

ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO DEL MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EFQM (EUROPEAN FOUNDATION QUALITY MANAGEMENT), POR EL PROFESORADO DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

(ANALYSIS OF A DIAGNOSIS QUESTIONNAIRE OF A QUALITY MANAGEMENT MODEL EFQM (EUROPEAN FOUNDATION QUALITY MANAGEMENT), AT A PRIMARY TEACHING COLLEGE IN WAJANG)

EUGENIO HIDALGO DÍEZ - BEATRIZ GARCÍA LUPIÓN - RAFAEL LÓPEZ FUENTES - DANIEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ - EVA OLMEDO MORENO

RESUMEN

Este estudio se centra en el Cuestionario de Diagnóstico que utiliza el modelo para la gestión de la calidad en centros educativos EFQM (European Foundation Quality Management), conocido como Modelo Europeo de Gestión de la Calidad, adaptado por el MEC para nuestros centros educativos. Lo que pretendemos con dicho trabajo es avanzar en dicho modelo de tal forma que se llegue a una readaptación del mismo en función de los resultados de la reflexión crítica, de todos los que configuran el centro educativo, sin excluir del proceso a otros evaluadores externos ya que la evaluación interna adquiere credibilidad en la medida que es contrastada externamente.

ABSTRACT

This study is centered in the Questionnaire of Diagnosis uses the pattern for the administration of the quality in educational centers EFQM (European Foundation Quality Management), well-known as European Model of Administration of the Quality, adapted by the MEC for our educational centers. We seek with this work is to advance in this model in such a way that you arrives to a readaptation of the same one in function of the results of the critical reflection, of all those that configure the educational center, without excluding since from the process to other external appraisers the internal evaluation acquire credibility in the measure that is contrasted externally.

INTRODUCCIÓN

Si se procura entender el diagnóstico no únicamente como la actividad que procura resolver problemas, dificultades y/o deficiencias del alumnado, sino también, como aquella actividad encaminada a prever y potenciar el desarrollo de los diferentes indicadores de un centro educativo para alcanzar la plenitud de todos y cada uno de

* Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Granada

E. HIDALGO DÍEZ-GARCÍA LUPIÓN-LÓPEZ FUENTES-GONZÁLEZ GONZÁLEZ-OLMEDO MORENO ellos, y dotar así al propio centro de una autonomía, estaremos en la línea de entender el diagnóstico como algo necesario para realizar pronósticos que permitan prevenir y ajustar los procesos para conseguir una mejor calidad en el centro.

En este sentido, se pretende hacer un análisis del Cuestionario de Diagnóstico que utiliza el modelo para la gestión de la calidad en centros educativos EFQM (European Foundation Quality Management), conocido como Modelo Europeo de Gestión de la Calidad, adaptado por el MEC para nuestros centros educativos.

Dicho modelo, en su apartado de Diagnóstico, tiene como finalidad facilitar a los centros públicos un instrumento adicional para medir la percepción de su personal, de sus alumnos/as y de las familias, sobre el funcionamiento del centro y sobre el modo en que se gestionan los diferentes aspectos que sirven de base al modelo europeo.

En nuestro caso, trataremos de establecer, que dicho Modelo de Diagnóstico precisa de una readaptación a los centros en los que se trate de llevar a cabo y como consecuencia en la necesidad de establecer un modelo más centrado en la reflexión crítica de todos los que configuran el centro educativo, sin excluir del proceso a otros evaluadores externos ya que la evaluación interna adquiere credibilidad en la medida que es contrastada externamente.

IMPLANTACIÓN DEL MODELO EFQM DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD, EN CENTROS EDUCATIVOS

El modelo EFQM adaptado por el MEC (1997), procede del establecido por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad y utiliza como proceso clave para la mejora, el diagnóstico y la autoevaluación, entendidas como un análisis global, sistemático y regular de las actividades y resultados de una organización comparados con un modelo de excelencia.

Dicho modelo, utiliza el diagnóstico y la autoevaluación como medio para que el centro educativo conozca cuál es su situación con respecto a los nueve criterios que lo componen y a partir de esa comparación saber cuáles son sus puntos fuertes y también cuáles son aquellas áreas donde se hace preciso implantar acciones de mejora.

Según este modelo, la satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente y, el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y de sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.

Así, se parte en considerar a los criterios agrupados en dos conjuntos: Agentes y Resultados. Los agentes abarcan los criterios de: Liderazgo, política y estrategia, gestión de personal, recursos y procesos, y los resultados abarcan los de: Satisfacción del cliente, satisfacción del personal, impacto en la sociedad y resultados del centro.

