



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
PROGRAMA 3067 RD 1393/2007 DE DOCTORADO EN EDUCACIÓ

---

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN  
INSTITUCIONAL PARA LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE  
MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

---

TESIS DOCTORAL

Dirigida por:  
Dr. Jesús M. Jornet Meliá  
Dra. Purificación Sánchez Delgado

Realizada por:  
Juan Bautista Bernat Alcaide

2017, Abril



## **AGRADECIMIENTOS**

Este trabajo no sería posible sin la inestimable ayuda de todo el Dpto. MIDE. grupo GEM Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Empezare en primer lugar nombrando a mis coodirectores de Tesis, Dr. Jesús Miguel Jornet, catedrático, profesor y después de tantas horas de trabajo en esta investigación, un amigo para mí, y D<sup>a</sup> Purificación Sánchez Delgado que sin su comprensión de mis necesidades educativas no hubiera sido posible este trabajo. En segundo lugar a Margarita Bakieva y Carlos Álvarez que tanta paciencia han tenido conmigo por mi falta de conocimientos en esta materia, sin ellos no hubiese sido posible llegar hasta aquí. Destacar la labor de D. Cesar Cabedo Moltó Asesor de Conservatorios en el CEFIRE, la gran ayuda toda la coordinación del portal MUSI\_ART.

En el año 2005 empecé en la Universidad de A Coruña, donde realice el DEA, agradecer en especial al Prof. Dr. D. Jesús Miguel Muñoz, el cual me animo y me ayudo con sus gestos, palabras y sabiduría.

Considero que estos años han sido importantísimos para mi formación como maestro, me gustaría escribir en letras mayúsculas, todo lo aprendido gracias a los profesores que he tenido a lo largo de estos años. Profesores que siempre me han mostrado su compromiso en el trabajo y en el proceso de enseñanza, el más sincero agradecimiento para todos ellos.

También hay que resaltar a todos los docentes de la Conselleria de Educación de la Generalitat que participaron desinteresadamente en este novedoso y gran proyecto que empezó en el año 2009. Y sobre todo reconocer y admirar la gran profesionalidad de todos los profesores de música de cada uno de los Conservatorios Profesionales dependientes de la Generalitat Valenciana, que participaron en esta ardua tarea de evaluación sin beneficio alguno, muchas gracias por saber apreciar la labor docente.

Para finalizar como no, mi cariño a Loli mi mujer, que diariamente está a mi lado, y me anima y reconoce todo el esfuerzo realizado, también a mis padres que me enseñaron desde pequeño a trabajar sin descanso para así poder conseguir lo que uno se propone.



## ÍNDICE DEL CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN GENERAL .....</b>	<b>23</b>
<b>PARTE I. MARCO TEÓRICO</b>	
<b>1. EVALUACIÓN EDUCATIVA: UNA PERSPECTIVA SOCIO-CRÍTICA.....</b>	<b>29</b>
1.1. Naturaleza de la evaluación educativa.....	29
1.2. Una visión histórica de la evaluación educativa.....	30
1.3. Aproximación al concepto de evaluación educativa. Aceptaciones. ....	33
1.4. Componentes de la evaluación educativa .....	37
1.5. Globalización y evaluación. ....	39
<b>2. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN.....</b>	<b>41</b>
2.1. Aproximación al concepto de calidad educativa. ....	41
2.2. Calidad educativa a lo largo de la historia. ....	43
2.3. Investigaciones sobre la calidad en los centros educativos.....	45
2.4. Ideas principales encontradas en la revisión de la literatura.....	48
<b>3. EVALUACIÓN DE CENTROS DOCENTES: MODELOS DE EVALUACIÓN.....</b>	<b>51</b>
3.1. Centros Educativos: Conceptos. ....	51
3.2. La evaluación de los centros educativos: Factores que determinan la calidad en los centros de enseñanza. ....	54
3.3. Diferentes enfoques de los modelos de evaluación educativa .....	57
3.4. Modelos estandarizados de calidad educativa. Calidad total.....	60
3.4.1. Normas ISO (2014).....	61
3.4.2. EFQM model of Excellence 2014.....	61
3.4.3. El modelo del Premio Deming a la calidad y el ciclo de mejora (1993, 2014)....	62
3.4.4. Total Quality Management (2014).....	62
3.4.5. Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) (1987, 2014).....	62
3.5. Modelo “Programa de Evaluación Institucional”. ....	62
Dimensiones, indicadores y criterios.....	63
<b>4. EVALUACIÓN DE CALIDAD EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS PROFESIONALES ...</b>	<b>69</b>
4.1. Evaluación de centros musicales educativos en España.....	69
4.2. Las enseñanzas artísticas en el Estado Español en 2014-15.....	69
L.O.E.....	70
L.O.M.C.E.....	72
R.D. 1577/2006.....	73
R.D. 242/2009. ....	76
R.D. 1953/2009.....	76
R.D. 303/2010. ....	76

4.3. Marco político de los Conservatorios de la Comunidad Valenciana .....	77
DECRETO 158/2007.....	78
ORDEN 28/2011.....	79
DECRETO 109/2011.....	80
ORDEN 32/2011.....	80
ORDEN 2/2012.....	80
ORDEN 64/2013.....	80
ORDEN 65/2013.....	80
RESOLUCIÓN 11/06/2013.....	80
RESOLUCIÓN 25/07/2014.....	81
<b>5. CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA</b>	
.....	<b>83</b>
5.1. Contexto .....	83
5.2. Funcionamiento de los conservatorios .....	86
5.3. Organización de la enseñanza.....	87
5.3.1. Especialidades.....	88
5.3.2. Asignaturas.....	89
5.3.3. Departamentos.....	90
5.3.4. Duración y ordenación académica.....	90
5.3.5. Titulación.....	90
5.3.6. Prueba de acceso.....	91
5.4. Ratio y horario de las especialidades.....	92
<b>6. REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>95</b>
<b>PARTE II. MARCO METODOLÓGICO</b>	
<b>1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>99</b>
1.1. Hipótesis y objetivos de investigación.....	99
1.2. Planteamiento.....	101
<b>2. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL. MODELO DE EVALUACIÓN PROPUESTO PARA LOS</b>	
<b>    CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD</b>	
<b>    VALENCIANA.....</b>	<b>105</b>
2.1. Aproximación a un modelo de evaluación institucional de los conservatorios	
profesionales de música de la Comunidad Valenciana.....	106
2.2. Diseño y estrategia de elaboración del modelo.....	112
<b>3. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>117</b>
3.1. Primera fase: Proyecto de “Cultura de calidad y evaluación en conservatorios de	
música de la Comunidad Valenciana”.....	119

3.1.1. “Iº Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana” .....	119
3.1.2. “Cultura de Calidad y Evaluación en Conservatorios de Música de la Comunidad Valenciana” .....	122
3.2. Fase segunda Formación y sensibilización de las diferentes partes implicadas en el proyecto de evaluación institucional. ....	126
3.2.1. Talleres organizados por el CEFIRE. Taller I “Evaluación Institucional” .....	126
3.2.2. Dimensiones. Indicadores. Criterios. ....	131
3.2.3. Sensibilización y visitas a los diferentes Conservatorios Profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana.....	148
3.2.4. Jornadas de Cultura de Calidad y Evaluación en Conservatorios. Personal asistente a las Jornadas y valoraciones de estas jornadas .....	151
3.3. Tercera Fase: Formación de los Comités de Evaluación Internos. CEI. ....	154
3.3.1. Jornadas de formación de los Comités de Evaluación Interna. CEI. ....	154
3.3.2. Fases de actuación de los CEI.....	158
3.3.3. Guía de auto-informe.....	159
3.3.4. Validación del Protocolo de evaluación .....	162
3.3.5. Formación de los CEI. ....	163
3.4. Cuarta fase: Auto informe de evaluación para los CEI y los CEE. ....	164
3.5. Quinta fase: Formación de los comités de evaluación externos. CEE.....	166
3.5.1. Jornadas de formación de los Comités de Evaluación Externa. CEE.....	166
3.5.2. Fases de actuación de los CEE.....	168
3.5.3. Modelo de visita de los CEE .....	170
3.5.4. Formación de los CEE.....	172
3.6. Sexta fase: Instrumentos de medida .....	173
3.6.1. Procedimiento general de elaboración del cuestionario: profesores, alumnos, egresados y familias.....	174
3.6.2. Distribución de los cuestionarios a los alumnos, egresados, profesores y familias a los diferentes CPM.....	190
3.7. Séptima fase: Recogida de datos. auto informe .....	192
3.7.1. Informe de resultados de las encuestas realizadas a profesores, alumnos, egresados y familias.....	192
3.7.2. Tabla para los CEI. Informe de valoración de jueces.....	193
3.7.3. Reunión aclaratoria con los CEI. Realización de los auto-informes de evaluación. ....	194
3.7.4. Elaboración de los Autoinformes por parte de los CEI.....	197

3.7.5. Actuación de los CEE.....	199
<b>4. VARIABLES: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>203</b>
4.1. Técnicas de recogida de información.....	203
4.1.1. Técnicas Cualitativas. ....	204
4.1.2. Técnicas Cuantitativas. ....	204
4.2. Técnicas de análisis de la información.....	205
4.2.1. Análisis de datos cualitativos .....	205
4.2.2. Análisis de datos cuantitativos .....	206
4.3. Variables utilizadas .....	209
4.3.1. Variable de identificación.....	210
4.3.2. Variable de organización de la enseñanza.....	211
4.3.3. Variable de recursos humanos y recurso materiales .....	211
4.3.4. Variable de programa formativo. ....	212
4.3.5. Variable de proceso formativo. ....	212
4.3.7. Variable de resultados. ....	212
4.3.8. Variable de Vinculación con el entorno. ....	213
<b>PARTE III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	
<b>5. DESCRIPCIÓN DE MUESTRAS TOTALES .....</b>	<b>217</b>
5.1. Muestras alumnos.....	217
5.1.1. Conservatorios Profesionales de la Comunidad Valenciana. ....	217
5.1.2. Variables independientes. ....	218
5.2. Muestras de egresados.....	222
5.3. Muestras familias .....	225
5.4. Muestras profesores. ....	227
5.4.1. Conservatorios Profesionales de la Comunidad Valenciana .....	227
5.4.2. Variables independientes .....	228
5.5. Muestra de los CEI.....	232
5.6. Muestra de los CEE. ....	233
<b>6. RESULTADOS .....</b>	<b>235</b>
6.1. Estudio de resultados de la fase formativa: Insumos para los comités de evaluación interna y externo (CEI y CEE). Análisis cualitativos y descriptivos de uso para los comités.....	235
6.2. Estudio de Resultados sobre las guías de autoevaluación por los CEI.....	250
6.3. Estudio de resultados de las guías de autoevaluación por los CEE. ....	252



6.4. Estudio de resultados de los cuestionarios cumplimentados por los profesores de los diferentes conservatorios.....	254
6.5. Estudio de resultados de los cuestionarios cumplimentados por los alumnos de los diferentes conservatorios.....	273
6.6. Estudio de resultados de los cuestionarios cumplimentados por los egresados de los diferentes conservatorios.....	277
6.7. Estudio de resultados de los cuestionarios cumplimentados por las familias de los diferentes conservatorios.....	281
6.8. Análisis y comparación entre los CEI y CEE: Prueba t Student, para centros en dimensiones total y respondiente.....	285
<b>7. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.....</b>	<b>287</b>
7.1. Introducción.....	287
7.1.1. Propiedades métricas de los instrumentos utilizados para el modelo.....	288
7.2. Propiedades métricas de la escala dirigida a Profesores. Encuestas.....	289
7.2.1. Encuestas: Dimensión 1 (Organización de la enseñanza) y Dimensión 2 (Recursos humanos y recursos materiales).....	290
7.2.2. Encuestas: Dimensión 3 (programa formativo) y Dimensión 4 (proceso de la enseñanza).....	299
7.2.3. Encuestas: Dimensión 5 (Resultados) y Dimensión 6 (vinculación con el entorno).....	308
7.3. Propiedades métricas de la escala dirigida a Alumnos.....	318
7.4. Propiedades métricas de la escala dirigida a Egresados.....	325
7.5. Propiedades métricas de la escala dirigida a las Familias.....	332
7.6. Propiedades métricas de la escala dirigida a los CEI.....	339
7.6.1. Conservatorio Profesional de Música 48645.....	341
7.6.2. Conservatorio Profesional de Música 16316.....	342
7.6.3. Conservatorio Profesional de Música 48141.....	343
7.6.4. Conservatorio Profesional de Música 33135.....	345
7.6.5. Conservatorio Profesional de Música 85923.....	346
7.6.6. Conservatorio Profesional de Música 20677.....	347
7.6.7. Conservatorio Profesional de Música 88673.....	348
7.6.8. Conservatorio Profesional de Música 91285.....	349
7.6.9. Conservatorio Profesional de Música 54810.....	350
7.6.10. Conservatorio Profesional de Música 99009.....	351
7.6.11. Conservatorio Profesional de Música 15097.....	353
7.6.12. Conservatorio Profesional de Música 99085.....	354

7.6.13. Conservatorio Profesional de Música 40880.....	355
7.7 Propiedades métricas de la escala dirigida a los CEE.....	356
7.7.1. Conservatorio Profesional de Música 48645.....	358
7.7.2. Conservatorio Profesional de Música 16316.....	360
7.7.3. Conservatorio Profesional de Música 48141.....	361
7.7.4. Conservatorio Profesional de Música 33135.....	362
7.7.5. Conservatorio Profesional de Música 85923.....	363
7.7.6. Conservatorio Profesional de Música 20677.....	364
7.7.7. Conservatorio Profesional de Música 88673.....	366
7.7.8. Conservatorio Profesional de Música 91285.....	367
7.7.9. Conservatorio Profesional de Música 54810.....	368
7.7.10. Conservatorio Profesional de Música 99009.....	369
7.7.11. Conservatorio Profesional de Música 15097.....	370
7.7.12. Conservatorio Profesional de Música 99085.....	371
7.8. Análisis y comparación de los CEI y CEE, entre las dimensiones total. ....	373
7.9. Análisis entre roles en dimensiones totales y clasificación de los centros. Conglomerados para k medias.....	374
7.9.1. Análisis de conglomerados de K medias (cluster2).....	374
7.9.2. Análisis de conglomerados de K medias, a los Alumnos.....	376
7.9.3. Análisis de conglomerados de K medias, a los Profesores.....	390
7.9.4. Análisis de conglomerados de K medias, a los CEI y CEE. ....	400
<b>8. CONCLUSIONES .....</b>	<b>409</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>421</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

### PARTE I. MARCO TEÓRICO

<b>1. EVALUACIÓN EDUCATIVA: UNA PERSPECTIVA SOCIO-CRÍTICA.....</b>	<b>29</b>
1.4. Componentes de la evaluación educativa.....	37
Tabla 1. Evaluación. Valoración.....	38
Tabla 2. Evaluación. Medición (Testing).....	39
<b>2. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN.....</b>	<b>41</b>
2.2. Calidad educativa a lo largo de la historia. ....	43
Tabla 3: Calidad educativa a lo largo de la historia. ....	45
<b>3. EVALUACIÓN DE CENTROS DOCENTES: MODELOS DE EVALUACIÓN.....</b>	<b>51</b>
3.2. La evaluación de los centros educativos: Factores que determinan la calidad en los centros de enseñanza. ....	54
Tabla 4: Factores que inciden sobre la calidad. ....	55
3.3. Diferentes enfoques de los modelos de evaluación educativa. ....	57
Tabla 5: El proceso evaluador. ....	58
3.5. Modelo “Programa de Evaluación Institucional”.....	62
Tabla 6: Dimensiones.....	63
Tabla 7: Indicadores.....	66
<b>4. EVALUACIÓN DE CALIDAD EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS PROFESIONALES ....</b>	<b>69</b>
4.2. Las enseñanzas artísticas en el Estado Español en 2014-15. ....	69
Tabla 8: Especialidades.....	74
4.3. Marco político de los Conservatorios de la Comunidad Valenciana. ....	77
Tabla 9: Organigrama político.....	78
<b>5. CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA C.V. ....</b>	<b>83</b>
5.1. Contexto. ....	83
Tabla 10. Centros en la Comunidad Valenciana. ....	85
5.2. Funcionamiento de los conservatorios. ....	86
Tabla 11: Estructura del Conservatorio. ....	86
5.3. Organización de la enseñanza. ....	87
Tabla 12: Organización de la enseñanza.....	88
Tabla 13: Especialidades. ....	88
Tabla 14: Asignaturas. ....	89
Tabla 15: Departamentos.....	90
5.4. Ratio y horario de las especialidades. ....	92
Tabla 16: Ratios, horario. ....	93

**PARTE II. MARCO METODOLÓGICO**

<b>2. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL. MODELO DE EVALUACIÓN PROPUESTO PARA LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA</b> .....	<b>105</b>
2.2. <i>Diseño y estrategia de elaboración del modelo.</i> .....	112
Tabla 17: Fases de actuación. ....	113
Tabla 18. Dimensiones del modelo.....	114
<b>3. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>117</b>
Tabla 19. 8 Fases del proceso de evaluación.....	118
3.1. <i>Primera fase: Proyecto de “Cultura de calidad y evaluación en conservatorios de música de la Comunidad Valenciana”.</i> .....	119
Tabla 20. Bloques del proyecto.....	123
3.2. <i>Segunda fase: Formación y sensibilización de las diferentes partes implicadas en el proyecto de evaluación institucional.</i> .....	126
Tabla 21. Dimensiones. ....	128
Tabla 22. Fases y actuaciones.....	129
Tabla 23. Distribución grupos trabajo. ....	131
Tabla 24. Indicadores de Organización de la Enseñanza. ....	132
Tabla 25. Criterios de Organización de la Enseñanza.....	133
Tabla 26. Indicadores Recursos humanos y materiales. ....	134
Tabla 27. Criterios Recursos humanos y materiales.....	136
Tabla 28. Indicadores Programa formativo.....	137
Tabla 29. Criterios Programa formativo. ....	138
Tabla 30. Indicadores Procesos de la Enseñanza. ....	140
Tabla 31. Criterios Proceso de la Enseñanza.....	141
Tabla 32. Indicadores Resultados.....	143
Tabla 33. Criterios Resultados. ....	144
Tabla 34. Criterios Vinculación con el Entorno.....	145
Tabla 35. Indicadores Vinculación con el Entorno. ....	148
Tabla 36. Fechas de trabajo.....	149
Tabla 37. Fases y actuaciones.....	151
3.3. <i>Tercera fase: Formación de los Comités de Evaluación Internos. CEI</i> .....	154
Tabla 38. Comisión de evaluación institucional.....	154
Tabla 39. Programa trabajo.....	155
Tabla 40. Componentes del CEI. ....	157
Tabla 41. Proceso de realización de la Evaluación. ....	159

Tabla 42. Autoinforme.....	162
Tabla 43. Componentes CEI.....	164
3.4. Cuarta fase: Auto informe de evaluación para los CEI y los CEE. ....	164
Tabla 44. Guía autoevaluación. ....	166
3.5. Quinta fase: Formación de los comités de evaluación externos. CEE. ....	166
Tabla 45. Programa de trabajo.....	167
Tabla 46. Formación comités CEE. ....	167
Tabla 47. Autoinforme CEI.....	168
Tabla 48. Proceso de realización de la autoevaluación.....	170
Tabla 49. Protocolo CEE.....	170
Tabla 50. Componentes CEE. ....	173
3.6. Sexta fase: Instrumentos de medida .....	173
Tabla 51: Fases de la investigación. ....	174
Tabla 52. Cuestionario de expertos: Alumnos y Profesores. ....	176
Tabla 53. Cuestionario de expertos: Egresados. ....	176
Tabla 54. Cuestionario de expertos: Equipo directivo. ....	177
Tabla 55. Indicadores de la Organización de la enseñanza.....	179
Tabla 56. Indicadores de los Recursos Humanos y Materiales.....	179
Tabla 57. Indicadores del Programa formativo. ....	179
Tabla 58. Indicadores del Proceso de la enseñanza. ....	180
Tabla 59. Indicadores de los Resultados.....	180
Tabla 60. Indicadores de los Vinculación con el entorno.....	181
Tabla 61. Cuestionario definitivo para los alumnos.....	181
Tabla 62. Indicadores de la Organización de la enseñanza.....	182
Tabla 63: Indicadores de los Recursos Humanos y Materiales .....	182
Tabla 64. Indicadores del Programa formativo. ....	182
Tabla 65. Indicadores del Proceso de la enseñanza. ....	183
Tabla 66. Indicadores de los Resultados.....	183
Tabla67. Indicadores de los Vinculación con el entorno.....	183
Tabla 68. Cuestionario definitivo para los egresados.....	184
Tabla 69. Indicadores de la Organización de la enseñanza.....	185
Tabla 70. Indicadores de los Recursos Humanos y Materiales.....	185
Tabla 71. Indicadores del Programa formativo. ....	185
Tabla 72. Indicadores del Proceso de la enseñanza. ....	186
Tabla 73. Indicadores de los Resultados.....	186
Tabla 74. Indicadores de los Vinculación con el entorno.....	186

Tabla 75. Cuestionario definitivo para los profesores.....	187
Tabla 76. Indicadores de la Organización de la enseñanza.....	188
Tabla 77. Indicadores de los Recursos Humanos y Materiales.....	188
Tabla 78. Indicadores del Programa formativo.....	188
Tabla 79. Indicadores del Proceso de la enseñanza.....	189
Tabla 80. Indicadores de los Resultados.....	189
Tabla 81. Indicadores de los Vinculación con el entorno.....	189
Tabla 82. Cuestionario definitivo para las familias.....	190
3.7. Séptima fase: Recogida de datos. auto informe.....	192
Tabla 83. Instrucciones.....	197
Tabla 84. Puntos autoinforme.....	199
Tabla 85. Visitas Centros.....	201
<b>4. VARIABLES: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOGIDA DE INFORMACIÓN..</b>	<b>203</b>
4.1. Técnicas de recogida de información.....	203
Tabla 86. Instrumentos y técnicas.....	204
4.3. Variables utilizadas.....	209
Tabla 87. Variables.....	210
Tabla 88. Variable de identificación.....	211
Tabla 89. Variable, Organización de la enseñanza.....	211
Tabla 90. Recursos humanos y materiales.....	211
Tabla 91. Variable del Programa formativo.....	212
Tabla 92. Variable, Proceso formativo.....	212
Tabla 93. Variable, resultados.....	212
Tabla 94. Variable, vinculación con el entorno.....	213
<b>5. DESCRIPCIÓN DE MUESTRAS TOTALES.....</b>	<b>217</b>
5.1. Muestras alumnos.....	217
Tabla 95. Muestra alumnos.....	218
Tabla 96. Variable sexo.....	218
5.2. Muestras de egresados.....	222
Tabla 97. Variable sexo. Egresados.....	223
Tabla 98. Muestra egresados.....	224
5.3. Muestras familias.....	225
Tabla 99. Respondiente.....	225
Tabla 100. Número de hijos en el centro.....	226
Tabla 101. Muestra familias.....	227
5.4. Muestras profesores.....	227

Tabla 102. Muestra profesorado.....	228
Tabla 103. Variable sexo profesores.....	228
Tabla 104. Categoría profesional.....	230
Tabla 105. Especialidad.....	231
5.5. Muestra de los CEI.....	232
Tabla 106. Muestra CEI.....	233
5.6. Muestra de los CEE.....	233
Tabla 107. Muestra CEE.....	234

