151	ExpdA <sub>1</sub> a ExpdH <sub>22</sub>
2. Liderazgo escolar	13	Lideraz <sub>1</sub> a Lideraz <sub>13</sub>
3. Estabilidad docente	13	Estabi <sub>1</sub> a Estabi <sub>13</sub>
4. Formación del profesorado	18	Forma <sub>1</sub> a Forma <sub>18</sub>
5. Satisfacción del personal del centro	15	Satisp <sub>1</sub> a Satisp <sub>15</sub>
6. Satisfacción del alumnado	21	Satisal <sub>1</sub> a Satisal <sub>21</sub>
7. Efectos en el entorno del centro	15	Efecen <sub>1</sub> a Efecen <sub>15</sub>

Fuente: Elaboración personal.

Una vez recepcionados todos los cuestionarios válidos se procedió al volcado de datos y análisis de los mismos, tomando como instrumento-base de trabajo estadístico el programa SPSS, *supra*. En esta línea, a la vista de nuestras finalidades investigadoras, así como al gran volumen de variables y dimensiones a analizar en el proceso estadístico, se estratificó el trabajo en los siguientes bloques interrelacionados: a) estudio descriptivo de los datos y, b) agrupamiento o estudio relacional de los mismos.

A nivel descriptivo, se procedió al estudio de las (246) variables desde una visión global y parcial, en relación a la totalidad de todos los centros escolares de la muestra (84), con la finalidad de estudiar la dispersión que presentan las mismas, tomando estos datos como referenciales para el análisis correlacional posterior. En definitiva, realizamos un estudio descriptivo de las diferentes “dimensiones (7)”, estableciendo una tabla genérica para cada dimensión. En este análisis, por ende, destacamos las medidas de tendencia central (media y mediana, preferentemente) más positivas y negativas,<sup>7</sup> en aras de la correspondiente interpretación cualitativa.

<sup>7</sup> Así, los valores más significativos, en áreas del proceso de cualificación docente-discente desde las variables diseñadas, serán aquellos tendentes a los enteros (2 –o menores– y 4 –o mayores), para una interpretación negativa y positiva, respectivamente.

**Tabla 2.**

Dimensiones y aspectos a recoger en el cuestionario definitivo.

DIMENSIONES	ASPECTOS A RECOGER
1. Experiencia profesional docente	✓ Autoevaluación del proceso de enseñanza (1-14).
	✓ Esfuerzo del alumnado (1-15).
	✓ Supervisión y seguimiento del trabajo del alumno/a (1-19).
	✓ Colaboración con las familias (1-20).
	✓ Trabajo en equipo (1-21).
	✓ Convivencia entre el alumnado (1-20).
	✓ Conozco perfectamente a mis alumnos/as (1-20).
2. Liderazgo escolar	✓ Planifico correctamente el trabajo escolar (1-22).
	✓ Actividades-tareas del equipo directivo.
3. Estabilidad docente	✓ Liderazgo escolar (global).
	✓ Estabilidad y conocimiento escolar.
	✓ Estabilidad y cualificación institucional.
	✓ Estabilidad y mejora de la <i>praxis</i> docente.
	✓ Estabilidad y resultados académicos.
4. Formación del profesorado	✓ Estabilidad y comunidad escolar (familias).
	✓ Formación y actualización didáctico-pedagógica.
	✓ Formación e innovación educativa.
	✓ Formación y trabajo en equipo.
5. Satisfacción del personal del centro	✓ Formación e investigación-acción.
	✓ Implicación del personal del centro en las tareas escolares y para-escolares.
	✓ Identificación del personal de la institución con la cualificación de la misma y con la globalidad del propio centro escolar.
	✓ Equilibrio entre la demanda y oferta escolar del centro, en todo tipo de cuestiones educativas.
	✓ Coparticipación activa de discentes y familias.
6. Satisfacción del alumnado	✓ Atención a las necesidades demandadas desde las familias y/o alumnado.
	✓ Pertenencia al centro educativo.
7. Efectos en el entorno del centro	✓ Coparticipación activa del centro escolar y la comunidad educativa, en general.
	✓ Atención a las necesidades demandadas por la comunidad escolar.
	✓ Pertenencia y satisfacción con la institución educativa.