Como podemos deducir, este modelo que deriva del mundo empresarial, ha sido adaptado a los centros educativos. No obstante, hemos de decir que su adaptación no es del todo convincente, debido a las dificultades que presenta en el

plano terminológico, de la información que se solicita y de la propia construcción de las preguntas, como podremos apreciar más adelante. Igualmente, consideramos que al ser un modelo apoyado única y exclusivamente en una evaluación diagnóstica externa, quedaría falto de un contraste con otros elementos evaluadores de carácter interno

ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO DEL MODELO EFQM

Para valorar la problemática que conlleva la utilización del modelo, hemos analizado el cuestionario de diagnóstico del mismo aplicándolo al profesorado de un Centro de Primaria ubicado en la ciudad de Granada.

El material para el diagnóstico está compuesto por 9 criterios de los que únicamente 7 están dirigidos al profesorado y los otros dos a las familias y alumnado. Se pedía una autoevaluación a cada uno de los profesores/as de los siguientes criterios: liderazgo, planificación y estrategia, gestión del personal, recursos, procesos, resultados del centro y satisfacción del personal, a través del análisis de las cuestiones que constituían cada criterio, que en conjunto eran 156.

Por tanto, el conjunto de las cuestiones contestadas por cada sujeto fue de 156, utilizando para la respuesta una escala en la que se daban cuatro posibles opciones, que oscilan entre el “desacuerdo” hasta “total acuerdo”.

Para determinar la utilidad del cuestionario, nos planteamos hacer dos tipos de análisis. El primero, de carácter cuantitativo, con el que queríamos ver el nivel de respuesta obtenido; el segundo, de carácter cualitativo, pretendía determinar, a través de los comentarios del profesorado, las causas de los bajos niveles de respuesta así como determinar otros posibles problemas en las preguntas que fueron contestadas. Los programas utilizados en los análisis han sido el SPSS 9.0 y el AQUAD 5.0.

Hemos establecido como criterio para determinar que una cuestión presentaba dificultades de comprensión el que no haya sido contestado por al menos el 20% de los sujetos.

Como se puede ver en la tabla, los criterios **liderazgo** (28,6 %), **gestión de personal** (29,0 %), **recursos** (36,4 %) y **resultados del centro** (38,5 %) quedan bastante afectados y como consecuencia la función diagnóstica que se perseguía. Partiendo de este primer acercamiento, comenzamos el análisis cualitativo de las distintas opiniones vertidas por el profesorado sobre las dificultades que tuvieron a la hora de responder las cuestiones. Estas críticas se pueden aglutinar en tres bloques:

a) TERMINOLOGÍA

La principal queja del profesorado respecto al cuestionario de diagnóstico se refiere a la terminología que se utiliza en él. En las preguntas que se formulan aparecen términos como “proyectos institucionales”, “proyecto curricular de etapa”, “proyecto educativo”, “comisión de coordinación”, “juntas de evaluación”... que, aunque utilizadas en territorio MEC, a nivel andaluz se usan con otras connotaciones diferentes o no se usan con esos términos, lo que da lugar a equívocos en el

E. HIDALGO DÍEZ-GARCÍA LUPIÓN-LÓPEZ FUENTES-GONZÁLEZ GONZÁLEZ-OLMEDO MORENO

CRITERIOS	NO CONTESTADO ⁽¹⁾		Cuestiones Iniciales ⁽²⁾	Cuestiones finales ⁽³⁾	Pérdida (%) ⁽⁴⁾
	Pregunta	Porcentaje			
1.Liderazgo	2	46,7	21	15	28,6
	5	20,0			
	11	46,7			
	12	40,0			
	18	53,3			
	19	46,7			
2.Planificación y estrategia	13	46,7	14	12	14,3
	14	40,0			
3.Gestión de personal	3	33,3	31	22	29,0
	6	46,7			
	7	46,7			
	8	46,7			
	16	40,0			
	19	26,7			
	22	53,3			
	25	40,0			
	27	20,0			
4. Recursos	6	80,0	11	7	36,4
	7	66,7			
	9	33,3			
	11	20,0			
5. Procesos	1	26,7	28	24	14,3
	2	60,0			
	3	53,3			
	11	40,0			
7. Satisfacción personal	4	20,0	25	21	16,0
	14	20,0			
	15	46,7			
	16	26,7			
9. Resultados del centro	1	53,3	26	16	38,5
	2	60,0			
	3	66,7			
	6	40,0			
	7	33,3			
	8	26,7			
	13	40,0			
	15	26,7			
	16	53,3			
	22	33,3			