### PARTE III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

<b>6. RESULTADOS.....</b>	<b>235</b>
6.2. Estudio de Resultados sobre las guías de autoevaluación por los CEI.....	250
Tabla 108. Dimensiones e indicadores.....	250
Tabla 109. Distribución de dimensiones: media obtenida en cada una de ellas.....	251
6.3. Estudio de resultados de las guías de autoevaluación por los CEE.....	252
Tabla 110. Dimensiones e indicadores.....	253
Tabla 111. Distribución de dimensiones: media obtenida en cada una de ellas.....	253
6.4. Estudio de resultados de los cuestionarios cumplimentados por los profesores de los diferentes conservatorios.....	254
Tabla 112. Dimensiones.....	254
Tabla 113. Indicadores de la Organización de la enseñanza.....	255
Tabla 114. Indicadores de los Recursos Humanos y Materiales.....	255
Tabla 115. Indicadores del Programa formativo.....	256
Tabla 116. Indicadores del Proceso de la enseñanza.....	256
Tabla 117. Indicadores de los Resultados.....	256
Tabla 118. Indicadores de los Vinculación con el entorno.....	257
Tabla 119. Cuestionario definitivo para los profesores.....	257
Tabla 120. Variable de identificación.....	258
Tabla 121. Número de respuestas Dimensiones 1-2.....	259
Tabla 122. Recuento por conservatorio.....	259
Tabla 123. Número de respuestas Dimensiones 3-4.....	259
Tabla 124. Recuento por conservatorio.....	260
Tabla 125. Número de respuestas Dimensiones 5-6.....	260
Tabla 126. Recuento por conservatorio.....	261
Tabla 127. Recuento y porcentajes Sexo-Organización enseñanza.....	261
Tabla 128. Recuento y porcentajes Sexo-Programa formativo.....	261
Tabla 129. Recuento y porcentajes Sexo-Resultado y vinculación.....	261

Tabla 130. Recuento y porcentajes Edad-Organización enseñanza.....	263
Tabla 131. Recuento y porcentajes Edad1.....	264
Tabla 132. Recuento y porcentajes Edad2.....	265
Tabla 133. Recuento y porcentajes Años experiencia-Organización.....	266
Tabla 134. Recuento y porcentajes Años experiencia-Programa formativo.....	268
Tabla 135. Recuento y porcentajes Años experiencia-Resultados.....	269
Tabla 136. Recuento y porcentajes Especialidad-Organización enseñanza.....	269
Tabla 137. Recuento y porcentajes Especialidad-Programa formativo.....	270
Tabla 138. Recuento y porcentajes Especialidad-Resultados.....	270
Tabla 139. Recuento y porcentajes Cat. Profesional-Organización enseñanza.....	271
Tabla 140. Recuento y porcentajes Cat. Profesional-Programa formativo.....	271
Tabla 141. Recuento y porcentajes Cat. Profesional-Resultados.....	271
Tabla 142. Recuento y porcentajes Cargo-Organización enseñanza.....	272
Tabla 143. Recuento y porcentajes Cargo-Programa formativo.....	272
Tabla 144. Recuento y porcentajes Cargo-Resultados.....	272
Tabla 145. Distribución de dimensiones: media obtenida en cada una de ellas.....	273
<i>6.5. Estudio de resultados de los cuestionarios cumplimentados por los alumnos de los diferentes conservatorios.....</i>	<i>273</i>
Tabla 146 Cuestionario definitivo para los alumnos.....	274
Tabla 147. Recuento alumnos de diferentes especialidades.....	275
Tabla 148. Preguntas.....	276
Tabla 149. Medias por conservatorio.....	277
<i>6.6. Estudio de resultados de los cuestionarios cumplimentados por los egresados de los diferentes conservatorios.....</i>	<i>277</i>
Tabla 150. Cuestionario definitivo para los egresados.....	278
Tabla 151. Porcentajes egresados por especialidad.....	279
Tabla 152. Preguntas.....	280
Tabla 153. Medias por conservatorio.....	281
<i>6.7. Estudio de resultados de los cuestionarios cumplimentados por las familias de los diferentes conservatorios.....</i>	<i>281</i>
Tabla 154. Cuestionario definitivo para las familias.....	282
Tabla 155. Nº hijos en el Centro por conservatorio.....	283
Tabla 156. Preguntas.....	284
Tabla 157. Medias por conservatorio.....	285
<i>6.8. Análisis y comparación entre los CEI y CEE: Prueba t Student, para centros en dimensiones total y respondiente.....</i>	<i>285</i>



Tabla 158. Medias por CEI y CEE.....	286
<b>7. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.....</b>	<b>287</b>
<i>7.2. Propiedades métricas de la escala dirigida a Profesores. Encuestas.....</i>	<i>289</i>
Tabla 159. Dimensiones 1 y 2.....	290
Tabla 160. Medias dimensiones 1 y 2.....	294
Tabla 161. Principales estadísticos dimensiones 1 y 2.....	294
Tabla 162. Varianza dimensiones 1 y 2.....	294
Tabla 163. Estadísticos totales dimensiones 1 y 2.....	294
Tabla 164. Fiabilidad.....	295
Tabla 165. Fiabilidad por elementos.....	299
Tabla 166. Fiabilidad.....	300
Tabla 167. Medias de elementos.....	303
Tabla 168. Resumen elementos.....	303
Tabla 169. Varianza.....	303
Tabla 170. Estadísticos totales.....	304
Tabla 171. Fiabilidad.....	304
Tabla 172. Fiabilidad de elementos.....	308
Tabla 173. Resumen del procesamiento de casos.....	308
Tabla 174. Estadísticos de los elementos.....	312
Tabla 175. Resumen de elementos.....	313
Tabla 176. Varianza.....	313
Tabla 177. Estadísticos globales de la escala.....	313
Tabla 178. Fiabilidad.....	314
Tabla 179. Fiabilidad por elementos.....	318
<i>7.3. Propiedades métricas de la escala dirigida a Alumnos.....</i>	<i>318</i>
Tabla 180. Resumen procesamiento de casos.....	319
Tabla 181. Estadísticos por elemento.....	321
Tabla 182. Estadísticos resumen elementos.....	322
Tabla 183. Varianza.....	322
Tabla 184. Estadísticos globales escala.....	322
Tabla 185. Fiabilidad.....	322
Tabla 186. Estadísticos total-elemento.....	325
<i>7.4. Propiedades métricas de la escala dirigida a Egresados.....</i>	<i>325</i>
Tabla 187. Resumen procesamiento casos.....	326
Tabla 188. Estadísticos de elementos.....	328
Tabla 189. Estadísticos de resumen de la escala.....	329

Tabla 190. Varianza.....	329
Tabla 191. Estadísticos totales de escala.....	329
Tabla 192. Fiabilidad.....	329
Tabla 193. Estadísticos total-elemento.....	332
<i>7.5. Propiedades métricas de la escala dirigida a las Familias.....</i>	<i>332</i>
Tabla 194. Resumen del procesamiento de casos.....	333
Tabla 195. Estadísticos de elementos.....	335
Tabla 196. Estadísticos de resumen.....	335
Tabla 197. Varianza.....	336
Tabla 198. Estadísticos totales escala.....	336
Tabla 199. Fiabilidad.....	336
Tabla 200. Estadísticos de los elementos.....	339
<i>7.6. Propiedades métricas de la escala dirigida a los CEI.....</i>	<i>339</i>
Tabla 201. Consistencia inter-jueces.....	340
Tabla 202. Consistencia inter-jueces 2.....	342
Tabla 203. Consistencia inter-jueces 3.....	343
Tabla 204. Consistencia inter-jueces 4.....	344
Tabla 205. Consistencia inter-jueces 5.....	345
Tabla 206. Consistencia inter-jueces 6.....	346
Tabla 207. Consistencia inter-jueces 7.....	347
Tabla 208. Consistencia inter-jueces 8.....	349
Tabla 209. Consistencia inter-jueces 9.....	350
Tabla 210. Consistencia inter-jueces 10.....	351
Tabla 211. Consistencia inter-jueces 11.....	352
Tabla 212. Consistencia inter-jueces 12.....	353
Tabla 213. Consistencia inter-jueces 13.....	354
Tabla 214. Consistencia inter-jueces 14.....	356
<i>7.7 Propiedades métricas de la escala dirigida a los CEE.....</i>	<i>356</i>
Tabla 215. Consistencia inter-jueces total.....	358
Tabla 216. Consistencia inter-jueces 15.....	359
Tabla 217. Consistencia inter-jueces 16.....	360
Tabla 218. Consistencia inter-jueces 17.....	361
Tabla 219. Consistencia inter-jueces 18.....	363
Tabla 220. Consistencia inter-jueces 19.....	364
Tabla 221. Consistencia inter-jueces 20.....	365
Tabla 222. Consistencia inter-jueces 21.....	366

Tabla 223. Consistencia inter-jueces 22.....	367
Tabla 224. Consistencia inter-jueces 23.....	369
Tabla 225. Consistencia inter-jueces 24.....	370
Tabla 226. Consistencia inter-jueces 25.....	371
Tabla 227. Consistencia inter-jueces 26.....	372
<i>7.8. Análisis y comparación de los CEI y CEE, entre las dimensiones total.</i> .....	373
Tabla 228. Prueba Kruskal-Wallis CEI-CEE por dimensión.....	374
<i>7.9. Análisis entre roles en dimensiones totales y clasificación de los centros. Conglomerados para k medias</i> .....	374
Tabla 229. Centros iniciales de los conglomerados Alumnos (Cluster 2).....	377
Tabla 230. Historial de iteraciones Alumnos (Cluster 2).....	378
Tabla 231. Centros de los conglomerados Alumnos (Cluster 2).....	378
Tabla 232. ANOVA de las dimensiones de los Alumnos (cluster 2).....	379
Tabla 233. Número de casos en cada conglomerado: Alumnos (cluster 2).....	380
Tabla 234. Tabla de contingencia de los diferentes conservatorios.....	383
Tabla 235. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Conservatorio de Música.....	383
Tabla 236. Tabla de contingencia en la especialidad de cuerda.....	383
Tabla 237. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Especialidad de cuerda.....	384
Tabla 238. Tabla de contingencia en la especialidad de viento metal.....	385
Tabla 239. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Especialidad de viento metal.....	385
Tabla 240. Tabla de contingencia en la especialidad de viento madera.....	386
Tabla 241. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Especialidad de viento madera.....	386
Tabla 242. Tabla de contingencia en la especialidad de percusión.....	387
Tabla 243. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Especialidad de percusión.....	387
Tabla 244. Tabla de contingencia en la especialidad de piano.....	388
Tabla 245. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Especialidad de piano.....	388
Tabla 246. Tabla de contingencia en la especialidad de canto.....	389
Tabla 247. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Especialidad de canto.....	389
Tabla 248. Centros iniciales de los conglomerados de profesores (Cluster 5).....	390
Tabla 249. Historial de iteraciones profesores (Cluster 5).....	391
Tabla 250. Centros de los conglomerados profesores en 6 dimensiones (Cluster 5).....	391
Tabla 251. ANOVA de las dimensiones de los profesores (cluster 5).....	393
Tabla 252. Número de casos en cada conglomerado: profesores (cluster 5).....	393
Tabla 253. Tabla de casos entre las diferentes variables.....	394
Tabla 254. Tabla de contingencia entre los centros.....	395
Tabla 255. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Conservatorio de Música.....	396

Tabla 256. Tabla de contingencia de profesores: Variable: sexo.....	397
Tabla 257. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Variable: sexo .....	397
Tabla 258. Tabla de contingencia de profesores: Variable: categoría profesional.....	398
Tabla 259. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Variable: categoría profesional.....	398
Tabla 260. Tabla de contingencia de profesores: Variable: especialidad.....	399
Tabla 261. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Variable: especialidad.....	399
Tabla 262. Centros iniciales de los conglomerados CEI / CEE (Cluster 3) .....	401
Tabla 263. Historial de iteraciones CEI/CEE (Cluster 3).....	401
Tabla 264. Centros de los conglomerados CEI/CEE (Cluster 3).....	402
Tabla 265. ANOVA de las dimensiones de los CEI/CEE (cluster 3) .....	403
Tabla 266. Número de casos en cada conglomerado: CEI/CEE (cluster 3) .....	403
Tabla 267. Tabla de contingencia entre los diferentes conservatorios.....	405
Tabla 268. Tabla de contingencia entre los diferentes Comités (CEI/CEE).....	406
Tabla 269. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Conservatorio de Música.....	406
Tabla 270. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Conservatorio de Música.....	407

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>2. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL. MODELO DE EVALUACIÓN PROPUESTO PARA LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA C.V. ....</b>	<b>105</b>
Figura 1. El ciclo de la evaluación como estrategia de mejora institucional.....	108
Figura 2. Equipo dinámico de actuación en el proceso.....	109
Figura 3. Información de los agentes implicados.....	109
Figura 4. Comités de evaluación.....	111
<b>3. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>117</b>
Figura 5: Programa del Ier Congreso.....	121
Figura 6. Planning del trabajo. ....	127
Figura 7. Seguimiento de proyecto.....	152
Figura 8. Comisión de coordinación. ....	157
<b>5. DESCRIPCIÓN DE MUESTRAS TOTALES .....</b>	<b>217</b>
Figura 9. Variable sexo. ....	218
Figura 10. Variable edad.....	219
Figura 11. Variable curso.....	219
Figura 12. Especialidad viento metal. ....	220
Figura 13. Especialidad viento madera. ....	220
Figura 14. Especialidad percusión.....	221
Figura 15. Especialidad piano.....	221
Figura 16. Especialidad canto.....	222
Figura 17. Variable sexo egresados.....	223
Figura 18. Variable edad egresados.....	223
Figura 19. Variable curso egresados.....	224
Figura 20. Respondiente.....	225
Figura 21. Edad del familiar. ....	226
Figura 22. Número de hijos en el centro.....	227
Figura 23. Variable sexo profesores.....	229
Figura 24. Edad profesores.....	229
Figura 25. Años experiencia profesores.....	230
Figura 26. Categoría profesional. ....	231
Figura 27. Especialidad. ....	232
<b>6. RESULTADOS .....</b>	<b>235</b>
Figura 28. Medias CEI y CEE.....	286
<b>7. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS.....</b>	<b>287</b>

Figura 29. Chi-cuadrado CEI-CEE.....	374
Figura 30. Centros de los conglomerados finales: Alumnos (cluster 2).....	379
Figura 31. Centros de los conglomerados finales: Profesores (cluster 5).....	392
Figura 32. Centros de los conglomerados finales: CEI/CEE (cluster 3).....	402

## **INTRODUCCIÓN GENERAL**

Nuestro compromiso y nuestro interés deberían ser mejorar la calidad en nuestros centros musicales, en concreto en los Conservatorios y Escuelas de Música. La preocupación por estas circunstancias nos conduce a la necesidad de conocer la opinión de los profesionales directamente implicados en la educación y descubrir cuál es su opinión respecto a éste tema. La razón fundamental que ha motivado realizar este trabajo, se centra, en la inexistencia de estudios orientados a esta temática relacionados con los centros musicales en España y concretamente de nuestra Comunidad Valenciana.

Planificamos nuestra investigación realizando una evaluación de calidad de los 14 Conservatorios profesionales de música dependientes de la Conselleria d'Educació de Generalitat Valenciana, y con el objetivo de mostrar unas herramientas válidas y fiables. Esto va a suponer para los centros educativos musicales en España, el abrir un nuevo y necesario camino en la investigación educativa-musical actual, ya que la necesidad de evaluación del sistema educativo musical en los Conservatorios de la Comunidad Valenciana y de España existe en demasía. Los Conservatorios Profesionales son centros educativos que están faltos de este tipo de investigaciones educativas, al considerarlos enseñanzas especiales, los cuales están dentro del espacio atribuido a la de educación secundaria.

La decisión está basada en el interés de obtener datos de todos los sujetos implicados directamente en los Conservatorios Profesionales de Música: profesores, alumnos, equipo directivo y PAS. Para conseguir una evaluación general de la institución es necesario obtener información de la visión y experiencia directa de cada una de las partes que integran y así realizar una propuestas de mejora para la propia institución.

Para llevar a cabo la investigación nos planteamos en primer lugar un preciso "Protocolo de Actuación" implicando a todos los agentes que participan en dichos centros, sin olvidarnos de la necesidad de construir un instrumento de medida, que nos resulte útil para averiguar lo que pretendemos en nuestro estudio y que nos permita alcanzar nuestros objetivos de trabajo:

1. Construir un instrumento fiable y valido que mida la calidad educativa en los conservatorios profesionales de música
2. Analizar la atención a la diversidad bajo el modelo teórico propuesto.
3. Descubrir diferencias de opinión según las variables independientes propuestas.
4. Constatar si los datos obtenidos son verificados por un grupo de expertos.

El presente trabajo que versa sobre la calidad se estructura en tres partes; una primera parte en la cual presentaremos un recorrido conceptual de la atención a la

evaluación y la calidad. En la segunda parte, planteamos el propio proceso de la investigación, realizando en primer lugar el diseño de los instrumentos necesarios y segundo lugar realizamos la propia evaluación en torno a los Conservatorio Profesionales de Música. Finalmente en la tercera parte analizamos los resultados obtenidos y validamos los diferentes instrumentos utilizados.

La primera parte de la Tesis, los capítulos primero y segundo, se centran en dos conceptos necesarios e indispensables, evaluación y calidad. Estos dos conceptos en la actualidad han adquirido un gran protagonismo en el ámbito educativo, ya que tanto la administración, como profesores, padres, alumnos y toda la sociedad, son más conscientes de la importancia y de las repercusiones del hecho de evaluar. En el Capítulo tercero relacionamos los distintos modelos de evaluación existentes. Aquí nos encontramos en un sistema compuesto por entradas, procesos y salidas, que son comparadas con un modelo de referencia, con el fin de advertir si la intervención sobre el elemento objeto del proceso se va acercando a este patrón en términos de eficiencia del sistema. Finalmente optaremos por centraremos en el modelo “Programa de Evaluación Institucional”, modelo que no encauza por los senderos racionales y que nos ayuda a recoger toda la información necesaria. Terminamos esta primera parte con los capítulos cuarto y quinto, donde mostraremos y conoceremos la legislación vigente actual en las Enseñanzas Artísticas Profesionales de Música. En este capítulo explicaremos hacia dónde vamos y como estamos actualmente, y conoceremos la estructura de los centros musicales profesionales en España y concretamente en la Comunidad Valenciana.

En la segunda parte de la tesis plantearemos el desarrollo de la investigación, partiendo de los principios de una escuela inclusiva, y nos proponemos a partir de un “Protocolo de actuación” y la construcción de unos instrumentos, para así llegar a ser capaces de evaluar con eficacia y con la mayor agilidad posible, los centros musicales de nuestro país. En los capítulos anteriores hemos expuesto el estudio teórico de este trabajo y hemos partido del planteamiento del problema y de las referencias teóricas que sirven de base para abordar el estudio. En esta segunda parte comenzamos la parte práctica de la investigación, diseñando y construyendo los diferentes instrumentos necesarios para realizar una evaluación de calidad, teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa. Finalmente abordaremos el protocolo de actuación, y realizaremos la evaluación de los 14 Conservatorios Profesionales de nuestra Comunidad, utilizando estos instrumentos diseñados expresamente para este valioso cometido.

Finalizaremos con la tercera parte de la tesis, en la cual analizaremos los diferentes resultados con las técnicas más precisas de medición, las cuales nos mostrarán la validez y la eficacia de dichos instrumentos. Estos resultados nos demuestran que, con este diseño



de instrumentos, podemos realizar una evaluación sencilla y comprensible para toda la comunidad escolar y sobre todo que mejora la calidad del sistema educativo musical, además gracias a ella, conocemos el funcionamiento de los centros musicales actuales. Dicho conocimiento implica la emisión de juicios de valor, los cuales llegan a la toma de decisiones que provocaran los cambios necesarios de mejora de aquellas variables que han obtenido resultados negativo. Es sin duda afortunado que contemos con elementos que nos permitan volver a creer en la capacidad del sistema educativo, con el fin de lograr excelentes resultados de aprendizaje.

No obstante, es importante no perder de vista, que la calidad educativa es un fenómeno complejo y multideterminado, y que cualquier esfuerzo por afectar una de sus causas será, por lo mismo necesariamente parcial. Esta es una advertencia para no caer en el simplismo de que la aplicación de medidas de buena gestión resolverá el problema de la calidad educativa. Especialmente peligroso resulta el que se entienda con esto que el sistema educativo pueda desentenderse de los problemas de la calidad. Hemos querido dejar claro que para que una buena gestión pueda realmente traducirse en adecuada calidad educativa, requiere de un apoyo decidido de nuestras administraciones educativas.

En este campo las administraciones educativas tendrán que trabajar mucho y bien, no discriminado a los profesionales actuales. Además cualquier estrategia de innovación que se establezca para mejorar la calidad de un centro educativo debe estar cuidadosamente planificada y dotada de los medios económicos, materiales y humanos precisos para que sea eficaz. Por ello, es necesario estimular a los centros para que se incorporen a la cultura de la evaluación y mejora de calidad, con el fin de adecuar su estructura y funcionamiento a las nuevas exigencias de calidad demandadas por la sociedad.

El contexto de cambio de las Enseñanzas Artísticas que nos espera, y vuelvo a reincidir, que las autoridades educativas han de desempeñar un papel fundamental, para así facilitar la puesta en marcha de este proceso, dotándolo de los medios económicos y estableciendo el marco legal de referencia. A este respecto es necesario desarrollar una serie de programas encaminados a facilitar la evaluación de calidad de las enseñanzas artísticas, con verdaderos profesionales. La instrumentación de cualquier proceso de evaluación de la calidad educativa debe culminar con una serie de valoraciones o juicios de valor sobre los resultados obtenidos que constituyan una referencia tanto para los gestores de centros, como para las autoridades educativas. De nada sirve diseñar un plan de evaluación y mejora de la calidad, si de él no se desprenden toda una serie de recomendaciones acerca del cumplimiento de los objetivos planteados y de los proceso de innovación diseñados.



# PARTE I. MARCO TEÓRICO



## **1. EVALUACIÓN EDUCATIVA: UNA PERSPECTIVA SOCIO-CRÍTICA**

La evaluación se ha constituido en una nueva disciplina de las ciencias sociales, con sus propios criterios, normas principios y un amplio conjunto de modelos y enfoques. El objetivo de este capítulo es desarrollar una revisión profunda de una amplia gama de perspectivas teóricas de evaluación educativa, partiendo de una comprensión a fondo de los orígenes y de la historia de la evaluación, así como de su evolución hacia una disciplina independiente. En estas circunstancias, conviene optar por una comprensión clara de conceptos claves de evaluación, así como el sentido estricto de la naturaleza y el propósito de la evaluación educativa. Finalmente, se pretende desarrollar la capacidad de distinguir, describir y evaluar la utilidad y la validez de los modelos y enfoques seleccionados para la evaluación, para identificar las condiciones que cada uno debe ser utilizado.

Hoy podemos encontrar a nivel mundial un sin número de teorías y prácticas acerca del tema, expresadas en artículos, revistas, libros e informes de grupos de investigación que dan cuenta de la importancia y el alcance que tiene para la época, la evaluación educativa. Contribuciones de autores de Europa, Norteamérica y Latinoamérica demuestran la importancia que tiene la evaluación en el campo social y los contextos políticos.

Varios autores (Stufflebeam y Shikfieldn, 1987; Madaus y Stuffebeam, 1991; Cabrera 1986; Salvador 1992; Guba y Lincon, 1989), han asumido la tarea de realizar un estado del tema y exponen de forma minuciosa las diferentes teorías y modelos, sus aportaciones, similitudes y divergencias, así como su devenir histórico.