**Fuente:** Elaboración personal.

Finalizado el proceso de análisis descriptivo (inicial), puede deducirse que, globalmente, apenas existe dispersión-variación entre todos los datos analizados; no obstante, aquellos valores-datos que hemos destacado, bien por ser sus valores iguales o inferiores al entero (2), bien por ser sus valores iguales o superiores al entero (4), en relación a las “dimensiones previamente establecidas (7)”, han sido controlados para su posterior contraste en el análisis de frecuencias a realizar sobre dichas variables (y sus correspondientes etiquetas).

Puede determinarse, de forma exacta, que dentro de la poca dispersión-variación en la globalidad de las variables, se enfatizan (en su desarrollo-implementación positivo) un total de 50 variables, respecto de los siete factores-dimensiones iniciales, lo que representa un 23.3% del total de las variables analizadas; asimismo, se enfatizan (en su desarrollo-implementación negativo) un total de 23 variables, respecto de los siete factores-dimensiones iniciales, lo que representa un 9.3% del total de las variables analizadas. De forma global, el número total de variables (resaltadas), en positivo y negativo, es igual a 73, lo que representa un porcentaje global del 32.6%. De ahí que, en general, la

variación (en relación a todas las variables) es prácticamente inexistente, al estar los valores no resaltados en el intervalo [3.0-3.5], no habiendo valores con tendencia hacia el entero (1) y muy pocos con dicha tendencia hacia el entero (5), localizados estos últimos, en la dimensión liderazgo escolar. Se hacía, sin embargo, necesario hacer este análisis más diferencial (con los comentarios realizados en las tablas precedentes), para deducir algunas conclusiones desde la globalidad de los centros educativos (y sus docentes); aspecto distinto pero no independiente será ver el compartamiento de cada centro escolar respecto a las dimensiones y variables reagrupadas (estudio correlacional posterior).

Realizado el análisis descriptivo y, tomando como base, los datos tipificados en el mismo, así como las reflexiones cualitativas-investigativas realizadas al respecto; en una segunda fase (de estudio cuantitativo) del proceso investigador, se ha procedido a estudiar los posibles agrupamientos de las variables-aspectos, en un intento de explicar-describir como quedan (realmente) las dimensiones inicialmente establecidas (7), pasando, a continuación, a definir el comportamiento de cada centro educativo de la muestra, en relación a cada agrupamiento-conglomerado establecido, así como sus aspectos-variables implícitas, desde la identidad específica de su contexto-estrato educativo [estudio relacional]. En el desarrollo de los métodos multivariantes correspondientes, se han establecido las conclusiones parciales (desde una opción investigativa), más ecológicas y contextuales, sin menoscabo de su posterior (y necesaria) inclusión-integración en las propuestas y reflexiones más globales a realizar al finalizar este trabajo.

Tomando como referencia el análisis descriptivo anterior, a la vista de la baja dispersión-variación de los datos (ya comentada, a nivel global), se ha procedido a realizar una trasposición de la matriz-base de datos, permutando filas por columnas, [F x C]. Así, las filas [inicialmente, centros muestrales con sus correspondientes respuestas a las distintas variables-aspectos de trabajo investigador, pasan a ser las variables-aspectos de trabajo investigativo (246)]; por el contrario, las columnas [inicialmente, variables de estudio, pasan a ser las unidades muestrales del proceso investigativo –centros educativos (84)–].

En consecuencia, se procedió a realizar un agrupamiento de las dimensiones (iniciales) mediante un análisis de conglomerados (cluster) en dos fases, resultando los siguientes conglomerados-cluster con su correspondiente proporción, en función de los aspectos-variables implícitos en los mismos [Tabla 3].

**Tabla 3**  
 (TC). Agrupación-distribución definitiva de los conglomerados.

		N	% de combinados	% del total
Conglomerado	1	51	21,8%	20,7%
	2	67	28,6%	27,2%
	3	47	20,1%	19,1%
	4	48	20,5%	19,5%
	5	21	9,0%	8,5%
	Combinados	234	100,0%	95,1%
	Casos excluidos	12		4,9%
	Total	246		100,0%

**Fuente:** Elaboración personal.

Mediante esos cinco conglomerados-cluster, se tienen los indicadores-guía para el análisis cualificador de la *praxis* educativa en las instituciones escolares, en relación a los aspectos-variables implícitos en los mismos. Dicho aspecto, a nivel investigador, se ha analizado de forma pormenorizada para cada centro escolar, mediante el correspondiente análisis de frecuencias, así como de forma gráfica. Así, veremos la importancia-relevancia en cada institución educativa de cada conglomerado-cluster y, de forma derivada, de los aspectos-variables implícitos, en aquellos.