(1) Preguntas con alto porcentaje de respuesta en blanco; (2) Preguntas que componen el criterio; (3) Preguntas que quedan con un nivel de respuesta aceptable; (4) Porcentaje que suponen las preguntas eliminadas en el criterio.

profesorado respecto a lo propuesto en los ítems donde aparecen. A este problema habría que añadir dos aspectos terminológicos relacionados con este modelo procedente de la empresa. Frecuentemente se utilizan vocablos como: "liderazgo", "cliente", "personal", "proveedores", "proceso crítico"... que dificultan la identificación de los sujetos de las acciones, a la vez que hacen el cuestionario algo impersonal y poco cercano al profesor.

b) INFORMACIÓN QUE SE SOLICITA

En el número de preguntas que no han sido contestadas ha tenido mucho que ver la información que se pretende recabar. El profesorado se queja de que se le preguntan cosas

que desconocen total o parcialmente (p. ej.: Se les pide que digan si los alumnos han superado las pruebas posteriores a la enseñanza en el centro) y que cuando responden lo tienen que hacer de manera especulativa, por lo que creen, piensan, suponen... (p. ej.: Se ha obtenido buen rendimiento de los recursos económicos). Esto está potenciado porque se realizan preguntas sobre aspectos que son ajenos al centro en el que trabajan, sobre si tienen determinadas instalaciones o sobre si se les oferta alguna posibilidad. En nuestro centro, de carácter concertado, se les preguntó sobre si “concurrarían” a él, haciendo referencia a la movilidad del profesorado en su puesto de trabajo cuando, en este tipo de centros, no existe dicha posibilidad.

c) CONSTRUCCIÓN DE LAS PREGUNTAS

Las quejas agrupadas en este bloque abordan la utilización de preguntas muy generales y referidas al conjunto del centro en vez de, como manifiesta al menos la mitad del profesorado, centrarse en el sujeto. Así, no es lo mismo que se pregunte si “el equipo directivo valora y ayuda al personal a mejorar sus resultados” que preguntar al profesor si a él le ayudan. Si se hubiera optado por la segunda posibilidad con un simple análisis estadístico se conseguiría el mismo objetivo. También encontramos profesorado que manifiesta que la construcción de la pregunta es compleja o que puede ser ambigua: “los valores que definen los compromisos entre y con las personas están claramente definidos y son conocidos por todos”; “el equipo directivo evalúa y ayuda a mejorar los resultados”; “se armoniza el desarrollo de las destrezas y capacitación del personal con el desarrollo de la tecnología, con el fin de utilizarla específicamente”... Indudablemente cuestiones como éstas, cuando se tienen que responder a 156 preguntas, no facilitan la tarea. A esta confusión se añade la tendencia a valorar dos o más aspectos con una única pregunta (“se han constituido grupos de prácticas y se han desarrollado con aprovechamiento”). A veces se da el caso contrario, cuestiones tan específicas que pierden su significación al preguntar, por ejemplo, se pretende conocer si se valora el trabajo del profesorado con un instrumento en particular, la encuesta.

A partir del análisis reflexivo de las cuestiones por parte del profesorado detectamos ciertos problemas en cuanto a la comprensión de las formulaciones que se hacen de los criterios, considerados demasiado complejos por los sujetos que los cumplimentaron, en este sentido, reformulamos y definimos los criterios establecidos para adaptarlos a la realidad del centro:

Dinamización: Es el comportamiento y la actuación del Equipo Directivo y del resto de responsables (coordinadores, jefes de departamento...) para guiar al centro educativo hacia la calidad.

Planificación y Estrategia: Refleja cómo se organiza, desarrolla, se comunica, se actualiza y mejora el Proyecto de Centro.

Gestión del personal: Se refiere a cómo el Centro educativo utiliza el máximo potencial de su personal para mejorar continuamente.

Recursos: Se refiere a la gestión, utilización y conservación de los recursos de todo tipo que dispone el Centro.

Procesos: Se refieren a cómo se identifican, gestionan y revisan los procesos y a

E. HIDALGO DÍEZ-GARCÍA LUPIÓN-LÓPEZ FUENTES-GONZÁLEZ GONZÁLEZ-OLMEDO MORENO cómo se corrigen, a fin de asegurar la mejora continua en todas las actividades del Centro Educativo.

Satisfacción del personal: Se refiere a qué consigue el Centro educativo respecto a la satisfacción de aquellos que prestan sus servicios en el Centro.

Resultados del centro: Se refiere a lo que consigue el Centro educativo en relación con la planificación y estrategias, y con respecto a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los alumnos y de las familias.