En concreto, el objetivo de este capítulo es hacer manifiestas algunas de las principales contribuciones teóricas a la evaluación educativa partiendo de su naturaleza, haciendo un breve recorrido histórico, abordando algunas teorías más influyentes, desde Tyler, pasando por los trabajos de teóricos como Scriven, entre otros, hasta la actualidad, desde una postura crítica, y demarcando unos puntos de partida para la propuesta metodológica de este trabajo.

### **1.1. Naturaleza de la evaluación educativa.**

Muchos son los sentidos que en la literatura especializada sugiere el concepto de evaluación. Aquí adoptaremos el referido a la práctica transformadora del que hacer educativo. De igual forma el término ha sido utilizado en múltiples contextos.

El carácter interdisciplinar y dinámico atribuido a la evaluación de los centros educativos (De Miguel 1998) ha supuesto un giro en la concepción y metodología de la evaluación de instituciones, estableciendo una ruptura entre los modelos de evaluación tradicionales y los actuales. Ante la evaluación burocrática, rígida y jerárquica a la introducción de un enfoque abierto flexible y dinámico actual, donde el proceso de

evaluación incide en el desarrollo de la organización escolar. Es, en este contexto, cuando surge el movimiento de la evaluación institucional, con el fin de cambiar los centros educativos, realizando un seguimiento de la actividad educativa del centro, fomentando su perfeccionamiento y valorando el mérito del mismo, detectando e identificando la existencia de problemas y descubriendo posibles soluciones. Por tanto, la evaluación tiene como meta abrir a la sociedad el funcionamiento de los centros educativos. En definitiva, una organización está sana si se autoevalúa habitualmente y permanentemente (Escudero, 2000).

Nadie cuestiona la necesidad de realizar evaluación a las instituciones educativas públicas, sustentadas por los constituyentes, con el fin, de mantener a la sociedad informada sobre los resultados y gestiones financieras de las mismas, siendo la autoevaluación esencial, en todo proceso de evaluación institucional, aunque existen evaluaciones externas promovidas por el gobierno teniendo como finalidad que las propias instituciones realicen un proceso interno de valoración que les permita controlar su propia calidad.

La evaluación se ha convertido en una actividad importante porque justifica, transforma y acredita o desacredita el sistema educativo. Es necesaria en todos los centros educativos (públicos y privados) y en todos los niveles educativos (desde Educación Infantil hasta la Universidad). Por tanto, con la referencia de obtener la máxima calidad, todos los centros deben establecer criterios, actividades y estrategias que impliquen la autorreflexión interna de todos los miembros implicados en el mismo. En este sentido se puede afirmar que la evaluación es el dispositivo generador de la calidad.

La evaluación cualitativa de las instituciones educativas se ha convertido en el tema prioritario en los países en los que la calidad de la educación se considera cuestión preferente de la actualidad educativa, cumpliendo una función legitimadora de la ideología de los centros, al proporcionar un mecanismo por el cual se emiten juicios sobre el mérito, al mismo tiempo ayuda a definir el concepto de calidad de las modernas Universidades actuales, animando a alcanzar buenos promedios de calidad educacional (Casanova, 1995).

## **1.2. Una visión histórica de la evaluación educativa**

Fundamentar la evaluación de los centros educativos requiere realizar un acercamiento a las bases metodológicas y teóricas en las cuales la evaluación educativa ha sufrido alguna evolución, es decir, acudir a la historia de la evaluación, para encontrar allí las teorías más relevantes y reconocidas hasta nuestros tiempos y que han fundamentado este campo. Si bien es cierto, y lo han descrito muchos autores, la práctica evaluativa ha existido desde épocas remotas (Mateo, 2000). El término aparece explícito en el Siglo XX,

con la evaluación por objetivos (Tyler, 1950).

De acuerdo con Mateo (2000), en la segunda mitad del siglo XIX se introduce la medición psicofísica, en un primer momento en la psicología experimental y luego en el estudio de las diferencias individuales. Desde allí la psicometría, al tratar de clasificar a los individuos a partir de una inteligencia promedio y por la necesidad de tipificar las condiciones adecuadas para examinar a los sujetos y poder compararlos entre sí, se introduce el concepto de test mental. Luego estos estudios fueron utilizados por muchos investigadores de Europa y América. Por ejemplo, en Alemania se midieron los tiempos de reacción de la memoria, la percepción la discriminación y la fatiga. Así mismo en USA se realizaron pruebas mentales y físicas. Finalmente en Francia se construyó la primera escala para medir la inteligencia. El iniciador de la medición pedagógica fue J.M. Rice con la publicación en 1904 de una excelente obra llamada "*Introducción to the theory of mental and social measurement*" (Introducción a la teoría de la medición mental y social).

A partir de esto, se desarrolló una serie de escalas para medir diferentes aspectos del conocimiento de la educación y posteriormente se crearon baterías de rendimiento. Con la publicación de *Stanford Achievement Test*, en 1923 (Mateo, 2000. P.26), se abrió el camino para muchos de los actuales sistemas de medición educativa. Por ejemplo, surge el auge de los tests USA, tanto en los organismos nacionales y estatales, el cual mermo en los años 1950, bajo las críticas que suscitó. Esta etapa de la historia se ha denominado como la "*primera generación de la medición*" (Guba y Lincoln ,1989). En esta primera generación el arte de la medición tenía poca relación con los programas escolares y con el desarrollo del currículo.

Una segunda generación (Guba y Lincoln, 1989), encontramos la perspectiva dinámica desarrollada por Tyler (1950), a su vez, fue quien produjo un gran impacto en la literatura referida a la evaluación al proponer actividades como escalas de actitud, cuestionarios, observaciones y otras formas de coleccionar evidencias sobre los desempeños de los estudiantes al tratar de alcanzar los objetivos de la enseñanza. Para él, la evaluación no era simplemente un sinónimo de aplicación de test escritos. Al mismo tiempo que los consideraba muy útiles, toda vez que permitían determinar habilidades importantes de los alumnos, Tyler defendía la idea de que había además otras maneras de evaluar el alcance de los objetivos, principalmente relacionadas con actitudes, prácticas e interacciones sociales. También propuso las tres variables que deben ser consideradas en un proceso de evaluación: el estudiante, la sociedad y el área de contenidos a ser desarrollada. A pesar de lo innovador que resultó para la época, su punto de vista pecaba por considerar a la evaluación como una actividad final del alcance de objetivos, sin relacionarla a un proceso continuo y sistemático.

La década de los 60, surge una avalancha de críticas al sistema educativo norteamericano y se busca encontrar las causas y responsables al fracaso. Aunque son unos años donde aparecen trabajos serios que marcaron el rumbo de la evaluación y de la educación en su conjunto. El trabajo de Cronbach (1963) "*Cours eimprovement throug evaluation*", habla sobre el concepto de evaluación, las funciones y la metodología de la misma. Y el trabajo de Scriven (1967) "*The methodology of evaluation Scriven*", el cual habla de la evaluación y sus dos funciones: formativa y sumativa. Estos dos trabajos de Cronbach (1963) y de Scriven (1967) fueron los pioneros de la llamada evaluación moderna, y es partir de sus trabajos cuando proliferaron los modelos evaluativos.

A partir de ahora surgen diversas líneas de investigación. Una de nuevas líneas es, la de los modelos seguidos por Gronbach, que se esfuerzan por asociar el proceso evaluativo y la toma de decisiones. Con su principal defensor Stufflebeam (1973), el cual defiende la evaluación como: "el proceso de delimitar, obtener y proveer de información útil para juzgar entre alternativas de decisión". El Modelo CIPP (*Contexto, Input, Proceso y Product*) es quizás el aporte más importante a este modelo.

Por su parte, el modelo cultural-interpretativo es desarrollado por Scriven (1973), como reacción a la evaluación centrada exclusivamente en los objetivos. En contraposición propone una evaluación centrada en el consumidor, es decir, libre de objetivos, en la que el evaluador, libre de la referencia obligada que marcan los objetivos, opera sobre las necesidades del propio consumidor. La evaluación se convierte así en un servicio (cliente-consumidor) que depende de las instituciones burocráticas.

La otra percepción es una escuela de orientación cualitativa desarrollada por la Stanford University, cuyo modelo fue denominado "crítica artística" y cuyo máximo representante es Eisner (1986). Aquí la enseñanza es considerada como quehacer artístico, en donde el docente es un experto que interpreta la realidad como un artista. Entonces la evaluación como crítica artística produce unos resultados para ayudar a otros a observar la realidad educativa, incluyendo la calidad de los procesos y las metas a lograr.

El modelo de evaluación iluminativa surge con Parlett y Hamilton (1977) siendo su objetivo central, informar a los alumnos y los docentes de los hechos más importantes de la innovación que se pretende llevar a cabo. Éste modelo se parece más a un modelo democrático ya que las verdades no están dadas y siempre se está dispuesto a modificar la conducta, los esquemas, las metodologías y las concepciones para mejorar el proceso.

Otra línea de evaluación que se desarrolla es la llamada evaluación respondiente liderada por Stake (1967), modificando sus propias ideas de los 70, cuando sus planteamientos eran más positivistas. Este modelo aborda problemas y cuestiones reales que afectan tanto a los alumnos como a los profesores a desarrollar un programa



educativo determinado. El modelo está centrado en el sujeto. El evaluador encuentra, verifica y muestra lo que la audiencia está esperando conocer y negocia con el sujeto lo que hay que hacer. Por lo tanto se propone una evaluación democrática, la que incide enormemente en la actitud política del evaluado. El evaluador debe buscar los mecanismos para resolver los problemas que se presenten entre los diferentes miembros (quienes por lo general están en conflicto), que son los encargados de trazar las directrices de la educación, suministrándoles información que ellos consideren importante, lo que permite mejoras en las personas implicadas y de los procesos dentro de la actividad.

A lo largo de las décadas de los 70 y 80 se extendió la profesionalización y fue una de las etapas más productivas de la evaluación, se consolidó la evaluación como ámbito específico de investigación, aparecieron las revistas especializadas y las asociaciones científicas profesionales, se ofrecieron cursos y programas educativos por las universidades de élite, así como por todas las demás y se presentó la dicotomía entre la perspectiva cualitativa y la cuantitativa.

Por último, surge la etapa de la cuarta generación, a partir de los años 90, con autores como Guba y Lincoln (1989). Éstos pensaron que el paradigma que resolvería la pluralidad sería el constructivista-respondente, al integrar el enfoque respondente de Stake (1976) y el paradigma constructivista (Mateo, 2000). En esta generación surgió una diversidad de posturas, debido a la permeabilidad de los paradigmas existentes. Uno de los grandes aportes ha sido que la aplicación de los paradigmas en la realidad no depende de la ideología del investigador, sino del grado de estructuración y tipo de organización que presente la realidad.

Muchos otros estudiosos han entregado sus opiniones sobre evaluación. Lo importante es señalar que en la actualidad la evaluación está siendo percibida como una forma de perfeccionar los sistemas de enseñanza y sobre todo, los desempeños de los alumnos y su capacidad de desarrollar una autoevaluación. Es decir, plantea que el estudiante puede perfeccionar su conducta, por ejemplo, si tiene conciencia de sus formas de pensar y recibe orientación sobre cómo hacerlo.

### **1.3. Aproximación al concepto de evaluación educativa. Aceptaciones.**

La palabra evaluación es polisémica, o sea, presenta una variedad de significados que muchas veces tienen poco en común y que con frecuencia plantean ideas bastante divergentes y hasta contradictorias. Un factor que contribuye a la creación de estas diferencias es en la forma del aprendizaje adoptado por el sistema de enseñanza. Seguramente son diferentes las finalidades de una enseñanza basada en principios conductivistas de otra fundamentada en la construcción de los conocimientos. Sin procurar hacer preferencia por una u otra, no podemos ignorar que la concepción que se

tiene del proceso de aprender afecta los criterios y procedimientos de evaluación.

A pesar de las diferencias, existen aspectos comunes al hablar de evaluación: el hecho de que se desee conocer el alcance de lo que fue propuesto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la idea de que la evaluación es un juicio de valor basado en criterios preestablecidos para una toma de decisión. Lo importante es que haya coherencia entre la naturaleza de lo que se evalúa y los criterios que se utilizan para juzgar.

De acuerdo con el diccionario de la lengua española de Alianza Editorial, medir es comparar una cantidad con su unidad con el fin de averiguar cuántas veces la primera contiene la segunda, además, es apreciar el valor de cosas abstractas y también calcular previamente el alcance de algo que se va a hacer o decir.

En la evaluación del aprendizaje la mayoría de los profesores utiliza como medida, el acierto en pruebas de preguntas. Por ejemplo, en una prueba de diez preguntas, la medida es la cantidad de aciertos, siendo su extensión máxima, diez. Con diez aciertos posibles, un alumno puede llegar al límite máximo. Para otros profesores, la medida es representada por los desempeños mostrados por el alumno, los conocimientos que él posee, la calidad de ese conocimiento, etc.

Evaluar no es sólo entregar un número que exprese una medida. Cuando hablamos de que algo es bueno, excelente, malo, estamos tratando con una escala de valores. Esto también es una medida. La medida será más aproximada si las propiedades que van a ser medidas estén claramente definidas. Por lo tanto la evaluación no es una medida por el simple hecho de que el evaluador no es un instrumento y porque el evaluado no es un objeto en el sentido exacto del término. Es importante señalar que toda evaluación debe incluir una medida, pero no toda medida indica que haya una evaluación.

En relación con la diferencia que existe entre verificar y evaluar Luckesi (1990), plantea que si el término verificar proviene etimológicamente del latín *-verumfacere* – que significa verdadero, el concepto de verificación emerge de la búsqueda de si una cosa es como se presenta en la realidad. El proceso de verificar se configura en la obtención, en el análisis y en la síntesis de los datos o informaciones que delimitan el objeto, el fenómeno o el hecho.

El término evaluar también viene del término latino *-a-valere-*, que quiere decir “*dar valor a*” y corresponde a la necesidad de atribuir un valor a alguna cosa. Esto quiere decir que el acto de evaluar no se cierra en la configuración del valor atribuido al objeto evaluado, sino que exige una toma de decisión frente a ello, sea ésta favorable al objeto evaluado o no.

Ahora, para elaborar su concepto, y en particular el de la evaluación es necesario

conocer su historia y comprenderlo desde las épocas, contextos y políticas que han incidido significativamente tanto en su definición como en su función y aplicación. Así mismo, observaremos como la evaluación se ha visto afectada por los enfoques culturales que la han enmarcado en su quehacer, al punto de dificultar nuevas derivaciones.

Se pueden encontrar, muchas definiciones de evaluación. Una de las primeras fue proporcionada por Stufflebeam (1971), quien anota que su propósito no es para probar, sino para mejorar. Para este autor, “la evaluación es un proceso sistemático de delinear, obtener y proporcionar información útil para juzgar decisiones alternativas” (p. 19).

Por su parte, Scriven (1991) ha planteado que la evaluación implica identificación de estándares relevantes de méritos o valor. Para Tyler (1950), “la evaluación es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación y de toma de decisión sobre una realidad situada en un determinado contexto”.

Otra definición la aporta House (1993, p.72), quien considera la evaluación como: “el proceso de determinación del mérito o valor de las cosas, consistiendo en coleccionar datos, incluyendo valores relevantes y estándares, buscando inconsistencias en los valores, clasificando malentendidos y erróneas representaciones, rectificando hechos falsos, distinguiendo entre deseos y necesidades, identificando dimensiones relevantes de méritos, encontrando medidas apropiadas a estas dimensiones, validando los estándares y llevando a conclusiones y síntesis adecuadas para establecer juicios de valor”.

Para Stake (2006), la evaluación es “un proceso consistente en hallar pruebas de calidad para luego informar de la prueba de esa calidad a otras personas” (p.168).

Para Mateo (1998), “la evaluación en ocasiones es definida como un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respectivo de algún sujeto, objeto o intervención con relevancia educativa”.

Por su parte, Pérez Juste (2000, p. 269) considera que “la evaluación es una técnica diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones mejores”.

Lukas (2004) la considera como proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante que podrá ser cualitativa y cuantitativa, de manera sistemática, rigurosa, planificada, rígida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor basados en criterios y referencias pre-establecidas para determinar el valor y el método del objeto educativa” (Lukas, 2004, p. 79).

Mateo (2000) indica que la evaluación es: “El proceso de reflexión sistemática orientada sobre todo a la mejora de calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional, o de las aplicaciones a la actividad educativa” (Mateo, 2000, p. 4).

The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994), define la evaluación como la “investigación sistemática del valor o mérito de un objeto. Los objetos de la evaluación incluyen programas educativos y curriculares, proyectos, y materiales, siendo en ocasiones descritos como evaluando” (p. 37).

Por su parte, Eisner (1985) considera que la evaluación es “un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas está contribuyendo a conseguir los fines valiosos o si es antiético a estos fines”.

En el contexto educativo, Gimeno Sacristan (1985, p. 215), considera que la evaluación permite la “comparación de la validez de las estrategias didácticas, configuradas por las opciones que se han tomado de las numerosas dimensiones de los elementos didácticos, en orden a la consecución de los objetivos didácticos”.

Aproximándonos hacia una síntesis con la que nos identificamos acerca del concepto de evaluación, podemos citar la definición del Grupo de Evaluación y Medición de la Universidad de Valencia (GEM):

“Se entiende por Evaluación...un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora (Gem, 2001-2004).

Analizando brevemente la definición, podemos destacar los siguientes aspectos:

- ...Se trata de un proceso sistemático, es decir, la evaluación debe ser un proceso racionalmente planificado, que se implica en el desarrollo de la enseñanza, de forma que no puede entenderse como algo puntual, ni improvisado, desconectado del diseño y desarrollo de la docencia.
- ...de indagación y comprensión de la realidad educativa; en este sentido, el elemento fundamental radica en el acercamiento a la realidad para conocerla adecuadamente y comprenderla, de forma que no puede darse una evaluación de calidad si no se sustenta sobre un grado de comprensión suficiente de la situación educativa de lo evaluado.
- ...que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma; evaluar, en definitiva, requiere emitir un juicio de valor, basado en criterios objetivos, que nos informen acerca de la calidad acerca del objeto evaluado.
- ...orientado a la toma de decisiones; es la base necesaria para poder tomar decisiones –de cualquier tipo, sean de mejora (evaluación formativa) o de rendición de cuentas (evaluación sumativa)-.
- ...y la mejora; no obstante lo anterior, sólo puede entenderse que una evaluación es de calidad, si permite identificar elementos de mejora en aquello que se evalúa y como dinamizar el proceso de mejora o innovación, es decir, el carácter formativo

(en términos de Scriven, 1967) se identifica como un componente fundamental para cualquier evaluación (Jornet, 1998).

Esta multiplicidad de definiciones y concepciones de la evaluación educativa también muestra la diversidad de circunstancias que pueden rodear los procesos de mejora de los sistemas educativos. Es preciso considerar también que para lograr una evaluación coherente con los medios disponibles en un contexto educativo particular es necesario tener presente la conceptualización que la comunidad educativa ha sistematizado a lo largo de mucho tiempo.

Finalmente, entenderemos la evaluación de centros educativos a lo largo de este trabajo como un proceso continuo, sistemático y flexible, de recogida de información sobre todas las variables implicadas en el funcionamiento en el sistema educativo. Llevado a cabo por personas competentes, orientado a conocer y valorar el desarrollo del centro; tomando, sobre la base de los juicios de valor emitidos una vez analizados los datos y las decisiones oportunas para perfeccionar el sistema con el objetivo de mejorar la calidad educativa. Si la finalidad de la evaluación es la toma de decisiones, en el proceso deben de estar involucrados todos los que deben decidir y aquellos a quienes les afectan las decisiones. Todos nos acercamos a la realidad con valoraciones ideas, prejuicios, ideas, etc., distintos que tiene que ser en cuenta y aceptados.

#### **1.4. Componentes de la evaluación educativa**

Todo ámbito o componente del sistema educativo puede ser evaluado, pero es necesario contextualizar y operativizar el objeto a evaluar en sus distintos momentos. Asimismo, cuando se va a evaluar se requiere información pertinente, y para ello entidades, documentos y personas se convierten en fuentes de datos significativos y relevantes. Como estrategias para utilizar la búsqueda de información, es necesario visualizar las técnicas previstas, de tal forma que sean mecanismos eficaces y viables y se deben afinar los instrumentos a fin de lograr resultados óptimos y en lo posible libres de incertidumbre. Elegir uno u otro medio depende de las circunstancias y del contexto a evaluar. Es preferible utilizar diferentes instrumentos, para evitar sesgos en el proceso de recogida de la información.

El proceso evaluativo no se debe a un solo sujeto. Siempre hay varios miembros involucrados cuando está bien organizado y coherentemente planeado, sin embargo, al que ejecuta directamente la acción evaluativa se le denomina agente. Como es obvio, la utilización de uno u otro agente depende de la metodología utilizada. Normalmente se distinguen dos tipos de metodologías según el agente evaluador: *La heteroevaluación y la autoevaluación*. La heteroevaluación se presenta cuando un agente evalúa lo que otro sujeto ha hecho. La autoevaluación se presenta en el caso en que la propia persona se

convierte en evaluadora de su trabajo.

Para el caso de centros y programas encontramos otras definiciones: *la evaluación externa, la evaluación interna, la evaluación mixta*. En *la evaluación externa* el agente que evalúa no pertenece al programa. Por el contrario, en *la evaluación interna* el agente o agentes pertenecen al programa o institución, aunque no necesariamente tienen que estar incluidos ellos en la evaluación. Por último, encontramos *la evaluación mixta*, referida a la participación de agentes internos y externos.

No hay que olvidar que en todo trabajo de evaluación existe un trabajo de investigación. Por lo tanto, en el proceso de evaluación como el proceso de investigación existen elementos en común como la necesidad de formular objetivos, la necesidad de medir, de diseñar procesos. Ahora bien, las diferencias también son claras. La evaluación es un proceso que busca información para la valoración inmediata y la toma de decisiones sobre el valor de algo. La investigación es un proceso que busca principios y leyes, conocimiento generalizable, un proceso que busca conclusiones. García Ramos (1989) añade que ambos conceptos se encuentran relacionados. Tres tipos de evaluación podemos observar en la relación con la investigación propiamente dicha: *la evaluación de valoración, la evaluación de medición (tesing), y la evaluación de investigación*.

*La evaluación de valoración*, consiste en la recogida de información y toma de decisiones sobre el proceso. En cambio, la valoración se reproduce exclusivamente a la obtención de datos sobre las personas. Una de las principales diferencias entre ambos términos se refiere a la duración del proceso: así la evaluación se produce en un periodo más o menos amplio. En cambio, la valoración consiste en la aparición que se realiza en un momento determinado sobre algún aspecto (Tabla 1).

EVALUACION	VALORACION
Recoge información	
Toma decisiones	
<i>Proceso largo</i>	<i>Proceso corto</i>

Tabla 1. Evaluación. Valoración.

*La evaluación de medición*, (Tabla 1) fue considerada durante mucho tiempo sinónimo de medición (testing) cuyo principal objeto era establecer diferencias entre los sujetos de un colectivo. Algunos autores reflejan las principales diferencias entre ambos conceptos:

MEDICION	EVALUACION
Es un juicio de valor absoluto	Es un juicio de valor relativo
Es un momento estanco, no procesual	Equivale a un proceder dinámico
Esta subsumida en la evaluación	Subsume la medición teniendo más extensión
La medición no implica evaluación	Evaluar implica entre otras cosas medir
Constituye un medio para valorar	La evaluación es la misma valoración
Es simplemente una obtención de datos	Compara datos con unos resultados previstos

Tabla 2. Evaluación. Medición (Testing).

En *la evaluación de investigación*, Stufflebam (1997) afirma que la evaluación y la investigación son actividades diferentes. Para él, la evaluación se dedica a considerar todos los criterios que se utilizan en la determinación de un valor. Emplea métodos subjetivos y no están sometidas a manipulación como las investigaciones. Los resultados de las evaluaciones suelen conducir a unas conclusiones interesantes en el terreno de la investigación. Esta última se limita al estudio de determinadas variables que tiene un interés teórico.