Finalizado el “estudio cluster”, a nivel global y parcial, se ha procedido a la realización de un análisis factorial (método multivariante), en aras de reordenar los distintos sujetos-individuos (centros educativos) en distintos factores de agrupamiento, con la finalidad de determinar tanto el comportamiento homogéneo como la similitud de las distintas instituciones educativas que conforman cada factor obtenido, en relación a la globalidad de variables estudiadas.

Para dicho tratamiento-estudio se ha elaborado, entre otras, la correspondiente matriz de componentes rotados, tomando como “rasgos estadísticos” de referencia, los ya establecidos en la matriz base para el análisis de cluster.

En relación a dicha tabla y las demás correspondientes al modelo factorial [matriz de transformación de los componentes; matriz de componentes; matriz de comunalidades y, varianza total], deben hacerse los siguientes análisis como base para la determinación de las propuestas y conclusiones finales: a) en relación a la [tabla,<sup>8</sup> Análisis factorial, matriz de extracción. Varianza total], debe reseñarse que mediante el método factorial (con diez factores de determinación), como se refleja en las tablas posteriores), se explica el 87% de la variación entre los centros educativos (variables analizadas); b) la [tabla, Análisis factorial, matriz de componentes. Análisis de componente principales], determina que las variables de estudio-análisis, centros escolares (84), quedan reagrupadas-explicadas en/por 10 factores según este modelo; c) para determinar el comportamiento de los distintos centros educativos en relación a cada factor se realiza la correspondiente rotación de los factores, en aras de dar una mayor interpretación científica a los mismos. Es obvio, que dicha interpretación vendrá marcada por el peso que aporte la variable al factor; de esta forma tendrán mayor importancia las variables que aporten mayor peso [tabla, Análisis factorial, Matriz de componentes rotados. Normalización Varimax con Kaiser]. En esta última tabla hay 10 factores subyacentes a las variables medidas (modelo factorial), teniendo en cuenta a la hora de realizar el análisis factorial, que cuando un centro escolar está situado en más de un factor se ha colocado en aquel de máxima carga; y d) finalmente, se ha procedido al análisis diferencial de cada factor (solamente ocho factores).

---

<sup>8</sup> Las tablas correspondientes al análisis factorial se insertan en este trabajo, dada su importancia para la visión global del mismo [tablas 4 a 8]

**Tabla 4.**

Análisis factorial, matriz de comunalidades.

	Inicial	Extracción
Centro 1	1,000	,685
Centro 2	1,000	,798
Centro 3	1,000	,833
Centro 4	1,000	,783
Centro 5	1,000	,827
Centro 6	1,000	,872
Centro 7	1,000	,806
Centro 8	1,000	,833
Centro 9	1,000	,879
Centro 10	1,000	,805
Centro 11	1,000	,828
Centro 12	1,000	,793
Centro 13	1,000	,906
Centro 14	1,000	,790
Centro 15	1,000	,822
Centro 16	1,000	,799
Centro 17	1,000	,802
Centro 18	1,000	,659
Centro 19	1,000	,851
Centro 20	1,000	,864
Centro 21	1,000	,896
Centro 22	1,000	,869
Centro 23	1,000	,886
Centro 24	1,000	,907
Centro 25	1,000	,812
Centro 26	1,000	,857
Centro 27	1,000	,849
Centro 28	1,000	,857
Centro 29	1,000	,816
Centro 30	1,000	,871
Centro 31	1,000	,850
Centro 32	1,000	,845
Centro 33	1,000	,839
Centro 34	1,000	,864
Centro 35	1,000	,854
Centro 36	1,000	,918
Centro 37	1,000	,919
Centro 38	1,000	,915
Centro 39	1,000	,895
Centro 40	1,000	,887
Centro 41	1,000	,919
Centro 42	1,000	,889
Centro 43	1,000	,893
Centro 44	1,000	,911
Centro 45	1,000	,898
Centro 46	1,000	,927
Centro 47	1,000	,891
Centro 48	1,000	,889