Igualmente, sería necesario realizar una reformulación con todos aquellos items que han presentado dificultad: en su construcción, información que solicitan o terminología, al objeto de adaptarlos a la realidad del centro educativo en cuestión.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, y partiendo de que entendemos que un centro educativo es de calidad sí:

- Potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos/as.
- Contribuye a la participación y satisfacción de la comunidad educativa.
- Promueve el desarrollo profesional de los docentes.
- Influye con sus ofertas educativas en su entorno social.
- Tiene en cuenta las características de sus alumnos/as y de su medio social.

Surge la necesidad de establecer un modelo que iría en la línea de procurar:

- a) Que el proceso debe ser autorregulado por la reflexión crítica de todos los que configuran el centro educativo (profesorado, alumnado, padres/madres, personal laboral del centro y todo aquel que tenga o guarde alguna relación con el mismo), sin excluir la participación en el proceso de otros evaluadores, pues la revisión interna adquiere credibilidad en la medida que es contrastada externamente.
- b) Que en el proceso se deben conjugar tanto los datos obtenidos sobre el centro como los juicios que formulan los expertos externos.

Todo ello, por medio de una evaluación basada en juicios, frente a una evaluación basada en indicadores de rendimiento y de una evaluación de apoyo formativo frente a una evaluación sumativa o de decisión irrevocable y que tratase de alcanzar las siguientes metas:

- 1.- Establecer una cultura de evaluación y gestión de la calidad en el centro.
- 2.- Desarrollar mecanismos y condiciones que permitan la mejora de la calidad del centro.
- 3.- Implicar a todo el personal del centro educativo a que participe en el proceso.
- 4.- Analizar tareas, proponer soluciones y ponerlas en práctica.

Es decir, sería necesario, al igual que hemos realizado con el cuestionario de diagnóstico, establecer un proceso de reflexión con el profesorado, padres y alumnos, con el objeto de que sean ellos los que establezcan los indicadores sobre los que más adelante hacer una nueva reflexión crítica para, definitivamente, junto con la evaluación externa poder detectar cuáles serían los puntos potencialmente fuertes y cuales las áreas de mejora. Con todo ello, se habrá conseguido que el

análisis evaluativo se haga de dentro hacia fuera con la participación y el consenso de los implicados, lo que llevaría a dotarlo de una mayor consistencia y credibilidad, así como, al ser considerado como algo propio realizado por todos, de un sentimiento de implicación que irá generando una necesidad de dicha evaluación y por lo tanto, una cultura de evaluación posteriormente.

Ante lo establecido, pretendemos que el planteamiento de este modelo que hemos querido llamar reflexivo, por la importancia que este aspecto tiene al tratar de implantar una cultura de evaluación en el centro, consiga:

- Fomentar la autocrítica instructiva como base del proceso de implicación personal en la toma de decisiones.
- Acomodar la prestación del servicio a las necesidades del centro.
- Creación de equipos de trabajo fomentando la colaboración.
- Análisis y detección de los puntos fuertes y débiles en la gestión de calidad del centro.
- Sugerir propuestas de mejora desde la autorreflexión y autocrítica.
- Elaborar y establecer planes de mejora, así como la adquisición de compromisos a los diferentes niveles de implicación.

BIBLIOGRAFIA

BUENDÍA, L (1996) La investigación sobre evaluación educativa. Revista de investigación educativa. 14 (2) 5-24.

CANO GARCIA, E (1998) La evaluación de la calidad educativa. Madrid: La Muralla.

DE LA ORDEN, A (1988) Calidad de los centros educativos, asunto para un congreso. La calidad de la educación. Bordón. 40 (2) 149-161.

DE LA ORDEN, A (1993) La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros educativos. Bordón. 45 (3) 263-270.

GENTO, S (1995) Instituciones educativas para la calidad total. Madrid: La Muralla

HIDALGO, E (1996) La evaluación en la ESO en el nuevo sistema educativo en Andalucía. Revista de investigación educativa. 14 (2) 51-71.

LOPEZ RUPEREZ, F (1994) La gestión de la calidad en Educación. Madrid. La Muralla

MARCHESI, A y MARTIN, E (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid. Alianza Editorial.

MATEO, J (1997) La evaluación en el aula. En SALMERÓN, H. (ed.), Evaluación Educativa: VII Jornadas sobre la Logse. Granada: Grupo editorial universitario.

PEREZ JUSTE, R y MARTINEZ ARAGÓN, M (1989): Evaluación de centros y calidad educativa. Madrid. Cincel.

PEREZ JUSTE, R; GENTO, S y MUNICIO, P (1998) Calidad de los Centros Educativos. Madrid. UNED.