En este capítulo se ha desarrollado un conjunto de ideas y teorías sobre la evaluación, incluyendo las posturas sociocríticas de la misma. En particular, se ha tratado de establecer alguna idea sobre la naturaleza de la evaluación educativa. En este sentido, se argumentó que tratar de entenderla nos lleva, necesariamente, a postulados ontológicos y epistemológicos que nos permitan entender, por un lado, el devenir del mismo término evaluación, así como establecer su relación con el objeto mismo de evaluación y por otra parte, significarla en un campo de conocimiento, es decir, entender las bases intelectuales en donde subyace su fundamentación científica. Además, hemos visto que el objetivo del proceso evaluativo era, determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función iba más allá de hacerlo explícito a alumnos, padres y profesores. Servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente.

Desde la perspectiva funcional, la evaluación educativa es un proceso de reflexión sistemática, orientada sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional o de las aplicaciones a la realidad de los sistemas ligados a la actividad educativa (Mateo, 2000, p. 35).

### **1.5. Globalización y evaluación.**

El papel de la evaluación en la implementación de políticas y la intervención del programa es un ejemplo de cómo la evaluación ha tenido la esperanza de contribuir al progreso social, educativo, o adelanto. Sin embargo, existen tensiones desde hace mucho tiempo acerca de qué tipo de criterios de evaluación son los mejores para lograr este objetivo. Hoy, como la mayoría de los aspectos de la vida moderna (por ejemplo, la cultura,

el empleo), las nociones de progreso y la evaluación son tanto ser "*globalizado*" por la circulación de las ideas, las ideologías, las tecnologías y las técnicas, y las personas a través de fronteras nacionales.

La globalización se caracteriza a menudo por valores como la eficiencia, la capacidad empresarial, la reforma basada en el mercado, la ordenación racional y la rendición de cuentas fundada en el rendimiento (Burbules, 2002), aunque hay una gran variedad de perspectivas (Spring, 2008).

Spring (2008) considera que la investigación sobre la globalización y la educación implica el estudio de discursos entrelazados en todo el mundo, los procesos y las instituciones que afectan a las prácticas y políticas educativas locales. Las principales instituciones que contribuyen a los discursos y las acciones educativas a nivel mundial son el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la Organización Mundial del Comercio, las Naciones Unidas y la UNESCO. Las pruebas internacionales, en particular son las de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), el programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y la instrucción en inglés como el idioma del comercio, la que contribuye a la uniformidad global de los planes de estudio nacionales. Los críticos de las tendencias mundiales actuales apoyan alternativas educativas que preservan las lenguas y las culturas locales, y garantizan prácticas educativas progresistas que protegen a los pobres de los ricos, defendiendo los derechos humanos y el medio ambiente.

Brooks (2010) realizó un estudio en el que sintetiza y presenta literatura para apoyar el argumento de que la preparación y la práctica del liderazgo educativo deben pensarse para tener relevancia en las escuelas del siglo XXI. En concreto, se explora cómo el concepto de globalización, puede ayudar a los líderes educativos a informar y mejorar la pedagogía y la práctica. Éstos sugieren que los líderes educativos contemporáneos deben desarrollar la alfabetización global en nueve áreas de conocimiento específicas: alfabetización política, alfabetización económica, alfabetización cultural, alfabetización moral, pedagogía de alfabetización, alfabetización informacional, alfabetización organizacional, alfabetización espiritual y religiosa y alfabetización temporal. Además, explican que cada uno de estos ámbitos de la alfabetización es dinámico, interconectado, y pueden ser influenciados por la agencia discreta de líderes educativos.



## **2. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN**

El interés por los temas relacionados con la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados en las instituciones educativas ha ido en aumento en las últimas décadas. Esto se explica no solo por la contribución positiva que la inversión en capital humano tiene sobre el crecimiento económico, sino también por los efectos sociales beneficiosos que la formación adquirida en la escuela genera sobre el conjunto de ciudadanos de un país.

Parece ya un lugar común hablar de la importancia de los centros escolares, de las escuelas singulares, de los equipos de educación a cualquier nivel educativo. De la misma manera, es ya muy abundante la literatura que habla sobre los factores propiamente escolares que tienen algo que ver con los resultados de aprendizaje de los niños, y con ella la que es propia de la evaluación de los centros escolares.

### **2.1. Aproximación al concepto de calidad educativa.**

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia, etimológicamente el término calidad proviene del latín (*qualitas, ātis*, y del griego *ποιότης*), uno de sus significados podría definirse como propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Una definición de calidad, que es asumida en el ámbito educativo es el carácter particular, característica inherente, una propiedad o atributo por los cuales una cosa puede ser identificada o descrita en el "*Webster's Ninth New Collegiate Dictionary*", (Kumar, 2004).

A partir de los años 50 empieza a hablarse de la calidad y se ve la necesidad no solo de atender los productos finales sino también los procesos llevados a cabo, al igual que al personal implicado. La excelencia es el sinónimo que más a menudo se relaciona con el concepto calidad y los dos términos llegan a emplearse indistintamente. Sin embargo, hay otros asociados, como eficacia, eficiencia, bueno, etc. El concepto ha ido reorientando a los objetivos y ha emergido como una necesidad del mercado, de las organizaciones y de la cultura en general, siendo la búsqueda de la calidad la práctica de hacer mejor cada día las cosas (Alvares y Lazaro 2002). La evolución del concepto ha llegado al de la gestión de la calidad total como un desafío que supone el desarrollo de filosofía, métodos y acciones direccionadas a la satisfacción del cliente, por medio de la mejora continua (Galgano, 1993).

En este último sentido, el concepto de calidad está asociado con la excelencia y se va configurando y expandiendo a nivel mundial. Principalmente en el ámbito de la empresa y más concretamente con los japoneses, porque venían sufriendo una situación de miseria. Después de la Segunda Guerra Mundial, observaron que podían crear competitividad a nivel global generando excelencia en la producción empresarial.

Introducen entonces un modelo de calidad que va a ser referente durante muchos años para los demás países. Es conocido como Deming Model y va a tener repercusión en las empresas y en otros ámbitos productivos de servicios y comerciales. Los sistemas educativos no escaparon a este nuevo paradigma.

De acuerdo con Mateo (2000), el término calidad sigue siendo difícil de concretar en educación, pero hay una amplia literatura de referencia, (Garvin, 1988; Harvey y Green, 1993; y De Miguel, 1994), que nos permite hacer precisiones en criterios tales como:

- Calidad entendida como excelencia
- Calidad en función de los recursos
- Calidad en función de los resultados
- Calidad como adecuación a los propósitos
- Calidad como perfeccionamiento
- Calidad como resultado de un proceso

La OCDE (1991) define la calidad de la educación como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida”

Para el MEN (2013), la calidad de la educación es un derecho al que todos los ciudadanos deben acceder y está relacionada con múltiples factores:

- Metodologías de enseñanza y aprendizaje.
- Formación de los docentes.
- Sistemas de evaluación.
- Articulación de niveles de formación.
- Infraestructura institucional.
- Marco conceptual y jurídico que organiza.
- Dar soporte al sistema educativo.

Por su parte a la UNESCO promueve el acceso a una educación de buena calidad como derecho humano y propugna un enfoque basado en los derechos para todas las actividades educativas (Pigozzi, 2004). La OREALC/UNESCO añade enfáticamente que “la educación es un asunto político” y, concretamente, determina su calidad en cinco dimensiones esenciales:

- Equidad.
- Relevancia.
- Pertinencia.
- Eficacia.
- Eficiencia.

Por las anteriores definiciones podemos decir que una educación de calidad se

puede concebir como derecho que busca el progreso y la promoción social de los estudiantes a nivel intelectual, ético y personal; que promueve la inclusión, que fortalece al sujeto como un ser activo, crítico y racional capaz de desarrollar e insertarse en la sociedad.

## **2.2. Calidad educativa a lo largo de la historia.**

El concepto de calidad ha recibido a lo largo de su historia varias interpretaciones y funciones desde la concepción que la calidad estaba basada en conseguir un sentimiento íntegro de cuáles eran los intereses de la tribu y obrar en consecuencia introduciendo al sujeto en las creencias y prácticas sociales (educación doméstica de la comunidad primitiva), pasando por la época feudal donde la calidad educativa estaba destinada a familiarizar a la sociedad con las doctrinas cristianas y mantenerla en el conformismo y docilidad, o hasta la aparición de la burguesía en la que se crearon escuelas donde se enseñaba un oficio teniendo en cuenta las necesidades sociales y personales de los alumnos (tabla 3).

De acuerdo con Wilson (1992), el término calidad no corresponde a un concepto nuevo. Se le ha atribuido el significado de “virtud” o “excelencia” de función, desde la antigua Grecia, donde fue relacionada con el arte y donde había preocupación por la educación de los ciudadanos que debían gobernar la “polis”, asunto que quedó reflejado en el escrito la Paideia. Las enseñanzas allí plasmadas intentan las mejores orientaciones de sabios y filósofos a las nuevas generaciones, y marcan hito en la búsqueda de la excelencia en educación. Los griegos, como lo anota Barrio de la Puente (2004, p.9-10): “Siempre se ha intentado llevar a la práctica mediante indicadores de calidad y no calidad, en las relaciones humanas”.

Podemos encontrar el código de Hammurabi, del año 2150 a.C.: “Si un albañil construye una casa para un hombre y su trabajo no es fuerte y la casa se derrumba matando a su dueño, el albañil será condenado a muerte”. De igual forma, los fenicios tuvieron inspectores que cortaban las manos a quienes hacían productos defectuosos, los egipcios hacían comprobaciones sobre las medidas de las piedras picadas para las pirámides y los mayas también realizaban trabajos de supervisión a sus obreros.

En el siglo XVIII aparece la educación natural (Rousseau) enseñando al hombre a obrar según su propia naturaleza, tratando de conseguir ciudadanos justos y capaces de vivir en sociedad. En el s XIX la instrucción pública de calidad se favorecía a través de objetivos de universalidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación básica. Como vemos, este concepto ha subsistido diferentes épocas históricas, principalmente atendiendo a la mejora de diferentes quehaceres humanos y llega a asociarse con rendimiento y excelencia, en particular en los negocios y en las industrias militar y

manufacturera de distintas épocas, especialmente durante y después de la Revolución Industrial y en la Segunda Guerra Mundial, cuando la calidad estuvo asociada a la producción de objetos con cierta precisión.

En el s. XX, hay un gran movimiento de renovación iniciada por la escuela nueva de principios de siglo. En la segunda mitad del s XX, la enseñanza es considerada como instrumento necesario para el perfeccionamiento cualitativo del ser humano y como excelente medio de promoción social y económica.

CALIDAD EDUCATIVA A LO LARGO DE LA HISTORIA	
Comunidad primitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conseguir sentimiento integro de cuáles eran los intereses comunes de la tribu.</li> <li>✓ Intercambio cultural entre tribus.</li> </ul>
Grecia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Calidad educativa controlada por el estado.</li> <li>✓ Establece los programas oficiales.</li> <li>✓ Educación supeditada a la necesidad social.</li> </ul>
Roma	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La calidad educativa controlada por la sociedad que nombra a profesores y controla su labor.</li> <li>✓ Formación fuerte y disciplinada.</li> </ul>
Sociedad feudal	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Calidad controlada por la iglesia.</li> <li>✓ Familiarizar con doctrinas cristianas y mantenerla y docilidad.</li> <li>✓ Educación selecta para clérigos.</li> </ul>
Burguesía	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escuelas gremiales: enseña oficios.</li> <li>✓ Escuelas eclesiásticas: no solo se enseña a clérigos.</li> <li>✓ Escuelas jesuitas: escuelas de calidad, educación a nobles y alta burguesía. Enseñanza sólida.</li> <li>✓ Aparecen las primeras universidades.</li> </ul>
Revolución industrial	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se descuida la educación por la necesidad de mano de obra.</li> <li>✓ Aparece la educación natural (Rousseau) las escuelas enseñan al hombre según su propia naturaleza.</li> <li>✓ La calidad educativa consiste en conseguir ciudadanos justos y capaces de vivir en sociedad.</li> <li>✓ Aparición de los diarios como medios de cultura de masas.</li> <li>✓ Revolución francesa educación de calidad implicaba la libertad, igualdad y respeto a los derechos humanos. Adapta la educación a las capacidades individuales.</li> </ul>
S. XIX	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Educación básica universal, gratuita y obligatoria, dado lugar a la instrucción pública.</li> <li>✓ Campañas de alfabetización a finales del siglo: cantidad de educación.</li> <li>✓ Todos reciben un mínimo de enseñanzas: calidad de educación.</li> </ul>

CALIDAD EDUCATIVA A LO LARGO DE LA HISTORIA	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se establecen los principios sobresalientes de la educación: derecho a la educación para todos, apertura de escuelas, moral autónoma frente a religión y educación elemental gratuita y laica.</li> </ul>
S. XX	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Renovación pedagógica (escuela Nueva): formación de carácter práctico, métodos eficaces, adaptación de la enseñanza a necesidades individuales.</li> <li>✓ En la segunda mitad del siglo la enseñanza es considerada como necesaria para el perfeccionamiento cualitativo del hombre.</li> <li>✓ Escuela eficaces.</li> </ul>

Tabla 3: Calidad educativa a lo largo de la historia.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, en la historia del desarrollo educativo de este siglo, esto es algo muy reciente. Durante varias décadas trabajamos en educación bajo el supuesto de que el peso de las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo sobre las posibilidades de logro académico de los alumnos era tan fuerte que era muy poco lo que este podía hacer para contrarrestarlas. Desde los años cincuenta hasta los ochenta, la investigación educativa había reforzado este supuesto. El resultado más consistente de la investigación educativa en estos años se refería precisamente a la capacidad explicativa del contexto socioeconómico y cultural del niño sobre el acceso, la permanencia y el logro académico dentro de la escuela. Estos resultados condujeron a un escepticismo respecto del papel de la educación formal en la promoción de una mayor igualdad social.

### 2.3. Investigaciones sobre la calidad en los centros educativos.

La calidad educativa es una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo, como el punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o programa de acción. En este contexto la eficacia es uno de sus componentes, considerado de mayor importancia y objeto de estudio desde hace unas décadas.

Conseguir centros eficaces es uno de los objetivos de la política educativa de muchos países como elemento esencial de calidad. En este marco la evaluación de centros representa un medio para un fin: lograr centros eficaces y de calidad a través de un sistema que nos permita controlar, valorar y tomar decisiones en un proceso continuo y sistemático que facilite un desarrollo progresivo en el logro de los objetivos y de este modo avanzar y construir una educación de calidad, como meta final.

En los últimos años venimos asistiendo a un proceso generalizado de evaluación, que trasciende el ámbito de los aprendizajes, en muchos países y a distintos niveles. Se produce un cambio fundamental, de tal forma que, aunque los aprendizajes siguen ocupando un papel prioritario con nuevas alternativas y avances producidos por las

aportaciones metodológicas vinculadas a la medida, se amplía el campo de evaluación abarcando sistemas, resultados, procesos, práctica docente, profesorado, centros educativos, etc.

Tomando como punto de partida los enfoques conceptuales sobre las organizaciones y considerando a los centros educativos como tales, De Miguel (1989) sugiere la existencia de cinco grandes bloques de agrupamiento de los modelos de evaluación de centros. Estos cinco bloques son los siguientes:

- Los que enfatizan los resultados (outputs).
- Los que enfatizan los procesos internos a la propia organización.
- Los que postulan criterios mixtos o integradores.
- Los que se centran sobre los aspectos culturales de la organización.
- Los que intentan evaluar la capacidad de la propia organización para autotransformarse (evaluación para cambiar).

García Ramos (1989), partiendo del propio análisis de (De Miguel), extiende a ocho los bloques de agrupamiento de los modelos según el tipo de criterio de evaluación utilizado, esto es, según se ponga el énfasis en:

- Los resultados (outputs).
- La relación entradas-salidas (inputs-outputs).
- Los procesos internos de la propia organización.
- Los aspectos técnicos de la organización.
- Los aspectos culturales de la organización.
- La capacidad de la propia organización para autotransformarse.
- La relación organización-factores humanos.
- Los criterios integradores.

Más recientemente, De Miguel y otros (1994) reducen todo a dos grandes bloques, los que enfatizan los resultados y los que enfatizan los procesos internos, y aunque dicen que este agrupamiento puede resultar algo reduccionista, resulta útil, sobre todo ante la dicotomía de planteamientos de orientación sumativa y formativa, y para captar las diferencias entre la investigación centrada en la eficacia escolar y la centrada en su mejora.

Algunos autores nos hablaban de diez características de un centro docente sano, que nosotros resumimos en su momento (Escudero, 2000). Estas características nos parecen seguir teniendo interés en el momento presente para valorar la calidad organizativa y funcional de un centro educativo. Las diez *características* son las siguientes:

1. *Objetivos*. Los objetivos deben ser claros y aceptados por los miembros del grupo. Además, deben ser alcanzables con los recursos disponibles y apropiados para las demandas del entorno.

2. *Buenas comunicaciones.* El movimiento de información es una importante dimensión de la salud organizativa de un centro educativo, ya que éste no es un pequeño grupo como para funcionar cara a cara. Es necesaria la comunicación libre de distorsiones de tipo "vertical", "horizontal" y con el entorno que le rodea. La información va de un lado a otro sin especial dificultad, con un mínimo de distorsión. Dentro de la organización sana se detectan bien y rápidamente las tensiones; existe la suficiente información sobre los problemas que hay en el sistema, como para asegurar que puede darse un buen diagnóstico sobre las dificultades existentes.
3. *Optima igualación de poder.* En una organización sana la distribución de la influencia es relativamente equitativa. Los subordinados (si existe una autoridad formal) pueden ejercer influencias hacia arriba y perciben que su jefe puede hacer lo mismo respecto a su superior inmediato. La actitud básica de las personas en una organización como ésta, frente a los de arriba, los de abajo, y los de los lados, es de colaboración más que de tensión.
4. *Utilización de recursos.* A nivel organizativo, la "salud" implica que los "inputs" del sistema, en especial los personales, se usan de forma eficaz, esto es, requiriendo un esfuerzo tenso pero racional, lejano de la sobrecarga y el ocio.
5. *Cohesión.* Una organización sana se conoce a sí misma, en su conjunto y en sus partes, sabe a dónde va, conoce sus objetivos y el porqué de los mismos. Cada miembro del centro debe participar de estos principios y sentirse a gusto dentro de la organización, recibiendo su influencia e influyendo en ella.
6. *Moral.* Esta dimensión implica la idea de satisfacción y bienestar, aunque la satisfacción no sea suficiente para la "salud" porque basándose en aquélla, pueden soslayarse hostilidades y problemas. No obstante, a nivel organizativo parece útil evocar la moral: una suma de sentimientos individuales de satisfacción que apoyan los deseos de realizar esfuerzos.
7. *Innovación.* Un sistema sano tiende a moverse hacia nuevos objetivos, nuevos procedimientos, a diversificarse a sí mismo y a ir cambiando en alguna medida a través del tiempo. Un sistema de este tipo crece, se desarrolla y cambia, en vez de mantenerse igual y rutinario.
8. *Autonomía.* La organización sana no responde en forma pasiva a las demandas del exterior, sintiéndose instrumento del entorno, y no responde tampoco a las demandas que percibe en forma rebelde o destructiva. Tiende a mantener, más bien, una cierta independencia del entorno, de forma que las respuestas recibidas en sus relaciones no sean tan determinantes de su propio comportamiento.

9. *Adaptación.* La autonomía e innovación tienen relación estrecha con la adecuación o adaptación con el entorno. Si las demandas de éste y los recursos organizativos no están equiparados, se plantean problemas que exigen un nuevo enfoque y una nueva estructura. Un sistema con esta concepción posee la suficiente estabilidad y capacidad de tolerancia como para afrontar las dificultades que se presenten durante el proceso de adaptación.
10. *Equilibrio en las técnicas de resolución de problemas.* Cualquier organismo, incluido el "sano", tiene problemas, tensiones y dificultades. Lo importante no es la no existencia de problemas sino la forma en que la organización se enfrente con ellos. En un sistema eficaz los problemas se resuelven con un mínimo de energía, de forma que los mecanismos usados para solucionarlos, no sólo no se debilitan, sino que se mantienen y refuerzan. Una buena organización se caracteriza por poseer estructuras y procedimientos para detectar e identificar la existencia de problemas, descubrir las posibles soluciones, aplicarlas y medir su eficacia. En síntesis, un organismo sano es aquel que tiene capacidad, y, de hecho, se autoevalúa permanentemente.

Estas diez características tienen un alto grado de interdependencia y creemos que definen un marco apropiado de índices indirectos de calidad, pues se trata de aspectos que indudablemente condicionan en un sentido u otro el funcionamiento del centro, sobre los que parecen existir múltiples evidencias de su influencia en dicho sentido.

#### **2.4. Ideas principales encontradas en la revisión de la literatura.**

La comunidad académica adolece de consenso sobre lo que significa la calidad educativa. Cada grupo, de acuerdo con su concepción de la educación y, en otros casos, por intereses políticos, maneja un concepto de calidad educativa. Por ello, acceder al concepto de evaluación de la calidad es supremamente complejo. Sin embargo, existe la idea de que la excelencia es el término que más a menudo se relaciona con el de calidad y llegan a emplearse indistintamente. Pero es de anotar que hay otros asociados, como eficacia, eficiencia, bueno, etc.

En lo que sí hay consenso es en la idea establecida de que la calidad educativa debe ser evaluada, para poder determinar el estado del sistema. Esa evaluación va desde los recursos, pasando por todo el accionar académico propiamente dicho, hasta los procesos administrativos y directivos. En la literatura revisada se ha encontrado que para realizar una evaluación de la calidad educativa es preciso que toda la comunidad participe, convirtiéndose en la fuente primaria. Esta forma de concebir la evaluación de la calidad garantiza transparencia y le da validez a todo el proceso. Un elemento adicional que se ha encontrado es que una misión sustancial de los centros educativos es establecer como



hábito una cultura para la evaluación de la calidad. Este mecanismo es uno de los mejores para garantizar el derecho a la educación.

De igual forma, se ha podido constatar que evaluar la calidad de los centros educativos ayuda a preservar la integración de la comunidad participante y permite la toma de decisión de una forma bien fundamentada. En este punto se destaca también la presencia permanente de los modelos estandarizados de calidad como precursores de todo proceso de gestión y aseguramiento de la calidad en las instituciones. También es preciso anotar que existen serias discrepancias entre esos modelos, emanados de las empresas y, lo que realmente se debe desarrollar a nivel educativo, que es campo de las ciencias sociales y humanas.

En este sentido, la calidad educativa se establece de acuerdo con paradigmas de excelencia que orienten la definición. Mateo (2000) infiere que las instituciones que disponen de mayor cantidad y calidad de los recursos deben producir también más calidad en los resultados académicos. En cambio, en función de los propósitos, determina que estos deben ser los institucionales, los legales y el bienestar de los usuarios, que son los alumnos. Como perfeccionamiento, la calidad es una cultura de mejora continua; y como resultado de procesos, estos son controlados internamente durante su realización. Precisamente, en este trabajo asumimos la calidad como un instrumento que permite el desarrollo óptimo de los procesos, en este caso académicos y todo lo que se relacione con ellos.

Como vemos, el término calidad educativa está asociado a diferentes ideas, discursos, posiciones políticas y filosóficas, entre otras. Esto de acuerdo con los paradigmas de excelencia que se tengan entre otros aspectos. En este trabajo asumimos la calidad como un instrumento que permite el desarrollo óptimo de los procesos, en este caso académicos y todo lo que se relacione con ellos.