Centro 49	1,000	,900
Centro 50	1,000	,908
Centro 51	1,000	,900
Centro 52	1,000	,893
Centro 53	1,000	,869
Centro 54	1,000	,876
Centro 55	1,000	,893
Centro 56	1,000	,898
Centro 57	1,000	,869
Centro 58	1,000	,863
Centro 59	1,000	,881
Centro 60	1,000	,822
Centro 61	1,000	,863
Centro 62	1,000	,893
Centro 63	1,000	,919
Centro 64	1,000	,888
Centro 65	1,000	,907
Centro 66	1,000	,895
Centro 67	1,000	,887
Centro 68	1,000	,909
Centro 69	1,000	,924
Centro 70	1,000	,902
Centro 71	1,000	,884
Centro 72	1,000	,884
Centro 73	1,000	,915
Centro 74	1,000	,873
Centro 75	1,000	,917
Centro 76	1,000	,930
Centro 77	1,000	,906
Centro 78	1,000	,907
Centro 79	1,000	,928
Centro 80	1,000	,905
Centro 81	1,000	,890
Centro 82	1,000	,917
Centro 83	1,000	,947
Centro 84	1,000	,832

**Fuente:** Elaboración personal.

**Tabla 5.**  
 Análisis factorial, matriz de extracción. Varianza total.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	39,127	46,579	46,579	39,127	46,579	46,579	22,837	27,187	27,187
2	12,855	15,304	61,883	12,855	15,304	61,883	15,048	17,915	45,102
3	5,047	6,008	67,891	5,047	6,008	67,891	8,826	10,507	55,608

4	4,72 2	5,622	73,513	4,72 2	5,622	73,513	7,81 3	9,301	64,910
5	3,14 7	3,746	77,259	3,14 7	3,746	77,259	6,73 5	8,018	72,928
6	2,12 8	2,533	79,792	2,12 8	2,533	79,792	3,07 1	3,656	76,584
7	1,87 0	2,226	82,018	1,87 0	2,226	82,018	2,53 9	3,023	79,607
8	1,74 3	2,075	84,093	1,74 3	2,075	84,093	2,49 6	2,971	82,578
9	1,30 6	1,555	85,648	1,30 6	1,555	85,648	2,30 8	2,748	85,326
10	1,10 9	1,321	86,969	1,10 9	1,321	86,969	1,38 0	1,643	86,969
11	,784	,934	87,903						
12	,712	,848	88,750						
13	,705	,840	89,590						
14	,637	,758	90,348						
15	,593	,706	91,055						
16	,530	,631	91,686						
17	,478	,569	92,254						
18	,460	,547	92,802						
19	,421	,501	93,303						
20	,361	,430	93,733						
21	,348	,414	94,147						
22	,328	,390	94,537						
23	,322	,384	94,921						
24	,307	,366	95,287						
25	,289	,344	95,630						
26	,262	,311	95,942						
27	,257	,306	96,248						
28	,241	,287	96,535						
29	,212	,252	96,786						
30	,192	,229	97,015						
31	,184	,219	97,234						
32	,177	,210	97,444						
33	,165	,196	97,640						
34	,156	,186	97,826						
35	,146	,174	98,000						
36	,143	,170	98,170						
37	,129	,153	98,323						
38	,120	,143	98,466						
39	,110	,131	98,596						
40	,101	,120	98,717						
41	,095	,114	98,830						
42	,087	,104	98,934						
43	,081	,097	99,030						
44	,081	,096	99,126						
45	,074	,088	99,215						
46	,067	,079	99,294						
47	,060	,072	99,366						
48	,056	,067	99,433						
49	,051	,061	99,493						



50	,045	,054	99,547
51	,042	,050	99,597
52	,039	,046	99,643
53	,033	,039	99,682
54	,032	,038	99,720
55	,032	,038	99,758
56	,025	,029	99,787
57	,022	,027	99,814
58	,020	,024	99,838
59	,018	,022	99,859
60	,016	,019	99,878
61	,015	,017	99,896
62	,014	,017	99,913
63	,012	,014	99,927
64	,010	,012	99,939
65	,009	,011	99,950
66	,009	,010	99,960
67	,007	,009	99,969
68	,006	,007	99,976
69	,005	,006	99,981
70	,004	,005	99,986
71	,003	,004	99,990
72	,002	,003	99,993
73	,002	,002	99,995
74	,001	,002	99,997
75	,001	,001	99,998
76	,001	,001	99,999
77	,000	,001	100,000
78	,000	,000	100,000
79	,000	,000	100,000
80	,000	,000	100,000
81	,000	,000	100,000
82	,000	,000	100,000
83	,000	,000	100,000
84	,000	,000	100,000

**Fuente:** Elaboración personal.

**Tabla 6.**

Análisis factorial, matriz de componentes. Análisis de componentes principales.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 10 componentes extraídos.

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Centro 65	,809									
Centro 79	,805									
Centro 83	,800									
Centro 75	,792									
Centro 51	,791									
Centro 23	,789	-,406								
Centro 41	,781									
Centro 69	,778									

---

Centro 45	,775	-,417
Centro 39	,770	-,412
Centro 63	,769	
Centro 73	,765	
Centro 33	,765	
Centro 61	,764	
Centro 19	,763	
Centro 31	,759	
Centro 59	,755	
Centro 43	,753	
Centro 27	,751	-,429
Centro 49	,749	-,450
Centro 55	,748	
Centro 71	,747	
Centro 21	,745	-,457
Centro 47	,745	
Centro 81	,737	
Centro 25	,734	-,452
Centro 77	,729	-,406
Centro 37	,724	-,453
Centro 53	,722	-,406
Centro 35	,721	-,438
Centro 64	,720	,487
Centro 78	,712	,463
Centro 29	,712	-,426
Centro 57	,710	
Centro 68	,709	,503
Centro 67	,708	-,407
Centro 15	,704	
Centro 66	,702	,486
Centro 40	,701	,467
Centro 36	,701	,456
Centro 54	,696	,494
Centro 80	,692	,482
Centro 76	,688	,488
Centro 9	,680	
Centro 48	,678	,453
Centro 50	,674	,468
Centro 17	,673	-,406
Centro 44	,672	,466
Centro 38	,671	,486
Centro 13	,671	
Centro 24	,665	,450
Centro 34	,665	,478
Centro 70	,664	,502
Centro 20	,663	,467
Centro 62	,659	,515
Centro 82	,659	,478
Centro 16	,658	,491
Centro 74	,652	,453
Centro 11	,649	-,429

---

Centro 56	,646	,490	
Centro 46	,646	,456	
Centro 52	,644	,472	
Centro 5	,641		
Centro 30	,640	,431	
Centro 58	,639	,436	
Centro 26	,639	,459	
Centro 60	,629	,491	
Centro 72	,626	,496	
Centro 3	,624		,416
Centro 7	,609		-,433
Centro 1	,586		
Centro 42	,585	,469	
Centro 22	,582	,462	
Centro 28	,574	,425	
Centro 32	,568	,461	
Centro 18	,550		
Centro 84	,545	,528	
Centro 4			,693
Centro 10	,459		,667
Centro 8	,457		,655
Centro 6	,462		,653
Centro 12	,478		,587
Centro 14	,525		,582
Centro 2	,446		,570

**Fuente:** Elaboración personal.

**Tabla 7.**

Análisis factorial, matriz de componentes rotados. Normalización Varimax con Kaiser.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 18 iteraciones.