### **3. EVALUACIÓN DE CENTROS DOCENTES: MODELOS DE EVALUACIÓN**

#### **3.1. Centros Educativos: Conceptos.**

Los centros docentes son el motor de los sistemas educativos y en ellos converge un sinnúmero de elementos estructurales de la institución escolar, entre los cuales son núcleo funcional los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hoy estos elementos recobran gran importancia en el desarrollo social, político y económico de las comunidades. Por eso la evaluación de los centros educativos permite, en principio, visualizar su buen funcionamiento, su pertinencia y su calidad para realizar una rendición de cuentas a la sociedad y, por otro lado, dinamizar diferentes procesos de interacción en un marco institucional. El objetivo de este capítulo es revisar y analizar la literatura que muestra diferentes perspectivas sobre centros docentes, para contemplarlos como organizaciones que aprenden o, en última instancia, como comunidades académicas. Con este fin se abordarán los siguientes ítems:

- La delimitación conceptual de los centros educativos.
- La evaluación institucional como herramienta para la mejora de centros educativos; dado que la toma de decisión es un elemento esencial en los procesos educativos, conviene utilizar los resultados de las evaluaciones para incidir positivamente en los diferentes ámbitos de los centros; esto es, utilizar los resultados para mejorar los diferentes procesos.
- Los enfoques modélicos en la evaluación de centros educativos.
- Evaluación educativa y evaluación de centros educativos: Una mirada crítica.
- Investigaciones sobre la evaluación de centros docentes. Este ítem dará cuenta de las principales investigaciones realizadas sobre esta evaluación en contextos educativos globales. Finalmente presentaremos un resumen de las ideas principales encontradas en la revisión de la literatura.

Para hablar de los centros educativos es preciso delimitar su significado en el contexto de su actividad. Así, entre los múltiples sentidos del término centros, adecuado para nuestro discurso, es aquel que refiere el lugar donde las personas se congregan con un determinado fin. Un centro es un espacio físico que permite la reunión de una comunidad y que ofrece determinados servicios a un grupo de personas, comunidades u organizaciones. Lo educativo, por otra parte, es perteneciente o relativo al proceso de socialización de los individuos. Cuando una persona accede a la educación recibe, asimila y aprende conocimientos, además de una concienciación cultural y conductual de generaciones anteriores. Un centro educativo, por lo tanto, es un establecimiento destinado a la enseñanza y al aprendizaje, así como a la confrontación de ideas diversas procedentes de la comunidad donde esté enmarcado.

Existen distintos tipos de centros y con diferentes características, desde una escuela hasta una institución que se dedica a enseñar oficios, pasando por un complejo cultural. Los centros educativos, como instituciones conformadas bajo un sistema educativo, presentan características y fines específicos que los diferencian de otras instituciones. Cada centro tiene su propia esencia, su currículo y su proyecto educativo institucional, razón para que todos sean distintos. De igual forma podemos decir que “una escuela es un espacio organizado para hacer efectiva una especial circulación de determinados conocimientos orientados a la posibilidad de su utilización posterior en otros contextos de reproducción” (Beltrán y San Martín, 2000: 39-40).

Lo señalado insinúa que un centro educativo es una organización compleja; en él convergen distintos actores (profesores, alumnos, directivos, padres de familia, personal no docente, entre otros), cada uno de ellos desde un rol distinto pero en torno a unos objetivos y metas que los hacen interactuar. Es justo mirar los centros educativos desde distintos enfoques y como ellos se conciben, es decir, como “comunidad educativa” u organización formal.

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, el término organización está referido a “asociación de personas regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines”; pero también denomina un tipo de unidad social característica que se distingue de otras, como pueden ser familias, grupos de padres, tribus, comunidades y estados nacionales (Hoyle, 1996, 25). Enmarcándola en el ámbito educativo, algunos autores la refieren en sentido más amplio y holístico: “Cualquier organización formal es de por sí educativa, contribuye a la creación y mantenimiento de estructuras de relevancia, en los individuos, constituye un escenario social en el que se negocia una definición de la realidad” (San Fabián, 2011). Por su parte, Greenfield, quien es uno de los autores que más ha trabajado el término en este ámbito, señala que “las organizaciones son patrones de vida, maneras de ver el mundo. También son reglas que escogemos para vivir; o reglas que otros han escogido para nosotros y que aceptamos” (Greenfield, 1992, p.5517).

En el análisis de la organización como ciencia, con unas características propias, creemos que resulta apropiado enmarcar a la escuela como tipo específico de organización, aunque reconocemos con March que los sistemas de centros educativos pueden considerarse desde posturas empresariales como parásitos organizativos, por su tendencia a tomar prestadas teorías y prácticas de otras ciencias. Parece bastante lógico que si organización es “unidad social creada con la intención de alcanzar unas metas específicas” (Muñoz y Román, 1989), la escuela se enmarque en las organizaciones sociales en general. La escuela tiene unos fines o metas claramente determinados por la

sociedad que le encomienda la educación de sus hijos.

Weick (1982) sostiene que los centros educativos son sistemas débiles e inestablemente articulados en las interrelaciones e interdependencias que los llevan a una imagen de “anarquía organizada”, como lo señala González (1987). De otro lado, podemos encontrar en los estudios de Pineda que el concepto está marcado por una idea de los años 1970: “La concepción del centro educativo como empresa domina sobre todas las demás” (Pineda, 1986). Quizás ha dominado porque “las actividades de las organizaciones educativas no determinan la forma de la organización, sino más bien esta forma viene impuesta por el ritual de certificación y por los acuerdos que se toman desde el entorno” (Weick, 1988, p. 69).

Nosotros acogemos el concepto de Jornet (2001), quien determina el término organización educativa como la manera de identificar cualquier agrupación o estructura de recursos que tengan por objeto único o parcial y de forma constante o eventual la intervención educativa en cualquier escenario en que se desarrolle la educación y lo aplica como referente de cualquier tipo de agrupación que pueda segregarse de las estructuras organizacionales en distintos niveles educativos (primaria, secundaria, universitaria). Los centros educativos podrían catalogarse de acuerdo con su finalidad en organizaciones transformadoras o de adaptación (Katz y Kahn, 1978).

Aguilar (2011) analiza el desarrollo de los estudios sobre organización escolar en España; estudia el lugar que ha ocupado el conocimiento sobre la organización escolar en el área Didáctica y Organización Escolar en el contexto español, desde la supeditación del conocimiento organizativo al didáctico, que arroja una visión funcional de la organización (como mero envase o escenario de los procesos de aula en el que la asimilación de la organización a la administración rebaja el carácter de los procesos organizativos), pasando por la recuperación del papel de los centros educativos a cargo de los estudios curriculares, la literatura sobre la micropolítica en las escuelas, las culturas organizativas y el cambio o la innovación; hasta los intentos por obtener autonomía y elevar el estatus como conocimiento científico –complementario pero diferenciado de la Didáctica y de los estudios curriculares– de una organización escolar devenida en subárea.

Frente a los cambios de orden epistemológico que se estaban produciendo en el campo de las Ciencias Sociales, que proceden antes por «transdisciplinariedad» que por especialización, en el área Didáctica y Organización Escolar no acaba de operarse una superación de la fragmentación de los saberes que dan nombre a la misma. Este trabajo propone ahondar en la dimensión institucional del estudio de las organizaciones educativas, en cuyos márgenes deja de tener sentido, la fuerte clasificación de los

aspectos didácticos y organizativos. Se precisa una reflexión sobre el carácter de ese saber nuevo que atañe, ya no a lo didáctico o a lo organizativo sino a lo institucional. “Tal vez sea el momento de volver la mirada a lo escolar. De esta forma, se concluye que la escuela es la comunidad organizada básica de educación y a este nivel hay que tratar los problemas y las posibilidades de innovación del currículo” (Stenhouse, 1984, p. 222).

De igual forma encontramos la palabra comunidad (del lat. *communitas-ātis*), la cual se refería a una cualidad común que, no siendo privativamente de ninguno, pertenece o se extiende a varios. Es una junta o congregación de personas que viven unidas bajo ciertas constituciones y reglas, como los conventos, colegios. Así mismo la podemos entender como el conjunto de personas que forman parte, influyen y son afectadas por el ámbito educativo: la escuela (o la universidad), formada por los alumnos que asisten para lograr educación, los profesores y maestros que se encuentran dispuestos para guiar a los estudiantes, los exalumnos, las autoridades de la escuela, los que contribuyen económicamente al sostenimiento de la misma, los vecinos, entre los principales actores, conforman lo que se llama comunidad educativa.

Algunos autores proponen, que los centros educativos se deberán abrir a la comunidad, transformándose en verdaderas comunidades de aprendizaje en las que todos los miembros de los diferentes colectivos que las integran (profesorado, alumnado, familias, instituciones educativas, etc.), puedan aportar sus experiencias, conocimientos y competencias para mejorar la realidad educativa del centro y de su entorno, es decir, la calidad educativa (Barrio, 2005).

Flynn (1989) lo conceptualiza de esta forma: “Una auténtica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para divertirse juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás” (citado por Stainback y Stainback, 1999: 23).

Estas visiones muestran que los centros educativos están influidos por los principios y fundamentos de las organizaciones que aprenden, cuyas estructuras son bien concebidas.

### **3.2. La evaluación de los centros educativos: Factores que determinan la calidad en los centros de enseñanza.**

Para este análisis se entenderá evaluar cómo, ante todo, apreciar, establecer el valor de un objeto, un servicio, una acción; es decir, un proceso de recogida y análisis de información relevante con el fin de describir cualquier realidad educativa de manera que facilite la formulación de juicios sobre la adecuación a un patrón o criterio de calidad debatido previamente, como base para la toma de decisiones. Así entendida, se presenta

como un mecanismo regulador para describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad específica. También es proceso generador de cultura evaluativa, precisamente, porque implica ofrecer visiones y análisis no simplificadores de las realidades de su campo, interpretar la información desde todos los puntos de vista de los agentes implicados, establecer diálogos en profundidad entre las partes, ejercer una acción crítica, buscar el consenso, diseñar alternativas de acción, tomar decisiones y establecer compromisos (Mateo, 2004). Entendiendo de esta manera la calidad, y entiendo que toda evaluación educativa, incluyendo la de centros, estará orientada a medir la calidad o a mejorar la calidad educativa, conviene proceder a aceptar que esta calidad está determinada por múltiples factores. Es decir, es necesario reconocer la multicasualidad de la calidad educativa.

En un intento de síntesis de lo que la investigación educativa ahora nos dice acerca de los factores que inciden sobre la calidad de la educación básica (tabla 4), es posible agruparlos en varios apartados:

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Clima y cultura escolares productivos</li><li>✓ Adquisición de habilidades básicas de aprendizaje</li><li>✓ Realizar acciones de desarrollo profesional de personal en la misma escuela.</li><li>✓ Liderazgo excepcional</li><li>✓ Involucrar a los padres de familia</li><li>✓ Procedimiento instruccionales efectivos</li><li>✓ Expectativas altas respecto de los estudiantes</li></ul> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tabla 4: Factores que inciden sobre la calidad

- Clima y cultura escolares productivos: Ambiente ordenado y compromiso del cuerpo docente con una misión que es compartida y que se centra en el aprovechamiento de los alumnos. Orientación hacia la solución de problemas. Personal conexionado y colaborador. Que exista consenso, comunicación y colegialidad. Involucrar al personal en la toma de decisiones y énfasis de la escuela en el reconocimiento del desempeño positivo.
- Adquisición de habilidades básicas de aprendizaje: Máximo uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje. Énfasis en el dominio de habilidades básicas de aprendizaje.
- Realizar acciones de desarrollo profesional de personal en la misma escuela.
- Liderazgo excepcional: Énfasis en la selección y reemplazo de profesores, tendiente a la efectividad. Monitoreo personal y frecuente de las actividades escolares. Alta inversión de tiempo y energías para mejorar las acciones de la escuela. Apoyo a profesores. Adquisición de recursos. Liderazgo institucional. Disponibilidad y utilización efectiva de personal de apoyo institucional.

- Involucrar de manera notable a los padres de familia.
- Procedimientos instruccionales efectivos: Agrupamiento adecuado y procedimientos organizacionales relacionados, Ritmo apropiado. Aprendizaje activo y enriquecedor, Prácticas efectivas de enseñanza, Énfasis en el aprendizaje y evaluación de habilidades de alto nivel. Coordinación del currículo y la enseñanza. Amplia disponibilidad de materiales didácticos apropiados. Tiempo especial para lectura, lenguaje y matemáticas.
- Expectativas altas respecto de los estudiantes.

Añadiríamos a estas listas otros factores que aparecen como muy importantes en estudios de carácter interpretativo, que, si bien aparecen aquí mencionados, no lo están con la fuerza que parecen tener a partir de estos estudios. Uno de ellos es la capacidad escolar de planificación: de la escuela como tal, con objetivos y metas claras tanto a corto como a mediano plazo; y de los maestros en el aula. Es, no obstante, la escuela, la que tiene la capacidad de favorecer y alentar la planificación de las clases. Cuando la escuela logra comunicar estos objetivos a la comunidad en general, y a las familias y a los alumnos. Además, una escuela efectiva requiere de un apoyo decidido por sí sola, y por generación desventajosa. Dado un liderazgo claro y un adecuado trabajo colegiado del equipo docente, el apoyo por parte del sistema como tal, y especialmente en torno a los requerimientos específicos del proceso que la escuela está siguiendo, parece esencial.

Esta síntesis, al igual que otras que agrupan los factores de diversa manera, es un adecuado listado de los factores que múltiples estudios han encontrado asociados al aprendizaje escolar y que como tal constituyen una lista generada empíricamente de las características de la gestión escolar, que llegan al aula y a la comunidad, y que permiten que una escuela rinda más de lo que puede, en condiciones ordinarias, esperarse de ella.

Son estos los factores que las evaluaciones de los centros escolares buscarán conocer y, claramente, mejorar, aunque se podrían simplificar en tres grandes grupos:

- Los recursos materiales disponibles: aulas de clase, aulas de recursos, biblioteca, laboratorios, patio, instalaciones deportivas, mobiliario, recursos educativos...
- Los recursos humanos: nivel científico y didáctico del profesorado, experiencia y actitudes del personal en general, capacidad de trabajar en equipo, ratios alumnos/profesor, tiempo de dedicación... Los servicios y las actuaciones que realizan las personas son los que determinan la calidad de toda organización. En este sentido es muy importante su participación y compromiso.
- La dirección y gestión administrativa y académica del centro: labor directiva, organización, funcionamiento de los servicios, relaciones humanas, coordinación y control...



- Aspectos pedagógicos: PEC (Proyecto Educativo de Centro), PCC (Proyecto Curricular de Centro), evaluación inicial de los alumnos, adecuación de los objetivos y los contenidos, tratamiento de la diversidad, metodología didáctica, utilización de los recursos educativos, evaluación, tutorías, logro de los objetivos previstos...

Hay que tener siempre en cuenta que todos estos procesos de evaluación y calidad en la educación, surgen y se realizan en primer lugar de las Universidades. Por lo tanto, nosotros en este proceso no dejamos transmitir todas las virtudes y enseñanzas de estas, y así, poder aplicarlas a nuestros centros educativos, por supuesto con sus variantes. Nombraremos algunos de los factores que influyen muy directamente en la enseñanza universitaria actual, y que se deberían de tener siempre en cuenta en cualquier evaluación de calidad:

- Las actitudes, concepción de la enseñanza y la actuación del profesorado: considerar los principios pedagógicos, atención a los aprendizajes de los estudiantes y a su interés por la asignatura, establecimiento de estímulos para promover su participación, disponibilidad para orientarles, buena comunicación con ellos, evaluación adecuada...
- La competencia del profesorado: nivel y actualidad de sus conocimientos teóricos y prácticos, capacidad para su transmisión, dotes didácticas, formación continua. El plan de estudios: contenidos teóricos y prácticos, adecuación a los estudiantes y a las demandas sociales de los correspondientes perfiles profesionales, grado de optatividad...
- Las infraestructuras y los materiales: instalaciones, equipos, materiales didácticos...
- La organización de la enseñanza: planificación detallada, distribución de los estudiantes entre los grupos, adecuación de los horarios...
- La evaluación de la calidad, que permita aprender de los errores y seguir mejorando.
- La transparencia informativa en la institución, que facilitará la compartición del conocimiento y generará confianza.
- La participación de todos los implicados, liderazgo participativo, clima de trabajo favorable, desarrollo y crecimiento personal.

### **3.3. Diferentes enfoques de los modelos de evaluación educativa.**

Uno de los pasos esenciales, en el proceso evaluador es la elección del modelo teórico que nos permita sistematizar los diferentes aspectos que intervienen en el centro que se va a evaluar. Todos los modelos muestran ventajas considerables, pero

también grandes inconvenientes, lo que hace fácil determinar cuál de ellos es más aceptable y el más adecuado. Por ello, una visión global y la adaptación de lo que consideramos más ventajoso de cada uno de ellos, será lo más correcto.

Cuando se habla de modelos de evaluación, tal y como pone de manifiesto de Miguel (1989, 1994) y House (1996), se establece un enfoque sobre el funcionamiento y la organización del centro, el cual se especifica a través de un conjunto de variables correlacionadas y en conexión con otras que nosotros establecemos que son los indicadores de evaluación. El indicador, como dice De la Orden (1995b), es una variable significativa, frecuentemente cuantitativa, que tiene carácter normativo y así lo entenderemos nosotros también. Estos indicadores dependen de la teoría que se tenga sobre las funciones (enfoque) que se deben realizar en una institución educativa. Por lo tanto, hemos de tener en cuenta que podemos considerar tantos modelos de evaluación como enfoques teóricos se formulen (Tabla 5).

Indicadores de Evaluación	Modelos	Enfoque teórico
---------------------------------	---------	-----------------

Tabla 5: El proceso evaluador.

A lo largo del tiempo, se han ido empleando distintos conceptos para referirse a la evaluación en las diferentes instituciones, organizaciones. Esto hace que parezca que la implantación de la evaluación en la universidad sea una novedad, cuando realmente siempre ha estado sometida a procesos de evaluación.

Han surgido diversos modelos referidos a la evaluación de centros educativos. De acuerdo con De Miguel (1989), "cuando hablamos de modelos de evaluación de los centros educativos, postulamos un enfoque concreto sobre organización y funcionamiento de las instituciones educativas". Este autor postula que las instituciones educativas juegan un papel importante dentro del sistema educativo.

Para realizar una clasificación de los modelos de evaluación de las organizaciones se deben de tener en cuenta:

- Modelos centrados en el cumplimiento, que determinan si el centro está operando de acuerdo con determinadas normas que enfatizan más los "inputs" y los recursos que en el rendimiento.
- Modelos centrados en el diagnóstico de la mejora de los estudiantes y se apoyan en buena medida en pruebas criteriosales antes y después. Tienen un énfasis preferentemente formativo y centran su interés en la búsqueda de fórmulas para cubrir las necesidades en los alumnos.
- Modelos centrados en el rendimiento, sobre todo a partir de pruebas normalizadas

aplicadas al final de los ciclos educativos. Comparación de centros y distritos escolares.

En referencia con lo anterior, Gallegos (2009), en su metaevaluación de más de medio centenar de modelos de evaluación americanos, encontró algunos defectos y lagunas muy generalizados. Los más comunes eran los siguientes:

- Falta de indicaciones claras de que los evaluadores han recibido un entrenamiento adecuado en evaluación de centros. Escasa evidencia de que las evaluaciones están basadas en un conjunto aceptable y reconocido de normas de evaluación de programas y productos.
- Limitada evidencia de que se comprende y utiliza un enfoque sistemático para la evaluación del centro. Insuficientes intentos de abordar las cuestiones de calidad de manera razonable.
- Ausencia de indicaciones de que se llevó a cabo o se ha sugerido una meta-evaluación de la práctica evaluadora del personal del centro.

A estas reflexiones estratégicas podemos añadir que en una evaluación interna y externa, las sugerencias son las siguientes:

- La mejor manera de que el personal del centro comprenda el significado de la evaluación es a través de la distinción de lo que es descripción y lo que es valoración o juicio.
- Los estudiantes y su rendimiento no deberían ser el único objeto de la evaluación escolar.
- Los resultados o impactos no deberían ser lo único que se examina cuando se evalúa un programa, un proyecto o cualquier otro objeto escolar.
- La evaluación del centro debe tener tanto la función formativa como la sumativa, proporcionando información para la planificación y el perfeccionamiento, así como para la certificación y la rendición de cuentas.
- No se puede juzgar de manera razonable la calidad global de un centro escolar con un sólo criterio, o incluso por criterios múltiples, ni se necesita hacerlo así.
- Las necesidades de evaluación interna de una escuela se atienden de la mejor manera por un equipo de profesores y otros educadores, para quienes la evaluación es solamente parte definitoria de su trabajo, apoyados por un apropiado entrenamiento y asistencia técnica externa.
- Para llevar a cabo evaluaciones internas razonables es necesario utilizar instrumentos y métodos alternativos de las ciencias del comportamiento y de otros campos de estudio relacionados y adaptarlos a las necesidades del centro y a las capacidades del equipo "amateur" de evaluación.

- "Aprender haciendo" sigue siendo todavía la mejor manera de aprender a evaluar.

En este sentido, hay que constatar que pese a la gran masa de literatura sobre calidad de la educación en la perspectiva, de la gestión (control de calidad, auditoría, valoración, políticas y asignación de fondos públicos, etc.), el propio concepto de calidad ha quedado en la penumbra. Partiendo de este hecho, Harvey y Green (1993), analizan cinco diferentes concepciones de calidad y su relevancia para la educación superior, que, en mi opinión, constituye una aportación sustantiva al esclarecimiento del constructo, y en consecuencia, a su medida y evaluación.

Antes de profundizar en este tema, hay que destacar que desde la administración se han puesto en marcha toda una serie de reformas que apuestan inequívocamente por la mejora de la calidad y la equidad del sistema educativo (LOGSE), aprobada en el año 1990, la cual establece (título cuarto art. 55) una serie de factores sobre los que hay que incidir para favorecer la calidad de la enseñanza. Estos elementos son los siguientes:

- La cualificación del profesorado.
- La programación docente.
- Los recursos educativos y la función directiva.
- La innovación y la investigación pedagógica.
- La orientación educativa.
- La evaluación del sistema educativo.

Estos factores determinantes de la calidad de la enseñanza en cualquier sistema educativo constituyen elementos fundamentales que inciden en la organización y funcionamiento de los centros escolares. De ahí se deriva que el análisis de la calidad de la educación y su mejora pasa necesariamente por la evaluación del comportamiento de las instituciones educativas. Ahora bien, abordar el tema de la evaluación de las instituciones no es tarea fácil, debido a que supone delimitar aquellos aspectos relevantes de los centros que determinan su calidad.

#### **3.4. Modelos estandarizados de calidad educativa. Calidad total**

En nuestros días existe una fuerte tendencia a la evaluación de los procesos de las instituciones, con el fin de presentar rendición de cuentas a la sociedad y a los organismos de control, pero también para mejorar las actividades desarrolladas y acreditar las organizaciones. Entre ellos, surgen los modelos evaluativos institucionalizados, especialmente los basados en la conceptualización de la calidad total. Los movimientos por la calidad como las Normas UNE-EN ISO (*International Organization for Standardization*) y el EFQM (*Modelo Europeo para la Excelencia Empresarial*) provienen del mundo de la empresa.

En esta forma de evaluación institucionalizada aparecen entonces los estándares o

indicadores de calidad emanados de organismos certificadores, de los cuales las organizaciones emprenden procesos de autorregulación estableciendo pautas evaluativas de comportamiento, que pueden ser la autoevaluación institucional o los planes de mejora, muy utilizados en los sistemas educativos. Pero estos no son suficientes en un sistema globalizado. Éstos deben confrontarse con evaluaciones externas que ayuden a determinar en qué se está fallando y cuáles son los procesos a potenciar.

#### **3.4.1. Normas ISO (2014).**

La ISO (*International Organization for Standardization*) es una federación mundial de organismos nacionales de normalización formada por unos cien países. Fue creada en 1942 con la finalidad básica de “favorecer el desarrollo de la normalización y actividades conexas en el mundo [...] para facilitar el intercambio de mercancías y servicios entre las naciones y desarrollar una cooperación en la esfera intelectual, científica, técnica y económica” (Vaquero, 1994). Las normas ISO 9000 son una serie de reglas internacionales para asegurar la calidad en el mundo de la industria, aprobadas por el Comité Técnico de ISO en 1987.

Los argumentos que abalan el modelo de certificación de calidad ISO 9000 están orientados a:

- Promoción de una imagen de alta calidad.
- Responder a los factores externos y en especial a las presiones de los clientes.
- Asegurar la calidad que abarque a toda organización.
- La necesidad de mejorar una serie de actividades específicas de la organización mal organizadas en la actualidad.

#### **3.4.2. EFQM model of Excellence 2014.**

El Modelo EFQM de Excelencia es un marco de trabajo no prescriptivo basado en nueve criterios, que puede utilizarse para evaluar el progreso de una organización hacia la Excelencia. Este modelo establece que ésta, sostenida en todos los resultados de una organización, se puede lograr mediante distintos enfoques. Se fundamenta en la premisa de que los resultados excelentes en el rendimiento general de una organización en clientes, personas y en la sociedad en la que actúa se logran mediante un liderazgo que dirija e impulse la política y estrategia, que se hará realidad a través de las personas, las alianzas y recursos, y los procesos.

El proceso de aplicación del modelo EFQM a la gestión de los centros educativos conlleva a los siguientes aspectos:

- Constitución de un equipo de calidad.
- Formación del equipo de calidad en aspectos relacionados con la gestión de la calidad.

- Revisión constante en la comunidad educativa sobre la situación del centro.
- Autoevaluación del centro.
- Selección de ámbitos de mejora asumibles por el centro.

Otros modelos relacionados con la calidad que en los últimos años se vienen implementando en el ámbito educativo son:

### ***3.4.3. El modelo del Premio Deming a la calidad y el ciclo de mejora (1993, 2014).***

Fue desarrollado por el científico norteamericano Deming (2000), en 1951 en Japón y se estableció inicialmente para promover el control estadístico de la calidad en las empresas. Este modelo fue introducido en la educación en 1980, en USA, y luego en el Reino Unido.

### ***3.4.4. Total Quality Management (2014).***

Este modelo surgió en el mundo de la industria y se extendió hacia mercados con demanda creciente por la calidad en paralelo a una caída de los precios. En el mundo de la automoción y de la electrónica está extendido al 100% (Freeman, 1993). Los fines del TQM tienden a enfocarse hacia las finalidades del mercado: lograr ejecución de la calidad en todas las áreas, establecer procedimientos simples para el logro de la calidad, revisar continuamente para evitar pérdidas, desarrollar medidas de ejecución, desarrollar una estrategia competitiva, asegurar comunicación efectiva y buscar continuamente la mejora.

### ***3.4.5. Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA) (1987, 2014).***

Este modelo se establece en 1987 y su creador fue Malcolm Baldrige. Establece ponderaciones porcentuales para las diferentes categorías estimativas, fijando como metas a conseguir la satisfacción del cliente más que los resultados; en este sentido es prioritario el liderazgo de los directivos, centrándose en la implicación total de todos y cada uno de los componentes de la organización. En 1995 se diseñó desde este mismo modelo una propuesta para el campo educativo. Los criterios esenciales son: orientación a la satisfacción de los clientes, implicación total de todos los miembros, calidad de los resultados en proceso, solución y prevención de problemas, mejora continua, liderazgo, diseño de plan estratégico, colaboración participativa para la mejora, responsabilidad de la comunidad y autoevaluación para la acción (Gento, 2001).

## **3.5. Modelo “Programa de Evaluación Institucional”.**

El principal objetivo del Programa de Evaluación Institucional es facilitar un proceso de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas que conllevan la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, a través de un auto diagnóstico y de la visión externa aportada por expertos. Así mismo, mediante el desarrollo de este programa, se pretende también promover

procesos de evaluación que favorezcan el establecimiento o la continuidad de los procesos de garantía de calidad en las enseñanzas y proporcionar información a los estudiantes y a sus familias, y al conjunto de la sociedad, a los gobiernos de las universidades y a las administraciones públicas sobre la calidad de las enseñanzas universitarias y sus planes de actuación.

La Evaluación institucional es un proceso de diagnóstico de las fortalezas y las debilidades que concluyen en un plan de mejora que sería necesario implantar para la mejora de la calidad de la enseñanza evaluada. Este proceso se organiza en tres fases:

- Autoevaluación. A través de un comité de autoevaluación, se describe y valora la situación respecto a los criterios establecidos, identificando inicialmente aquellas propuestas de mejora a partir de las cuales se elaboran los planes de actuación que se deberán poner en marcha una vez concluido todo el proceso. El resultado es el Informe de Autoevaluación.
- Evaluación externa: un grupo de evaluadores externo compuesto por lo menos de tres personas. Estos evaluadores analizan el informe de Autoevaluación, tanto a través de un estudio documental como por medio de una visita a la unidad evaluada, emitiendo su recomendaciones y propuestas de mejora. El resultado de esta fase es el Informe de Evaluación Externa.
- Informe Final: El comité de autoevaluación elaborara un informe Final teniendo en cuenta las valoraciones recogidas en el Informe de Evaluación Externa y en el Informe de Autoevaluación. En este Informe Final se recogerán los principales resultados del proceso de evaluación, las fortalezas y las debilidades, para finalmente, elaborar una propuesta de mejora.

***Dimensiones, indicadores y criterios.***

El modelo de evaluación está basado en seis dimensiones, que definen los aspectos fundamentales y valoran durante el proceso de autoevaluación de la enseñanza, estos seis criterios (Tabla 6):

DIMENSIONES DEL MODELO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL
Programa formativo
Organización de la enseñanza
Recursos humanos
Recursos materiales
Proceso formativo
Resultados

Tabla 6: Dimensiones.

El análisis de estas dimensiones ayuda a realizar un diagnóstico de la situación de

la enseñanza evaluada a partir del cual se debe de elaborar el Plan de mejora que deberá implantarse como parte del proceso de mejora continuada. Cada dimensión se divide en uno o más indicadores de primer nivel, estos a su vez se dividen en uno o más criterios de segundo nivel (Tabla 7).

DIMENSIONES E INDICADORES	
<i>1. Programa formativo</i>	
1.1. Objetivos del programa	<p>1.1.1. El programa formativo tiene definidos los objetivos entre los que se encuentran las capacidades y conocimientos de los alumnos que deben de tener al terminar sus estudios.</p> <p>1.1.2. El programa formativo especifica el perfil de ingreso que deberían de tener los alumnos y tener los mecanismos que permiten conocer su perfil de ingreso.</p>
1.2. Plan de estudios y su estructura	<p>1.2.1. La estructura del plan de estudios están bien definidas en cuando a la distribución de las materias y disciplinas y su articulación horizontal y vertical.</p> <p>1.2.2. El programa de las materias o disciplinas que constituyen el plan de estudios contiene elementos básicos necesarios y es accesible al público.</p> <p>1.2.3. El plan de estudios es coherente con los objetivos del programa formativo y con los perfiles de ingreso.</p> <p>1.2.4. La revisión y actualización, de los contenidos se realiza de manera regulada y sistemática.</p> <p>1.2.5. El tiempo de aprendizaje previsto en el plan de estudios permite cumplir los objetivos del programa formativo.</p>
<i>2. Organización de la enseñanza</i>	
2.1. Dirección y planificación	2.1.1. Los responsables tienen definida la planificación del programa formativo que incluye los instrumentos de actuación para la gestión y acciones de mejora continua.
2.2. Gestión y organización	<p>2.2.1. El programa formativo se comunica y difunde.</p> <p>2.2.2. La organización de la enseñanza es adecuada para la estructura y objetivos del programa formativo.</p> <p>2.2.3. Los restados del programa formativo, los resultados de los que terminan los estudios y los resultados de la sociedad, se tienen en cuenta para mejorar la revisión del programa formativo.</p>
<i>3. Recursos humanos</i>	
3.1. Personal académico	3.1.1. El personal académico es el apropiado para los objetivos del programa formativo y las necesidades de las disciplinas del mismo.



DIMENSIONES E INDICADORES	
	3.1.2. El personal académico está implicado en las actividades de investigación, innovación, y estas repercuten en el programa formativo.
3.2. Personal de administración y servicios	3.2.1. El personal de administración y servicios está implicado en el programa formativo y es el apropiado para los requerimientos del mismo.
<i>4. Recursos materiales</i>	
4.1. Aulas	4.1.1. Las aulas destinadas al proceso formativo o el equipamiento de estas, se adecua al número de alumnos y actividades programadas en el programa formativo
4.2. Espacios de trabajo	4.2.1. Los espacios destinados al trabajo de los estudios de los alumnos, así como del equipamiento necesario para el desarrollo de estas tareas, es el apropiado para el número de alumnos y las actividades programadas en el desarrollo del programa formativo. 4.2.2. Los espacios y el equipamiento son apropiados para el desarrollo y la coordinación del personal académico y el personal de administración y servicios. 4.2.3. Las infraestructuras concertadas destinadas a las prácticas externas son apropiadas al número de alumnos y activadas programadas en el desarrollo del programa formativo.
4.3. Laboratorio, talleres y espacios experimentales	4.3.1. Los laboratorios talleres y espacios experimentales, así como el equipamiento necesario para el trabajo de los mismos, son apropiados al número de alumnos y activadas programadas en el desarrollo del programa formativo.
4.4. Biblioteca, fonoteca y fondos documentales	4.4.1. Las infraestructuras de la biblioteca y salas de lectura están debidamente condicionadas y cuentan con suficiente amplitud espacial y horaria para satisfacer las necesidades del programa formativo. 4.4.2. La cantidad, calidad y la accesibilidad de la información contenida de la biblioteca y fondos documentales son apropiados para las necesidades del programa formativo.
<i>5. Proceso formativo</i>	
5.1. Atención al alumno y su formación integral	5.1.1. La captación de alumnos es acorde con el perfil de ingreso. 5.1.2. Las acciones de acogida del alumno lo orientan en el funcionamiento y la organización de todo lo relacionado con el programa formativo. 5.1.3. Se desarrollan programas de apoyo y orientados a la mejora de aprendizaje del alumno.

DIMENSIONES E INDICADORES	
	<p>5.1.4. Los programas de orientación profesional para el alumno facilita la consecución de los objetivos de programa formativo y la inserción laboral de los que terminan.</p> <p>5.1.5. El programa de acción tutorial orienta y motiva a los alumnos en lo relativo al programa formativo y la organización de itinerarios curriculares.</p> <p>5.1.6. Las actividades para la formación integral de los alumnos son congruentes con los objetivos del programa formativo y ayudan a su consecución.</p>
5.2. Proceso de enseñanza aprendizaje	<p>5.2.1. Los métodos y las técnicas utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje permiten la consecución de los objetivos del programa formativo.</p> <p>5.2.2. El proceso de evaluación del aprendizaje es coherente con los objetivos del programa formativo y con la metodología de enseñanza aprendizaje.</p> <p>5.2.3. Las prácticas profesionales reguladas en las empresas o instituciones son congruentes con los objetivos del programa formativo.</p> <p>5.2.4. Las estancias de los alumnos en las instituciones nacionales e internacionales son congruentes con los objetivos del programa formativo y reconocido a efectos curriculares.</p>
<i>6. Resultados</i>	
6.1. Resultados del programa formativo	<p>6.1.1. Los alumnos terminan sus estudios en el tiempo previsto en el programa formativo.</p> <p>6.1.2. Los alumnos están satisfechos con el programa formativo.</p>
6.2. Resultados de los alumnos que terminan.	6.2.1. El perfil de los alumnos que terminan responde con los perfiles previstos en el programa formativo.
6.3 Resultados del personal académico.	6.3.1. El personal académico está satisfecho con el programa formativo.
6.4. Resultados en la sociedad	<p>6.4.1. Los empleadores y los demás grupos de interés están satisfechos con los conocimientos y capacidades de los alumnos</p> <p>6.4.2. Las actividades que vinculan el programa formativo con la sociedad en el ámbito nacional e internacional producen resultados.</p>

Tabla 7: Indicadores.

El modelo de Evaluación Institucional: para facilitar *el análisis* se ofrecen unas pautas necesarias para la elaboración de las conclusiones del Informe de autoevaluación en el Anexo 4, que ofrece documentos siguientes:

- El protocolo para la elaboración del Informe de Autoevaluación, que ofrece de

forma paulatina los diferentes pasos a seguir de valor basados en los objetivos.

- Las tablas resumen de los datos e indicadores, en las que se presenta la información necesaria para realizar juicios de valor basados en datos objetivos.
- Un resumen de la documentación que se propone para la evidencia, sugiere una serie de documentos que pueden servir de prueba de veracidad de las afirmaciones realizadas.
- El modelo de Propuestas de Mejora.
- Glosario, donde se recogen el significado de los principales conceptos que se emplean en el proceso de evaluación.



## **4. EVALUACIÓN DE CALIDAD EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS PROFESIONALES**

### **4.1. Evaluación de centros musicales educativos en España.**

La evaluación de la calidad de los centros docentes en España se ha convertido en la oportunidad para su transformación y mejora. El objetivo de este capítulo es realizar un análisis de las principales características que subyacen la evaluación de la calidad de los Conservatorios Profesionales de Música. Para ello, se realizará un análisis de la legislación vigente, tanto en el Estado español como en la Comunidad Valenciana, luego se abordará la del contexto propio que se tuvo en cuenta. Posteriormente, se analizarán las variables más relevantes que inciden en la calidad de los centros. La idea principal y la que se trata de mostrar en todo este análisis es que la calidad de los centros docentes debe ser concebida a partir de considerarlos fundamentalmente como organizaciones sociales y como tales pueden ser analizados y evaluados siguiendo las teorías y enfoques metodológicos que habitualmente se aplican a este tipo de organizaciones. En este sentido, se precisa conocer los fines de los centros educativos, dado que analizando dichos fines se puede determinar las problemáticas que se entrelazan en la comunidad del centro.

La evaluación de centros educativos en España es un proceso que le permite a la institución educativa hacer diagnósticos, estableciendo el nivel de cumplimiento de objetivos y metas de calidad académica propuestas en su proyecto educativo institucional y en su plan de estudios. En este proceso el centro educativo recoge, sistematiza, analiza y valora la información y la compara con el desarrollo de sus acciones y resultados en las áreas de gestión (directiva, académica, administrativa y comunitaria), lo que le facilita identificar fortalezas y debilidades en el funcionamiento, y le sugiere correctivos y planes de mejora.

### **4.2. Las enseñanzas artísticas en el Estado Español en 2014-15.**

En septiembre de 2004, la ministra de Educación y Ciencia hizo público un extenso documento con propuestas para el debate titulado *Una educación de calidad para todos y entre todos*. El objetivo era abrir un diálogo social que condujera a un consenso para la elaboración de una nueva ley educativa que revise y actualice las anteriores (LODE, LOGSE, LOPEG y LOCE). El debate transcurrió a lo largo del curso 2005-06, con la idea de que la aplicación de primeras las reformas puedan empezar en el curso 2006-2007. Este documento inicial, no hacía ninguna alusión a las enseñanzas artísticas, ni a la música, ni a los conservatorios. Sin embargo, el proyecto de ley final, publicado el 22 de julio de 2005 incorporó todo un capítulo dedicado a las enseñanzas artísticas.

### **L.O.E.**

LA LEY ORGÁNICA 2/2006 del 3 de mayo, LOE, aprobada por las Cortes Generales de Estado es la última ley de educación aprobada y en actual vigencia. Como principal novedad, encuadra a las enseñanzas musicales dentro de una nueva nomenclatura “enseñanzas artísticas”. Los conservatorios no están encuadrados en las enseñanzas medias, aunque por falta de desarrollo normativo y ante los vacíos legales, se le apliquen, en determinados casos y por defecto, algunas arcaicas normas que fueron concebidas para secundaria, como las que se refieren al régimen laboral y horarios del profesorado. Las enseñanzas musicales dejarán con la nueva ley de ser “enseñanzas escolares” o “especiales” para llamarse “enseñanzas artísticas”, obedeciendo sin duda a una nomenclatura más acertada y que no despertará susceptibilidades. “Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar a los alumnos y alumnas una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño” (art. 45.1.). Esta nueva ley concede a las enseñanzas superiores una gran atención, mientras que apenas hace alusiones a las enseñanzas elementales de música.

#### *Grados.*

En el proyecto de ley, las enseñanzas elementales de música constituyen el primero de los tres niveles o grados (art. 45.2). Son enseñanzas artísticas las siguientes:

- a) *Las enseñanzas elementales* de música y de danza.
- b) *Las enseñanzas artísticas profesionales.* Tienen esta condición las enseñanzas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño.
- c) *Las enseñanzas artísticas superiores.* Tienen esta condición los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio.

En el Art. 45.3 se crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas y en el Art. 45.4 el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, regulará la composición y funciones de dicho Consejo.

#### *Organización.*

En el artículo 48 “Organización”. Las enseñanzas elementales de música y de danza tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen. Las enseñanzas profesionales de música y de danza, - *antes grado medio, no*

*presentan grandes novedades-* se organizarán en un grado de seis cursos de duración. Los alumnos podrán, con carácter excepcional y previa orientación del profesorado, matricularse en más de un curso cuando así lo permita su capacidad de aprendizaje. Con independencia de lo establecido en los apartados anteriores, podrán cursarse estudios de música o de danza que no conduzcan a la obtención de títulos con validez académica o profesional en escuelas específicas, con organización y estructura diferentes y sin limitación de edad. Estas escuelas serán reguladas por las Administraciones educativas. “La superación de las enseñanzas profesionales de música o de danza dará derecho a la obtención del título profesional correspondiente” (art. 50.1). El artículo 47.1 “Las Administraciones educativas facilitarán la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria art. 47.2. con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado anterior, se podrán adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.”

#### *Pruebas de acceso.*

La ley establece pruebas de acceso a las enseñanzas profesionales (art. 49) y superiores (art. 54) que serán reguladas por las administraciones educativas. Para acceder a los estudios superiores será preciso reunir los requisitos siguientes (art. 54.2.):

- a) Estar en posesión del título de Bachiller.
- b) Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas en la que el aspirante demuestre los conocimientos y habilidades profesionales necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes. La posesión del título profesional será tenida en cuenta en la calificación final de la prueba. Es novedad la desaparición del acceso sin bachillerato. También es importante que entre en consideración para el acceso la posesión del título profesional. La nueva ley por lo tanto exigirá al Ministerio el desarrollo de unas normas tales como:
  - Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.
  - Estructura y contenidos básicos de las enseñanzas artísticas superiores.
  - Simultaneidad entre las enseñanzas profesionales y la secundaria.
  - Equiparación del título profesional.
  - Formación inicial del profesorado.
  - Condiciones del profesorado de conservatorios.
  - Figura del profesor emérito.

Por otro lado, corresponde a las administraciones educativas de las distintas comunidades autónomas regular:

- Las enseñanzas elementales.
- Las pruebas de acceso.
- Los convenios entre universidades y conservatorios.
- Profesores especialistas.

En 1990, tras la aprobación de Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), el gobierno se comprometió a mejorar en lo posible los conservatorios a través de un cuidadoso desarrollo legislativo, que hasta esta nueva Ley quedo, incompleta, causando graves dificultades de funcionamiento en los centros. Con esta nueva Ley Orgánica LOE, se mejoran muchos problemas de funcionamiento, aunque el problema sigue siendo normativo, antes que legislativo.

### ***L.O.M.C.E.***

*LA LEY ORGÁNICA DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA, 2013*, (LOMCE). El Congreso de los Diputados aprobó en noviembre de 2013 la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013. La nueva ley no sustituye, sino que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

La LOMCE incluye novedades significativas en relación a los Estudios Profesionales de Música y Danza y los Estudios Superiores de Enseñanzas Artísticas. Respecto a los Estudios Profesionales de Música y Danza, reconocimiento académico para los estudios profesionales de danza. En el nuevo borrador se establece que "La superación de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza dará derecho a la obtención del título de Técnico correspondiente". En el Artículo 50 queda redactado de la siguiente manera:

Apartado 2. 1- La superación de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza dará derecho a la obtención del título de Técnico correspondiente. 2- El alumnado que se encuentre en posesión de un título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza podrán obtener el título de Bachiller por la superación de la evaluación final de Bachillerato en relación con las materias del bloque de asignaturas troncales.

Respecto a los Estudios Superiores de Enseñanzas Artísticas en consonancia con parte de las propuestas que se realizan desde la Plataforma por la Integración de las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Sistema Universitario, el nuevo borrador de la LOMCE contemplaría la adscripción a la Universidad de los Centros de Enseñanzas Artísticas Superiores que así lo deseen y también favorecería la autonomía de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Enseñanzas Artísticas. El artículo 58, nombra la siguiente redacción:



Apartado 7. Las Administraciones educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio a las Universidades, según lo indicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Apartado 8. Las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos para favorecer la autonomía y facilitar la organización y gestión de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Enseñanzas Artísticas.

Continuando con los estudios superiores comentar por último, que en este nuevo borrador de la LOMCE, continúa la modificación que se hizo imprescindible con motivo de la sentencia, por la cual las Enseñanzas Artísticas Superiores no pueden denominarse Grado. En el artículo 54 queda redactado de la siguiente manera:

Apartado 3: Los alumnos que hayan terminado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrán el Título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del Título Superior de Música o Danza.

**R.D. 1577/2006.**

REAL DECRETO 1577/2006 del 22 de diciembre 2006 por lo que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación. Los seis capítulos y sus 20 artículos correspondientes definen la estructura curricular.

CAPÍTULO I. De la finalidad y organización de las enseñanzas profesionales de música.

- Artículo 1. Finalidad y organización.
- Artículo 2. Objetivos generales de las enseñanzas profesionales de música.
- Artículo 3. Objetivos específicos de las enseñanzas profesionales de música.
- Artículo 4. Especialidades de las enseñanzas profesionales de música (Tabla 8). Son especialidades de las enseñanzas profesionales de música:

Acordeón.	Gaita.	Percusión.
Arpa.	Guitarra.	Piano.
Bajo eléctrico.	Guitarra eléctrica.	Saxofón.
Cante flamenco.	Guitarra flamenca.	Tenora.
Canto.	Instrumentos de cuerda	Tible.
Clarinete.	pulsada del renacimiento y	Trombón.

Clave.	Barroco.	Trompa.
Contrabajo.	Instrumentos de púa.	Trompeta.
Dulzaina.	Oboe.	Tuba.
Fagot.	Órgano.	Txistu.
Flabiol i Tamborí.		Viola.
Flauta travesera.		Viola da gamba.
Flauta de pico.		Violín.
		Violoncello.

Tabla 8: Especialidades.