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Centro 83	,903									
Centro 63	,901									
Centro 69	,899									
Centro 79	,891									
Centro 73	,888									
Centro 81	,876									
Centro 71	,870									
Centro 61	,866									
Centro 59	,862									
Centro 75	,861									
Centro 77	,845									
Centro 65	,844									
Centro 67	,838									
Centro 57	,784									
Centro 53	,774									
Centro 51	,757									
Centro 39	,750									
Centro 19	,746									
Centro 41	,743									
Centro 23	,742		,422							
Centro 21	,742		,417							
Centro 33	,741									

---

Centro 49	,741			
Centro 43	,733			,422
Centro 55	,731			
Centro 31	,727			
Centro 45	,711			,448
Centro 29	,709			
Centro 37	,696			,497
Centro 27	,696	,460		
Centro 25	,688	,499		
Centro 35	,688			,462
Centro 47	,672			,535
Centro 80	,864			
Centro 82	,860			
Centro 76	,858			
Centro 68	,850			
Centro 78	,845			
Centro 66	,837			
Centro 74	,833			
Centro 84	,830			
Centro 62	,827			
Centro 64	,825			
Centro 70	,819			
Centro 72	,794			
Centro 60	,752			
Centro 56	,634	,424		
Centro 54	,621	,539		
Centro 58	,611			,474
Centro 20	,496	,420		,475
Centro 13		,845		
Centro 3		,834		
Centro 9		,826		
Centro 5		,819		
Centro 11		,800		
Centro 7		,791		
Centro 15	,411	,741		
Centro 17		,725		
Centro 1		,684		
Centro 38	,470	,778		
Centro 50	,439	,776		
Centro 48	,438	,769		
Centro 36	,461	,758		
Centro 34	,457	,748		
Centro 40	,462	,707		
Centro 52	,462	,695		
Centro 46	,411	,611	,429	
Centro 44	,436	,592	,513	
Centro 6			,873	
Centro 8			,862	
Centro 4			,858	
Centro 10			,856	
Centro 2			,840	
Centro 12			,818	
Centro 14			,674	
Centro 16			,575	
Centro 42	,404	,461	,615	
Centro 32	,412		,598	
Centro 30	,436		,567	
Centro 24	,514			,612
Centro 26	,503			,571
Centro 28	,438		,449	,533

---

Centro 22	,471	,506
Centro 18		,440

Fuente: Elaboración personal.

**Tabla 8.**

Análisis factorial, matriz de transformación de las componentes.

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	,661	,470	,355	,322	,244	,136	,110	,126	,069	,037
2	-,621	,631	-,133	,367	,057	,175	-,093	,144	-,013	-,030
3	,082	-,052	-,542	-,129	,803	-,073	-,012	,165	,005	-,048
4	-,376	-,416	,573	,174	,427	,178	,296	,115	,097	,060
5	-,097	,305	,380	-,589	,216	,009	-,122	-,170	-,516	-,223
6	,025	,080	-,134	-,403	-,050	,790	,152	-,133	,375	,069
7	-,081	,130	,260	-,319	,061	-,300	-,481	,252	,621	,180
8	,053	-,193	,048	,316	,187	,259	-,694	-,523	-,031	,004
9	-,093	,219	-,020	-,032	,146	-,310	,325	-,647	,131	,533
10	,031	-,067	-,025	-,061	-,041	,192	-,186	,347	-,419	,788

Fuente: Elaboración personal.

Finalizado, en consecuencia, el «estudio factorial», a nivel global y parcial, se procedió a la realización de un análisis de segmentación (método multivariante, modelo chaid), en aras de representar, a nivel superficial, el comportamiento de las variables de estudio ínsitas (234) en los diferentes conglomerados (5), a través de tres niveles [Tabla 9].

**Tabla 9.**

Análisis multivariante, modelo Chaid-segmentación, clasificación.

Método de crecimiento: CHAID.

Variable dependiente: Número de conglomerados en dos fases.

Observado	Pronosticado					Porcentaje correcto
	Expdo-Satis	Expdo-Satis-Lideraz-Estabi	Expdo-Satis-Lideraz-Estabi-Forma	Expdo-Estabi-Lideraz	Forma-Estabi-Lideraz	
Expdo-Satis	47	4	0	0	0	92,2%
Expdo-Sati-Lideraz-Estabi	1	65	1	0	0	97,0%
Expdo-Satis-Lideraz-Estabi-Forma	1	2	44	0	0	93,6%
Expdo-Estabi-Lideraz	0	0	3	45	0	93,8%
Forma-Estabi-Lideraz	0	1	0	0	20	95,2%
Porcentaje global	20,9%	30,8%	20,5%	19,2%	8,5%	94,4%

Fuente: Elaboración personal.