## CAPÍTULO II. Del currículum.

- Artículo 5. *Currículo*.
  1. Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que, para las distintas especialidades y asignaturas de las enseñanzas profesionales de música, se incluyen en el anexo I de este Real Decreto constituyen los aspectos básicos de los currículos respectivos.
  2. El horario escolar correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 6, apartado 3, de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, será el establecido en el anexo II de este Real Decreto.
  3. Las Administraciones educativas establecerán el currículum de las enseñanzas profesionales de música, del que formarán parte en todo caso los aspectos básicos que, para cada especialidad, se establecen en el anexo I de este Real Decreto.
  4. Al establecer el currículum de las enseñanzas profesionales de música, las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecerán el trabajo en equipo de los profesores y estimularán la actividad investigadora de los mismos a partir de su práctica docente.
- Artículo 6. *Asignaturas que constituyen el currículum*.
  1. Las enseñanzas profesionales de música se organizarán en las asignaturas siguientes: a) Asignaturas comunes a todas las especialidades: Instrumento o voz. Lenguaje musical. Armonía. b) Asignaturas propias de la especialidad: música de cámara: en las especialidades de Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Clave, Contrabajo, Fagot, Flauta de pico, Flauta travesera, Guitarra, Instrumentos de cuerda pulsada de renacimiento y barroco, Instrumentos de púa, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Viola da gamba, Violín y Violonchelo. Orquesta: en las

especialidades de Arpa, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Oboe, Percusión, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín y Violonchelo. Banda: en las especialidades de Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Oboe, Percusión, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba. Conjunto: en las especialidades de Acordeón, Arpa, Bajo eléctrico, Cante Flamenco, Clave, Dulzaina, Flabiol i Tamborí, Flauta de pico, Gaita, Guitarra, Guitarra eléctrica, Guitarra flamenca, Instrumentos de cuerda pulsada de renacimiento y barroco, Instrumentos de púa, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Tenora, Tible, Txistu, Viola da gamba. Coro: en las especialidades de Acordeón, Bajo eléctrico, Cante flamenco, Canto, Clave, Dulzaina, Flabiol i Tamborí, Flauta de pico, Gaita, Guitarra, Guitarra eléctrica, Guitarra flamenca, Instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, Instrumentos de púa, Órgano, Piano, Tenora, Tible, Txistu y Viola da gamba. Idiomas aplicados al canto: en la especialidad de Canto.

2. Las Administraciones educativas determinarán los cursos en los que se deberán incluir las asignaturas establecidas en el apartado anterior. Asimismo, podrán añadir otras asignaturas dentro de las diferentes especialidades que integran las enseñanzas profesionales de música.
3. Asimismo, las Administraciones educativas podrán potenciar en sus currículos distintos perfiles dentro de cada especialidad en los dos últimos cursos de las enseñanzas profesionales de música.

### CAPÍTULO III. Del acceso a las enseñanzas

- Artículo 7. Requisitos académicos y prueba de acceso.
- Artículo 8. Calificación de las pruebas de acceso.
- Artículo 9. Admisión de alumnos.
- Artículo 10. Matriculación.

### CAPÍTULO IV. De la evaluación, la promoción y la permanencia

- Artículo 11. Evaluación.
  - Artículo 14. Titulación.
1. Los alumnos y las alumnas que hayan superado las enseñanzas profesionales de música obtendrán el título profesional de música, en el que constará la especialidad cursada.
  2. Los alumnos y las alumnas que finalicen las enseñanzas profesionales de música, obtendrán el título de bachiller si superan las materias comunes del bachillerato, aunque no hayan realizado el bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

#### CAPÍTULO V. De los documentos de evaluación.

- Artículo 15. Documentos de evaluación.
- Artículo 16. Libro de calificaciones.
- Artículo 17. Lenguas de los documentos básicos.
- Artículo 18. Procedimiento de cumplimentación y custodia.
- Artículo 19. Traslados de expediente.

#### CAPÍTULO VI. Correspondencia con otras enseñanzas

- Artículo 20. Correspondencia entre enseñanzas de música y enseñanzas de educación secundaria. De acuerdo con el artículo 47.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas artísticas profesionales y la educación secundaria. Asimismo, de conformidad con el artículo 47.2 de la citada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, con objeto de hacer efectivo lo previsto en el apartado anterior, se podrán adoptar las oportunas medidas de organización y de ordenación académica que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.

#### **R.D. 242/2009.**

*REAL DECRETO 242/2009, de 27 de febrero*, por el que se establecen convalidaciones entre las enseñanzas profesionales de Música y de Danza y la Educación secundaria obligatoria y el Bachillerato, así como los efectos que sobre la materia de Educación física deben tener la condición de deportista de alto nivel o alto rendimiento y las enseñanzas profesionales de Danza.

#### **R.D. 1953/2009.**

*REAL DECRETO 1953/2009, de 18 de diciembre*, por el que se modifican el Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, el Real Decreto 85/2007, de 26 de enero, y el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, en lo relativo al cálculo de la nota media de los alumnos de las enseñanzas profesionales de música y danza.

#### **R.D. 303/2010.**

*REAL DECRETO 303/2010, de 15 de marzo*, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas reguladas en la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Con sus tres títulos y sus 34 artículos correspondientes, se regulan tanto los Conservatorios Profesionales y Superiores de música y danza, como de los centros docentes de enseñanzas artísticas profesionales de Artes Plásticas y Diseño:

#### TÍTULO I. Disposiciones de carácter general.

- Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.

- Artículo 2. Centros docentes públicos y privados.
- Artículo 3. Requisitos generales de instalaciones de los centros docentes de enseñanzas artísticas.

TÍTULO II. De los centros docentes de enseñanzas artísticas profesionales.

CAPÍTULO I. De los centros docentes de enseñanzas artísticas profesionales de música

- Artículo 5. Denominación de los centros docentes de enseñanzas artísticas profesionales
- Artículo 6. Requisitos mínimos relativos a las instalaciones de los centros de enseñanzas artísticas profesionales de música.
- Artículo 7. Relaciones numéricas profesor-alumnado en los centros de enseñanzas artísticas profesionales de música.

CAPÍTULO II De los centros docentes de enseñanzas artísticas profesionales de danza

- Artículo 8. Denominación de los centros docentes de enseñanzas artísticas profesionales de danza.
- Artículo 9. Requisitos mínimos relativos a las instalaciones de los centros de enseñanzas artísticas profesionales de danza.
- Artículo 10. Relación numérica profesor-alumnado en los centros de enseñanzas artísticas profesionales de danza.

### **4.3. Marco político de los Conservatorios de la Comunidad Valenciana**

El *Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana*, aprobado por la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, y reformado por la Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, en su artículo 53, establece que es de competencia exclusiva de la Generalitat la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo que disponen el artículo 27 de la Constitución Española y las leyes orgánicas que, de acuerdo con el apartado 1 del artículo 81 de aquélla, lo desarrollan, de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución Española, y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, dedica el capítulo VI del título I a las enseñanzas artísticas, que tienen como finalidad proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales, entre otros, de la música.

La máxima autoridad de los Conservatorios Profesionales de Música y Danza en España está en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Nuestra Comunidad

Autónoma tiene competencias plenas en Educación, pero su autoridad se ve reducida a la firma de Leyes y Reales decretos aprobados en el consejo de Ministros. El Presidente de la Generalitat Valenciana es el máximo representante de la Comunidad Autónoma Valenciana, delegando las actuaciones en materia de educación en la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, y a su vez en la Dirección General de Educación Secundaria (tabla 9).

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE	
GENERALITAT VALENCIANA	<i>Presidente</i>
	Consejería de Educación Cultura y Deporte <ul style="list-style-type: none"> <li>• Secretaría Autonómica de Educación y Formación</li> <li>• Dirección General de Centros y Personal Docente</li> <li>• Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística</li> <li>• Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas en Régimen Especial</li> <li>• Dirección General de Universidad, Estudios Superiores y Ciencia</li> <li>• Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana</li> <li>• Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva</li> <li>• Secretaría Autonómica de Cultura y Deporte</li> <li>• Dirección General de Cultura</li> <li>• Dirección General del Deporte</li> <li>• Subsecretaría</li> </ul>
	<i>Inspectores</i> Órganos de gobierno colegiados Órganos de gobierno Unipersonales

Tabla 9: Organigrama político.

### **DECRETO 158/2007.**

*DECRETO 158/2007, del 21 de septiembre*, del Consejo por el cual se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso estas enseñanzas.

#### CAPÍTULO I. Organización de las enseñanzas.

- Artículo 1. Objeto. Este decreto establece el currículo de acuerdo con el artículo 6 de la LOE 2/2006 de 3 de mayo de educación e integra el Real decreto 1577/2006, de 22 de diciembre
- Artículo 2. Ámbito de aplicación.
- Artículo 3. Finalidad y organización.
- Artículo 4. Objetivos generales de las enseñanzas Profesionales de Música
- Artículo 5. Objetivos específicos para las enseñanzas Profesionales de Música

- Artículo 6. Especialidades de las enseñanzas Profesionales de Música. Son especialidades de las enseñanzas Profesionales de Música.

#### CAPÍTULO II

- Artículo 7. Currículo.
- Artículo 8. Asignaturas optativas.

#### CAPÍTULO III. Del acceso a las enseñanzas.

- Artículo 9. Del acceso a las enseñanzas profesionales
- Artículo 10. Acceso a otros cursos.
- Artículo 11. Tribunales
- Artículo 12. Reclamación de calificaciones de las pruebas de acceso.
- Artículo 13. Admisión y matriculación.
- Artículo 14. Asignaturas comunes.

#### CAPÍTULO IV. De la evaluación, la acción tutorial, la promoción y la permanencia.

- Artículo 15. Evaluación.
- Artículo 16. Tutoría
- Artículo 17. Promoción.
- Artículo 18. Límite de permanencia.
- Artículo 19. Titulación.

#### CAPÍTULO V. Correspondencia con otras enseñanzas

- Artículo 20. Correspondencia con otras enseñanzas.
- Artículo 21. Bachillerato.
- Artículo 22. Admisión prioritaria.

#### CAPÍTULO VI. De la autonomía curricular de los centros

- Artículo 23. Autonomía curricular de los centros.
- Artículo 24. De la figura del pianista acompañante.
- Artículo 25. Premio Profesional de Música en la especialidad de que se trate.
- Artículo 26. Documentos de evaluación.
- Artículo 27. Libro de calificaciones.
- Artículo 28. Lenguas oficiales de los documentos básicos.
- Artículo 29. Traslados de expediente.

DECRETO 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas

#### **ORDEN 28/2011.**

ORDEN 28/2011, de 10 de mayo, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la admisión, el acceso y la matrícula, así como los aspectos de ordenación general,

para el alumnado que curse las enseñanzas elementales y profesionales de Música y Danza en la Comunitat Valenciana.

**DECRETO 109/2011.**

DECRETO 109/2011, de 2 de septiembre, del Consell, por el que se desarrolla el currículo de las especialidades de Bajo Eléctrico y Guitarra Eléctrica establecidas en el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

**ORDEN 32/2011.**

ORDEN 32/2011, de 20 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el derecho del alumnado a la objetividad en la evaluación, y se establece el procedimiento de reclamación de calificaciones obtenidas y de las decisiones de promoción, de certificación o de obtención del título académico que corresponda.

**ORDEN 2/2012.**

ORDEN 2/2012, de 21 de diciembre, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan en la Comunitat Valenciana los premios profesionales para el alumnado que ha concluido las enseñanzas profesionales de Música y de Danza a partir del curso 2011-2012.

**ORDEN 64/2013.**

ORDEN 64/2013, de 21 de junio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se desarrolla e incluye el horario del currículo y se determina la prueba de acceso de las especialidades de: Acordeón, Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco, Instrumentos de púa y Viola de gamba establecidas en el Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas.

**ORDEN 65/2013.**

ORDEN 65/2013, de 21 de junio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la convocatoria y el procedimiento para la selección de conservatorios y centros autorizados de enseñanzas artísticas elementales y profesionales de música y de danza receptores de alumnado invitado en la Comunitat Valenciana.

**RESOLUCIÓN 11/06/2013.**

RESOLUCIÓN de 11 de julio de 2013, de la Dirección General de Centros y Personal Docente y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial en todas sus modalidades y tipos de entidad o centro docente promotor, para el curso 2013-2014.



**RESOLUCIÓN 25/07/2014.**

RESOLUCIÓN de 25 de julio de 2014, de las direcciones generales de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, y Centros y Personal Docente, por la que se dictan instrucciones en materia de ordenación académica y de organización de la actividad docente de los conservatorios y centros autorizados de enseñanzas artísticas profesionales de música y danza de la Comunitat Valenciana para el curso 2014-2015.



## **5. CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA**

### **5.1. Contexto**

En el territorio de la Comunidad Valenciana habitan actualmente 5.111.706 personas en un total de 542 municipios. La mayor concentración de población de la Comunidad Valenciana se da en torno a la ciudad de Valencia, llegando su área metropolitana a 1.774.201 habitantes (INE 2011) de los cuales 797.028 (INE 2012) están empadronados en la ciudad. La segunda mayor concentración de población de la comunidad es la del área metropolitana de Alicante-Elche, la cual cuenta con 801.376 habitantes (2011). Su territorio, con capital en Valencia, está situado en el este y sureste de la Península Ibérica. También forma parte del territorio Valenciano el archipiélago de las Islas Columbretes, la Isla de Tabarca y otras islas menores e islotes cercanos a la costa, además del Rincón de Ademuz, un enclave separado totalmente del resto del territorio valenciano por el municipio conquense de Santa Cruz de Moya al sur, y al norte por el municipio turolense de Arcos de las Salinas. Tiene una superficie de 23.255 km<sup>2</sup>, siendo la 8ª autonomía más extensa de España. Está formada por las provincias de Alicante, Castellón y Valencia, y limita al norte con Cataluña y Aragón, al oeste con Castilla-La Mancha y Aragón, y al sur con la Región de Murcia.

Las enseñanzas artísticas son el conjunto de enseñanzas del sistema educativo que tienen como finalidad proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música y de la danza. Son enseñanzas artísticas, las enseñanzas elementales de Música y Danza y las enseñanzas profesionales de Música y Danza.

La Comunidad Valenciana es una región con una rica cultura musical, siendo ésta una de las señas de su identidad. La Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, dispone de una red de 68 centros de música profesionales reglados, entre conservatorios y centros de enseñanza musical, dispersos por las diferentes partes de la geografía. Estos son los centros autorizados y reglados según la normativa y la legislación vigente (tabla 10).

1.	Conservatori professional de música guitarrista J. Tomás	pub. Alacant
2.	Centre ens. professionals de música Vicent Sanchis i Sanz	priv. Alaquàs
3.	Conservatori professional de música municipal d'Albaida	pub. Albaida
4.	Conservatori professional de música Juan Cantó	pub. Alcoi
5.	Centre ens. professionals de música J. Bautista Cabanilles	priv. Algemesí
6.	Conservatorio profesional de música	pub. Almoradí
7.	Centre ens. professionals de música lira Almusafense	priv. Almussafes
8.	Conservatori professional de música d'Altea	pub. Altea

9.	Centre ens. professionals música sociedad musical d'Alzira	priv. Alzira
10.	Centre ens. professionals música unió musical de Benaguasil	priv. Benaguasil
11.	Conservatori professional de música mestre Frelieu	pub. Benicarló
12.	Conservatori professional de música j. Pérez Barceló	pub. Benidorm
13.	Centre ens. professionals de música c. estudios musicales	priv. Benifaió
14.	Conservatorio profesional de música san Rafael	pub. Buñol
15.	Conservatori professional de música maestro Vert	pub. Carcaixent
16.	Conservatori professional de música P. García Chornet	pub. Carlet
17.	Conservatori professional de música mestre Tárrega	pub. Castelló de la Plana
18.	Conservatori professional de música José Manuel Izquierdo	pub. Catarroja
19.	Conservatorio profesional de música municipal de Catral	pub. Catral
20.	Conservatorio profesional de música maestro Ponce	pub. Chella
21.	Centre ens. professionals de música santa Cecilia	priv. Cullera
22.	Conservatori professional de música Rafael Talens	pub. Cullera
23.	Conservatori professional de música Tenor Cortis	pub. Dénia
24.	Conservatori profesional de música Ana Maria Sánchez	pub. Elda
25.	Conservatori professional de música	pub. Elx
26.	Centre ens. professionals de música districte Marítim	priv. Gandia
27.	Conservatori professional de música pintor Pinazo	pub. Godella
28.	Conservatori professional de música M.F. Peñarroja	pub. La vall d'uixó
29.	Centre ens. professionals de música l'Alcudia	priv. l'alcúdia
30.	Centre ens. professionals de música Ignacio Monzonís	priv. L'eliana
31.	Conservatori professional de música	pub. Lliria
32.	Conservatori professional de música municipal	pub. Meliana
33.	Centre ens. professionals de música liceu mús. c. de Mislata	priv. Mislata
34.	Conservatori professional de música ciutat de Moncada	pub. Moncada
35.	Centre ens. professionals de música Luissan Jaime	priv. Montroi
36.	Centre ens. professionals de música m. Onofre Díez Monzó	priv. Montserrat
37.	Conservatori professional de música Rafael Albert	pub. Mutxamel
38.	Conservatori professional de música mestre Gomis	pub. Novelda
39.	Conservatori professional de música Josep Climent	pub. Oliva
40.	Centre ens. professionals de música c. est. Musicals d'Onda	priv. Onda
41.	Conservatori professional de música	pub. Ontinyent
42.	Conservatori profesional de música	pub. Orihuela
43.	Conservatori profesional de música Mariana Baches	pub. Pilar de la horadada
44.	Centre ens. professionals de música mestre Molins	priv. Quart de poblet
45.	Conservatori profesional de música m. Pérez Sánchez	pub. Requena
46.	Conservatori professional de música	pub. Riba-roja de túria
47.	Centre ens. professionals de música Juan Sebastian Bach	priv. Sagunt
48.	Conservatori professional de música Joaquin Rodrigo	pub. Sagunt

49. Centre ens. professionals de música Sant Joan d'Alacant	priv.Sant Joan d'Alacant
50. Conservatori professional de música V.Lillo Cánovas	pub.Sant Vicent d Raspei
51. Conservatori profesional de música Alto Palancia	pub. Segorbe
52. Conservatori professional de música municipal	pub. Silla
53. Centre ens. professionals de música José Serrano	priv. Sueca
54. Centre ens. professionals de música Vicent Vera	priv. Sueca
55. Centre ens. professionals de música mestre Arnau	priv. Tavernes de la vall
56. Conservatori professional de música	pub. Torrent
57. Conservatorio profesional de música fco. Casanovas	pub. Torrevieja
58. Conservatorio profesional de música número 2	pub. Utiel
59. Centre ens. professionals de música asociacio. musical Alsina	priv. Valencia
60. Centre ens. professionals de música aten. mus. del puerto	priv. Valencia
61. Centre ens. professionals de música instituto musical Giner	priv. Valencia
62. Centre ens. professionals de música taller de música Jove	priv. Valencia
63. Conservatori professional de música José Iturbi	pub. Valencia
64. Conservatori professional de música número 2	pub. Valencia
65. Centre ens. professionals de música mestre Goterris	priv. Vila-real
66. Conservatori profesional de música	pub. Villena
67. Conservatori professional de música	pub. Xàbia
68. Conservatori professional de música Luis Milán	pub. Xàtiva

Tabla 10. Centros en la Comunidad Valenciana.

También existe la posibilidad de cursar estudios de Música o Danza en escuelas específicas de forma no reglada, es decir, que no conducen a la obtención de títulos con validez académica o profesional. En la Comunidad Valenciana, según la FSMCV (Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana) existen 544 asociaciones musicales con 40.000 músicos en sus diferentes agrupaciones y con 60.000 alumnos en sus Escuelas de Música.

Todo el alumnado que llegan a estudiar música a los Conservatorios Profesionales, cursaron todos ellos, estudios musicales en los diversos Conservatorios Elementales o en las Escuelas de música, teniendo una idea clara de la estructura, contenidos y objetivos de las enseñanzas que van a cursar. Todos estos alumnos empezaron en edades muy tempranas (4 a 12 años) los estudios musicales, por lo tanto, todos los estudiantes en el centro tienen claro que quieren ser músicos profesionales. Muchos de estos estudiantes en centros profesionales simultanean sus estudios en el Conservatorio Profesional con la participación en Bandas de Música, Coros y Orquestas Jóvenes.

## 5.2. Funcionamiento de los conservatorios

El funcionamiento organizativo del Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana (tabla 11) se realiza teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Los órganos de gobierno unipersonales, que trabajaran de forma coordinada en el desempeño de sus funciones conforme a las instrucciones del director.
2. El consejo escolar es el órgano de participación en el control y gestión del centro de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa.
3. El claustro de profesores tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y en su caso decidir sobre aspectos docentes del centro.
4. El profesorado, al amparo de la legislación vigente y coordinada por los diferentes departamentos didácticos en los que están adscritas las diferentes materias.
5. Las tutorías que regulan formalmente el contacto directo de los profesores y alumnos, regulando la asistencia a clase, el comportamiento dentro y fuera de las aulas y la evaluación a lo largo del curso académico.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL CENTRO
Director
Jefe de estudios
Secretario
Los que determine la administración educativa
Consejo escolar
Claustro de profesores
Los que determine la administración educativa
Departamentos de Coordinación didáctica
Los que determine la administración educativa

Tabla 11: Estructura del Conservatorio.

En los centros de enseñanza no solo intervienen los directivos o los profesores, sino todos los estamentos sociales. En este sentido la LOMCE establece en su "Exposición de motivos":

La ley establece, así mismo, es este título, por una parte los órganos de gobierno, y por otra, los órganos de participación en el control y gestión de los centros, atribuyendo a cada uno de ellos la naturaleza, composición y responsabilidades que en una adecuada interpretación de la organización escolar corresponde a cada uno de ellos.

La novedad más destacada es la importancia concedida a la figura de la dirección:

La figura del director de los centros públicos, entendida como pieza clave para en la buena organización y funcionamiento de los centros, es objetivo de un tratamiento específico, especialmente en lo que se refiere al procedimiento para su

selección.

La organización de los centros viene regulada por la LODE, Ley Orgánica 8/1985, del derecho a la educación, de 3 de julio, (BOE 159/85 de 4 de julio de 1985). Esta ley creó los consejos escolares, máximo exponente de la representatividad y del poder de cada centro. La LODE fue posteriormente modificada por la LOPEGCE, Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros Educativos, de 20 de noviembre 1995.

Ninguna de estas dos leyes ha sido derogada en su totalidad, si bien se pueden encontrar algunas modificaciones de interés en la LOMCE, en lo que se refiere a las atribuciones de los Consejos Escolares, y a la figura de la dirección del centro. La acreditación para el ejercicio de la dirección ya no se rige por el RD 2192/1995, sino por la propia LOMCE.

El jueves 4 de mayo del 2006 se publicó en el BOE la nueva Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de educación la LOE por la cual nos regimos actualmente. Esta nueva ley no cambia en este punto con respecto a la LOMCE, la cual en su artículo 133 "Selección del director", ratifica que se realizara mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la administración educativa.

Otras leyes importantes son el RD 2732/1998 sobre órganos de gobierno en los centros de enseñanzas artísticas, el RD 732/1995 sobre derechos y deberes del alumnado, y el RD 929/1993 sobre el reglamento orgánico de los Institutos de secundarias. Por supuesto se debe tener en cuenta la Ley de Procedimiento Administrativo Común, así como la de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas.

No existe un régimen específico para los centros de enseñanzas artísticas, como sí lo hay en secundaria, por lo que en muchos casos las autonomías envían circulares con las instrucciones para el comienzo y final de curso: estas normas cambian de unas comunidades a otras, aunque en el fondo suelen presentar grandes afinidades con el ya mencionado reglamento de institutos de enseñanza de secundaria. En principio esas normas deberían estar afectadas, a partir de ahora, por lo señalado en la LOE sobre organización de centros y órganos de gobierno y participación.