El Modelo Chaid, a lo largo de de su análisis, nos refleja el perfil de cada cluster en función de los distintos centros educativos, aspecto detallado en el dendrograma derivado del mismo (tres niveles), que no se adjunta por su extensión gráfica para los límites de este trabajo, así como por poder prescindir de él para las finalidades de este último.

## 5. Conclusiones

### 5.1 Interpretación y reflexión (fase 4ª).

Las conclusiones más relevantes son:

- De los siete factores-base que se han analizado para determinar su incidencia en la calidad institucional, en base a los estadísticos utilizados, en la población y muestra estudiadas, puede establecerse lo siguiente. a) el factor de mayor incidencia en la calidad institucional es la “experiencia profesional docente” como un elemento funcional de los procesos E/A y, por ende, en *el desarrollo de la atención a la diversidad escolar*; b) a continuación, destacan en importancia, tanto la formación continua del profesorado y el liderazgo docente; c) con respecto a la estabilidad docente, dados los resultados obtenidos por los diferentes estadísticos utilizados, así como las respuestas de bastantes docentes entrevistados, no cabe derivar conclusiones “sustantivas”, más bien, hay ambivalencia, con respecto a este factor, pues a veces se ha afirmado que la estabilidad puede ser hasta contaminante para la calidad educativa de un (determinado) centro educativo.
- De lo anterior se deduce, por ende, que hay tres factores que inciden de forma significativa en la calidad institucional: la experiencia profesional docente, la formación del profesorado y el liderazgo escolar en sus diversas manifestaciones. Como una consecuencia directa de estos indicadores de mayor incidencia será necesario revisar la propia bibliografía al respecto y, en especial, estudiar qué tipo de formación permanente realizan maestros y profesores en los distintos niveles y etapas educativas, así como la incidencia de la misma en la reflexión didáctica y el trabajo en grupo en los distintos órganos de coordinación didáctica en sus centros escolares.
- En referencia, al factor “experiencia profesional docente”, dado su análisis en diversos subfactores, pueden establecerse las siguientes consideraciones: a) el indicador más significativo en este ámbito como determinante de la calidad educativa corresponde a la autoevaluación del proceso de enseñanza por parte del profesorado; b) seguidamente, se han resaltado por los distintos estadísticos los siguientes: b-1) la supervisión y seguimiento del trabajo de los estudiantes en los diferentes actos didácticos por parte de sus maestros y profesores, especialmente en la educación básica [atención a la diversidad en sus distintas modalidades]; b-2) el trabajo en equipo por parte del profesorado y alumnado en las diferentes situaciones y momentos de aprendizaje [inclusión escolar], y b-3) la correcta planificación del trabajo escolar por parte de cada maestro y profesor.
- De los identificadores analizados y su efecto en la calidad educativa el más significativo ha sido la “satisfacción del alumnado”, aunque entre los mismos, no hay resultados concluyentes por los datos aportados por los estadísticos [satisfacción del alumnado, satisfacción del personal del centro y satisfacción de la comunidad escolar en su totalidad]. Sería conveniente revisar la bibliografía sobre estos tres últimos factores-identificadores y realizar una nueva investigación aislando los mismos en una nueva población y muestra.
- Para una determinación más exacta y completa de cada una de las variables ínsitas en los factores de mayor relevancia en la calidad institucional, ya citados *supra*, [experiencia profesional docente, formación del profesorado y liderazgo escolar, (181 variables en total)], y, por ende, de su influencia en la

calidad escolar, sería necesario hacer nuevas investigaciones aislando las variables de cada factor en una determinada población y muestra de estudio. No obstante, los resultados ya obtenidos en esta investigación deben tenerse en cuenta para dicho estudio más pormenorizado.

A modo de conclusión y como propuestas de mejora, en base a lo establecido en este apartado (5), de cara a una reflexión permanente de los procesos educativos para la calidad de los mismos, establecemos las siguientes:

- Debe, por una parte, sensibilizarse a todos los centros educativos y a sus docentes para que cualifiquen de forma permanente su propia práctica escolar, como un aspecto funcional inherente a todos ellos y dependiente, en gran medida, de sus actuaciones-acciones educativas.
- Por otra parte, debe ser la Administración educativa la que posibilite y anime a la continua cualificación de los procesos educativos, mediante las dotaciones necesarias y correspondientes, el asesoramiento demandado, la intervención de la Inspección educativa como Servicio técnico de actuación y factor de calidad escolar, etc.

## **6. Bibliografía.**

- AA.VV. (1997). Indicadores educativos: Cinco opiniones. *Cuadernos de Pedagogía* (256), pp. 70-75.
- Angulo, J. F. (1992). *Descentralización y evaluación en el sistema educativo español. Algunas claves para el pesimismo*. Málaga: Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Univ. Málaga.
- Baez, B. F. (1986). *Evaluación de centros escolares: estrategias docentes, contexto organizativo y productividad*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, La Laguna.
- Barberá, V. (1990). *Método para evaluación de centros*. Madrid: Escuela Española.
- Campos, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Madrid: Wolters-kluwer.
- Campos, B. (2014). La supervisión de los centros: indicador de la calidad institucional. *Períodico Escuela*, 4040(1363), p. 3.
- Campos, B. (2017). *Inspección educativa y calidad institucional*. Madrid: Universitas.
- Cardona, J. (2001). *Elementos de Teoría Organizativa del Centro Escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: UNED.
- Carr-Hill, R., y Magnussen, O. (1975). *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza*. Madrid. OCDE-MEC.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, T. D., y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Davis, G. A., y Thomas, M. A. (1992). *Escuelas eficaces y maestros eficaces*. Madrid: La Muralla.
- De Miguel, M., Madrid, V., Noriega, J., y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- Escudero, J. M. (1990). *Plan experimental de formación de equipos psicopedagógicos y responsables de programas de orientación. Documentación del curso*. Madrid: MEC-CM.
- Ferreres, V. S., y González, A. P. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Praxis.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.

- Gento, S. (1998). *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- Gento, S. (2004). *Supervisión educativa*. Madrid: Sanz y Torres.
- Gómez, G. (1992). *Centros educativos eficientes*. Barcelona: PPU.
- Isaacs, D. (1977). *Cómo evaluar los centros educativos*. Pamplona. EUNSA.
- Johnstone, J. N. (1981). *Indicators for education systems*. London. Korgan Page.
- Kallen, D. (1990). *Nouveaux paradigmas éducatifs et nouvelles politiques d'évaluation*. París. OCDE, documento policopiado.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 307, 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Texto Consolidado. *Boletín Oficial del Estado*, Legislación Consolidada, núm. 295, 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- López, J.A., y Darder, P. (1985). *Quafe-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona. ONDA.
- Luján Castro, J., y Puente Azcutia, J. (1996). *Evaluación de centros docentes. El Plan EVA*. Madrid: M.E.C.
- Martínez, L., y Pérez, R. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Mialaret, G. (1980). ¿Qué es la calidad en educación? *Revista de Educación* (264), pp. 5-13.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación.
- Moos, R.H. y otros (1989). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid: TEA.
- Mortimore, P. (1992). Quality control in Education and Schools. *British Journal of Education Study*.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, R., y Martínez, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Puelles, M. (2010). *Elementos de Política de la Educación*. Madrid: UNED.
- Reid, K., Hopkins, D., y Holly, P. (1987). *Towards the effective school*. Oxford; Basil Blackwell.
- Ruiz Ruiz, J. M. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Snyder, K., y Anderson, R. (1986). *Managing productive Schools. Toward an ecology*. New York: Academic Press Collage Division.
- Soler, E. (1995). Control de calidad e innovación. *XI Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid. Bordón. Sociedad Española de Pedagogía.
- Stufflebeam, D. L., y Sinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós MEC.
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós-MEC.



---

**Sobre el autor**

**Dr. Blas Campos Barrionuevo.**

*Inspector Jefe Adjunto de Educación.*

*Delegación Territorial de Educación de Jaén.*

*Martínez Montañés, 8.*

*23007 Jaén.*

*Profesor Tutor (v.d.).*

*Centro Asociado de la UNED Andrés de Vandelvira de la provincia de Jaén.*

*Gradas, 10.*

*23400 Úbeda (Jaén).*

[bcamposbarrionuevo@hotmail.com](mailto:bcamposbarrionuevo@hotmail.com)