### **5.3. Organización de la enseñanza.**

El Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de Música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece, entre otros, la organización y finalidad de estas enseñanzas, los objetivos generales y específicos, y el listado de especialidades de las enseñanzas profesionales de Música. En su artículo 5.3 se dispone que las administraciones educativas establezcan el currículo de las enseñanzas

profesionales de Música, del que formarán parte en todo caso los aspectos básicos que, para cada especialidad, se establecen en el anexo I del mencionado Real Decreto.

El Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, establece el currículum de las enseñanzas profesionales de Música y se regula el acceso a estas enseñanzas, determina los objetivos, currículum, especialidades, acceso a las enseñanzas en sus diferentes cursos, evaluación, así como otros aspectos adicionales relacionados con la organización y la ordenación académica de estas enseñanzas en la Comunitat Valenciana (tabla 12). En el artículo 6 se establecen las especialidades de las enseñanzas profesionales de Música que se pueden impartir en la Comunitat Valenciana. En la disposición adicional cuarta del mencionado Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, se dispone que las especialidades que se relacionan en el artículo 6 y que no han sido previstas en el anexo de dicho decreto se desarrollaran en el momento en que sean autorizadas por la administración educativa correspondiente.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA
✓ Especialidades
✓ Asignaturas
✓ Departamentos
✓ Titulaciones

Tabla 12: Organización de la enseñanza.

### 5.3.1. Especialidades.

Son especialidades de las enseñanzas profesionales de música: (tabla 13)

Arpa	Flauta travesera.	Percusión
Bajo eléctrico	Flauta de pico.	Saxofón
Cante flamenco	Gaita	Trombón
Canto	Guitarra	Trompa
Clarinete	Guitarra eléctrica	Trompeta
Clave	Guitarra flamenca	Tuba
Contrabajo	Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y del Barroco	Viola
Dulzaina	Instrumentos de púa	Viola de gamba
Fagot	Oboe	Violín
Flabiol i tamboril	Órgano	Violoncelo
Tenora	Piano	Txistu
Tible		

Tabla 13: Especialidades.



### 5.3.2. Asignaturas.

*Asignaturas comunes:* Instrumento o voz, Lenguaje Musical, Armonía, Análisis e Historia de la Música.

*Propias de la especialidad:* Música de Cámara, Orquesta, Banda/Conjunto, Coro, Piano o Clave Complementario, Tabalet, e Idiomas Aplicados en el caso del Canto (tabla 14).

ASIGNATURAS	
Asignaturas obligatorias	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Propias de la especialidad</li> <li>✓ Comunes</li> </ul>
Asignaturas optativas	

Tabla 14: Asignaturas.

Los alumnos que cursen más de una especialidad únicamente cursarán las asignaturas comunes por una de ellas. Una vez cursadas y superadas en una especialidad, la calificación obtenida es válida para todas las especialidades y de esta manera deberá constar en el libro de calificaciones. La asignatura de Coro y la de Piano complementario, se cursarán una sola vez, independientemente de que formen parte del currículo de la segunda especialidad.

En aquellos centros que tengan autorizada la especialidad de Flauta de Pico, Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y Barroco y viola de Gamba, podrán optar por cursar Clave complementario en lugar de Piano complementario. Asimismo, estos alumnos podrán optar por cursar la asignatura optativa Complemento clavecinístico.

Es competencia del Consejo Escolar de cada centro público, o de los órganos competentes en el caso de centros privados, autorizar con carácter excepcional la matriculación en más de un curso a aquellos alumnos que, previa orientación del profesorado, así lo soliciten, siempre que el conjunto de profesores que imparten clases a dichos alumnos acredite su adecuada capacidad de aprendizaje.

*Asignaturas optativas:* En los cursos 5º y 6 de las enseñanzas profesionales de música, los centros ofertarán obligatoriamente las siguientes asignaturas optativas: Complemento pianístico, Complemento coral, Estética de la música, Fundamentos de composición, Fundamentos de informática musical y edición de partituras, Cultura audiovisual y Creatividad y música. Con la debida orientación del profesorado, el alumnado escogerá una asignatura optativa diferente en cada curso, en función del perfil formativo que le resulte más adecuado.

Los centros podrán proponer la ampliación de la oferta en cuanto a asignaturas optativas se refiere y corresponderá a la Conselleria competente en materia de educación, la aprobación de estas asignaturas en el marco de las condiciones que reglamentariamente

se establezcan.

El alumnos/as que cursen 5º y el 6º de cada especialidad instrumental o Canto, excepto Piano, podrán cursar como asignatura optativa Complemento pianístico.

La impartición, tanto de las asignaturas optativas de oferta obligatoria como las que pudieran autorizarse a los centros, quedará condicionada a la existencia de un número suficiente de alumnos que justifique su puesta en funcionamiento.

### **5.3.3. Departamentos.**

DEPARTAMENTOS	ESPECIALIDADES
Departamento de Viento- madera	Flauta. Oboe. Clarinete. Fagot. Saxofón.
Departamento de Viento- metal	Trompa. Trompeta. Trombón. Tuba/ Bombardino.
Departamento de Percusión	Percusión.
Departamento de Cuerda	Violín. Viola. Violonchelo. Contrabajo.
Departamento de Guitarra	Guitarra Clásica
Departamento de Lenguaje musical	Lenguaje musical
Departamento de Piano	Piano, piano acompañante, piano complementario.
Departamento de Canto	Canto vocal.
Departamento de Música tradicional	Dulzaina. Gaita. Flabiol. Tamboril. Txistu. Tenora. Tible.
Departamento de Composición	Armonía. Análisis.
Departamento de Orquesta	Orquesta. Banda. Coro.
Departamento de Historia de la música	Historia de la Música
Departamento de música de cámara	Música de cámara
Departamento de música moderna	Guitara eléctrica y bajo eléctrico.

Tabla 15: Departamentos.

### **5.3.4. Duración y ordenación académica.**

El límite de permanencia en las enseñanzas profesionales de música será de ocho años. El alumno no podrá permanecer más de dos años en el mismo curso, excepto en 6º curso, hasta completar el límite de permanencia. La Conselleria competente en materia de educación podrá autorizar, con carácter excepcional, que determinados alumnos puedan ampliar un año más el límite de permanencia en supuestos de enfermedad grave u otras circunstancias que merezcan similar consideración y que impidan el normal desarrollo de los estudios.

### **5.3.5. Titulación.**

Los alumnos y alumnas que hayan superado las enseñanzas profesionales de música obtendrán el título profesional de música, en el que constará la especialidad

cursada. Los alumnos y alumnas que finalicen las enseñanzas profesionales de música obtendrán el título de Bachiller si superan las materias comunes del Bachillerato, aunque no hayan realizado el Bachillerato de la modalidad de artes en su vía específica de música y danza.

### **5.3.6. Prueba de acceso.**

Para iniciar los estudios del primer curso de las enseñanzas profesionales de música será necesario superar una prueba de acceso, de acuerdo con el artículo 49 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Mediante esta prueba se valorará la madurez, las aptitudes y los conocimientos para cursar con aprovechamiento las enseñanzas profesionales.

La prueba de acceso a las enseñanzas profesionales de música se realizará en dos convocatorias (junio y septiembre), efectuadas por el centro docente. Los solicitantes podrán concurrir un máximo de cuatro convocatorias en cualquier centro de la Comunitat Valenciana.

El cómputo de convocatorias no incluirá las que hayan sido superadas sin que la calificación confiera un puesto escolar al aspirante. Las enseñanzas profesionales de música se cursarán ordinariamente entre los 12 y los 18 años. El inicio de las enseñanzas profesionales con menos de doce años o más de dieciocho se entenderá como excepcional. A tal efecto, la Conselleria competente en materia de educación regulará el tratamiento de esta excepcionalidad.

Los centros profesionales de música, establecerán en sus proyectos educativos los criterios de evaluación de las pruebas de acceso atendiendo a las aptitudes y preparación de los aspirantes, y a la edad idónea para el acceso.

- a) Lectura a primera vista de un fragmento adecuado al instrumento. El texto contendrá las dificultades técnicas de los contenidos terminales de las enseñanzas elementales de música.
- b) Prueba de capacidad auditiva y de conocimientos teórico/prácticos del lenguaje musical. El texto contendrá las dificultades técnicas que se precisan para iniciar las enseñanzas profesionales.
- c) Interpretación de una obra, estudio o fragmento elegida por el tribunal de una lista de tres que presentará el alumno. El nivel técnico/ instrumental obedecerá a los contenidos terminales de las enseñanzas elementales. Se valorará la ejecución de memoria de las obras presentadas.

Los centros educativos propondrán, como mínimo, con tres meses de antelación al inicio de las pruebas, las listas orientativas de obras apropiadas a cada instrumento. También publicarán con la suficiente antelación, los contenidos y los criterios de

evaluación sobre los que versarán las pruebas. Cada uno de estos ejercicios tendrá carácter eliminatorio, se calificará de 0 a 10 puntos, y será necesaria una calificación mínima de 5 puntos en cada uno de ellos para superarlo. La calificación final será la media aritmética de las tres puntuaciones.

#### **5.4. Ratio y horario de las especialidades.**

*Asignaturas de carácter individual, ratio 1/1.*

Instrumento principal

Piano Complementario

Clave Complementario

Tablalet Complementario: 1/3

*Asignaturas instrumentales colectivas:* la ratio se determinará en función de las agrupaciones que se constituyan.

Banda

Conjunto

Coro

Música de Cámara

Orquesta

*Asignaturas teóricas:*

Historia de la Música, ratio 1/15

Asignaturas teórico-prácticas

Acompañamiento, ratio 1/4

Análisis, ratio 1/10

Armonía, ratio 1/10

Lenguaje Musical, ratio 1/10

*Asignaturas optativas:*

Complemento Coral, en función del grupo que se constituya,

Complemento pianístico o clavecinístico, ratio 1/6

Creatividad y Música, ratio 1/10

Cultura Audiovisual, ratio 1/10

Estética de la Música, ratio 1/15

Fundamentos de Informática, ratio 1/10

Fundamentos de Composición, ratio 1/10

ASIGNATURAS	CURSO						TOTAL
	HORARIO SEMANAL						
Curso s	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
<i>A. Propias de la especialidad</i>							
Instrumento	1	1	1	1	1	1	180
Piano complementario		0,5	0,5	0,5			45
Música de cámara			1	1	1	1	120
Orquesta	2	2	2	2	2	2	360
<i>B. Comunes</i>							
Lenguaje musical	2	2					120
Armonía			2	2			120
Análisis					2	2	120
Historia de la música					2	2	120
<i>C. Optativa</i>							
Optativa					3	3	180
Total horas semanal	5	5,5	6,5	6,5	11	11	
	Total horas anual						1365

Tabla 16. Ratios, horario.



## **6. REFLEXIONES FINALES**

Con la evaluación se mejora la calidad del sistema educativo y gracias a ella conocemos el funcionamiento de los centros, valorando resultados y eficacia. Dicho conocimiento implica la emisión de juicios de valor, los cuales llegan a la toma de decisiones que provocaran los cambios necesarios de mejora de aquellas variables que han obtenido resultados negativos. Es sin duda afortunado que contemos con elementos que nos permitan volver a creer en la capacidad del sistema educativo, con el fin de lograr excelentes resultados de aprendizaje.

No obstante, es importante no perder de vista, en primer lugar, que la calidad educativa es un fenómeno complejo y multideterminado, y que cualquier esfuerzo por afectar una de sus causas será, por lo mismo necesariamente parcial. Esta es una advertencia para no caer en el simplismo de que la aplicación de medidas de buena gestión resolverá el problema de la calidad educativa. Especialmente peligroso resulta el que se entienda con esto que el sistema educativo pueda desentenderse de los problemas de la calidad. Hemos querido dejar claro que para que una buena gestión pueda realmente traducirse en adecuada calidad educativa, requiere de un apoyo decidido de nuestras administraciones educativas.

También es importante reconocer que la investigación sobre el papel de la calidad de la educación apenas iniciada y es muy precaria, sobre todo en las Enseñanzas Artísticas.

En primer lugar, las universidades desde hace ya años están incorporadas a los Sistemas de Garantía de Calidad, que son los sustentadores de que los títulos que se imparten en los centros de educación superior respondan a los requerimientos de los estudiantes y de la sociedad. Los Conservatorios están muy alejados de las Universidades, y aunque a partir del 2010 formaran parte de los estudios superiores, precisan de un acercamiento a las Instituciones Universitarias lo más pronto posible. Para evaluar la calidad de una institución hemos de tener en cuenta todos y cada uno de los aspectos que lo componen, de ahí el aplicar en los Conservatorios musicales el "Programa de Evaluación Institucional" como un primer paso de acercamiento y sobre todo como garantía de calidad educacional. Es también necesario que contemos con un cuerpo creciente de información y de resultados de investigaciones que nos vayan ilustrando, cada vez con mayor precisión, qué en efecto debemos hacer a nivel de política educativa y a nivel de centro para acercarnos a esto objetivos.

En segundo lugar, por lo que respecta a los procesos de innovación que se puede llevar a cabo, se ha demostrado que los importantes y eficaces son aquellos que inciden sobre la formación del profesorado en estas cuestiones. Aunque esta realidad es compartida tanto por profesores como por investigadores en el campo educativo, la

evidencia empírica nos muestra que los programas de actualización y perfeccionamiento no se elaboran pariendo por las necesidades demandadas por los docentes, por lo que su eficacia ha sido limitada.

En este campo las administraciones educativas tendrán que trabajar mucho y bien, no discriminado a los profesionales actuales. Además, cualquier estrategia de innovación que se establezca para mejorar la calidad de un centro educativo debe estar cuidadosamente planificada y dotada de los medios económicos, materiales y humanos precisos para que sea eficaz. Por ello, es necesario estimular a los centros para que se incorporen a la cultura de la evaluación y mejora de calidad, con el fin de adecuar su estructura y funcionamiento a las nuevas exigencias de calidad demandadas por la sociedad.

El contexto de cambio de las Enseñanzas Artísticas que nos espera y vuelvo a reincidir en que las autoridades educativas han de desempeñar un papel fundamental para facilitar la puesta en marcha de este proceso dotándolo de los medios económicos y estableciendo el marco legal de referencia. A este respecto es necesario desarrollar una serie de programas encaminados a facilitar la evaluación de calidad de las enseñanzas artísticas, con verdaderos profesionales. La instrumentación de cualquier proceso de evaluación de la calidad educativa debe culminar con una serie de valoraciones o juicios de valor sobre los resultados obtenidos que constituyan una referencia tanto para los gestores de centros, como para las autoridades educativas. De nada sirve diseñar un plan de evaluación y mejora de la calidad, si de él no se desprenden toda una serie de recomendaciones acerca del cumplimiento de los objetivos planteados y de los procesos de innovación diseñados.



# PARTE II. MARCO METODOLÓGICO



## **1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Nuestro compromiso y nuestro interés deberían ser mejorar la calidad en nuestros centros. La preocupación por estas circunstancias nos conduce a la necesidad de conocer la opinión de los profesionales directamente implicados en la educación y descubrir cuál es su opinión respecto a éste tema a fin de fijar ciertos indicadores que permitan analizar la calidad de los centros. Para llevar a cabo la investigación nos planteamos en primer lugar elaborar un modelo de evaluación, que nos resulte útil para averiguar lo que pretendemos en nuestro estudio y que nos permita alcanzar nuestros objetivos de trabajo.

La razón fundamental que ha motivado esta decisión, como señalamos anteriormente, se centra en la existencia de pocos estudios orientados a esta temática y centrados en la calidad educativa, aunque somos conscientes de los innumerables esfuerzos administrativos que se están realizando por conocer la calidad global de los centros educativos; pero no desde la dimensión que nosotros planteamos. Podría decirse que el proceso de adaptación de cualquier modelo de evaluación, desde una lengua distinta a la nuestra, opera una serie de cambios en el instrumento original que lo hacen distinto de cómo era en primera instancia.

Creemos en la multidimensionalidad del concepto calidad y más aún de la calidad educativa. Es por ello que el instrumento que hemos elaborado recoge aquellos factores que tanto la legislación, como otros autores en sus investigaciones, como otros expertos de la educación (profesores, inspectores), consideraron más significativos. Los hemos adaptado a fin de recoger evidencias que les ayuden a conocer mejor la opinión del alumnado respecto a este tema. Este modelo recoge la información fundamental que incluye el modelo de Programa de Evaluación Institucional desarrollado para las universidades en España en la década de los 90 del siglo. XX.

### **1.1. Hipótesis y objetivos de investigación.**

Tal y como hemos señalado, la finalidad que anima la realización de este estudio novedoso en el ámbito musical, es la introducción de un modelo de evaluación institucional en el que participen todos los actores de los Conservatorios profesionales de música. En este proceso, se incluye el diseño y validación del propio modelo que puede servir de referencia para otros centros musicales en España.

La selección de objetivos de la evaluación constituye el punto central de todo el diseño, ya que todo el proceso se estructura en función de ellos. Las delimitaciones de los objetivos dependen del concepto de función que deben desempeñar estos centros educativos musicales. Para la administración educativa los centros docentes constituyen, ante todo, el medio a través del que se deben garantizar a los ciudadanos los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución, especialmente el derecho a la educación.

De este modo son dos los *objetivos generales* y prioritarios en esta investigación. El primer *objetivo general*, es el autoestudio y análisis global de los Conservatorios Profesionales de Música, con el fin de mejorar la calidad en sus funciones y condiciones, lo cual ejercerá una notable repercusión en el buen funcionamiento de los centros en general. Para lo cual es necesario partir de un modelo en el que se expliciten los fines que persigue, los medios con los que cuenta, la organización y el funcionamiento interno del mismo y los resultados obtenidos, todo ello encuadrado en un marco contextual en el que son las propias instituciones quienes promueven los procesos de autoevaluación con el fin de conocer que se está haciendo, qué estamos obteniendo y cómo podemos mejorar la actividad que estamos desarrollando cada día.

Como segundo *objetivos general*, vamos a desarrollar y elaborar un texto que se pueda comprender fácilmente y cuya lectura estimule a instituciones educativas musicales (Conservatorios e incluso Escuelas de Música) a iniciar procesos de evaluación que incidan en la mejora de su organización y su funcionamiento, ofreciendo un modelo concreto de autoevaluación para estos centros musicales, al mismo tiempo que facilitarles los instrumentos y procedimientos necesarios para que las propias instituciones puedan llevar a cabo esta evaluación. Todo ello pasará por un proceso de validación, en el que tanto el modelo de evaluación como los instrumentos desarrollados, nos muestren evidencias acerca de su fiabilidad y validez.

Por lo tanto, el objetivo principal, es que los conservatorios de música, obtengan información acerca de su funcionamiento y de sus resultados, que les posibilite tomar las decisiones que consideren oportunas para mejorar su propio desempeño y el rendimiento de su alumnado. Más concretamente, se pretende que cada uno de los centros conozca, de la manera más amplia posible, cuál es su situación en los distintos aspectos que se evalúan, cuál es la evolución de su alumnado teniendo como referencia los indicadores de los centros de su mismo contexto sociocultural, y que conozca sus propios cambios.

En consecuencia, la clave de esta evaluación es ayudar a que en los centros se den procesos internos para su mejora. Para ello, deben conocer su funcionamiento con un cierto nivel de rigor.

Los *objetivos específicos* vinculados a los dos objetivos generales y a la finalidad anteriormente mencionada, son:

- Sensibilizar a la administración educativa, al equipo directivo y al profesorado sobre, la necesidad de llevar a cabo la evaluación del centro.
- Escuchar la opinión de todos los agentes implicados en el centro, sobre la vida del mismo, su funcionamiento, normas, actividades etc.
- Formar a los actores del proceso a partir de talleres formativos a profesores y

estudiantes para prepararles en la conducta de la evaluación y de la calidad.

- Extraer información desde la propia investigación y establecer líneas de mejora de los conservatorios de música.
- Validar y recabar evidencias de validez del modelo institucional diseñado para los conservatorios de música.
- Analizar las características métricas de los instrumentos utilizados.
- Recabar evidencias de validez de los instrumentos.

La finalidad, de este trabajo, como ya se señaló, es mucho más amplia y global, pretende colaborar en la valoración funcional de los conservatorios de música, para detectar con ellas sus puntos fuertes y débiles, y para que, desde un conocimiento más preciso de su situación, sean capaces de diseñar proyectos de mejora y cambio.

## **1.2. Planteamiento.**

Hay que tener en cuenta el marco legislativo vigente, el cual nos muestra, que uno de los objetivos principales de la Reforma educativa promovida por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE- es asegurar la calidad de la enseñanza. Éste es uno de los principales retos de la educación del futuro. Entre otras medidas que arbitra esta ley, es la necesaria evaluación del sistema educativo. Esta evaluación permite analizar en qué medida los distintos elementos integran el sistema y contribuyen a la consecución de los objetivos previamente establecidos. En el título cuarto, art. 62.1 dice: "La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará sobre alumnos el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia administración".

La evaluación de los Conservatorios, no es tarea fácil, estos centros musicales están integrados dentro de la Educación Secundaria en el Sistema Educativo Español. En España son considerados "Enseñanzas Artísticas", además, la falta de personal especializado (orientadores - psicopedagogos) dentro de las instituciones, conlleva un problema en su funcionamiento. En los últimos años existen un gran número de centros educativos de primaria, secundaria y que se acogen al proceso de autoevaluación o autoestudio, con el fin de detectar "los puntos fuertes y débiles" relativos a sus organización y funcionamiento y elaborar programas que incidan en su desarrollo y mejora. Sin embargo, no se conoce ninguna experiencia de evaluación de calidad en los Conservatorios de la Comunidad Valenciana, y aunque sea sorprendente, nos atreveríamos a decir que no existe ninguna investigación de este tipo referente a los conservatorios de música en España.

De ahí esta investigación relacionada con estos centros educativos musicales en la Comunidad Valenciana y en el Estado Español, para que partiendo de una investigación referente a evaluación y calidad educativa, aplicar a los conservatorios de música, y así,

intentar que la mejora educativa en estos centros comience cuanto antes.

La investigación que se va a presentar está situada en el marco de la complementariedad metodológica (Bericat, 1998). En él, se combinan aproximaciones basadas en los estudios de encuestas, de carácter *ex-post-facto*, con otras asimilables al enfoque interpretativo que estudia fenómenos sociales. Los conservatorios son tratados como organizaciones de “universos simbólicos” en los que cobra interés las interpretaciones que configuran “la cultura” de los contextos y escenarios concretos, en donde se valora el punto de vista de los actores para llegar a una comprensión de la realidad “socialmente construida” y que propicia la mejora de la práctica. El enfoque considera a estas organizaciones culturales, las cuales dependen en cierta manera de un significado subjetivo. Por ello, y tal como hemos señalado, desde esta perspectiva, podemos indicar que estamos ante un estudio característico de complementariedad metodológica “cuantitativa/cualitativa”, tal como lo describen Bericat (1998).

Esta investigación se fundamenta en el modelo "Programa de Evaluación Institucional" propuesto por la agencia que depara la Calidad del Sistema Universitario de Valencia (ACSUV) y (ANECA). La Universidad de Valencia, con el objetivo de mejorar la calidad docente, se sumó a la iniciativa del Consejo de Coordinación Universitaria (antes Consejo de Universidades), participando en el PNECU (1996-2000), el PCU (2000-2002), a partir de 2002 y hasta el año 2008 el II PCU y el PEI. Actualmente existen universidades evaluándose con el PEI. Para ello elaboraron una serie de cuestionarios que han ido evolucionando y mejorando a lo largo de las convocatorias. Estos cuestionarios recogen información sobre, el profesorado, alumnos, directivos, empresarios, titulados y PAS.

La necesidad de mejora de estos centros musicales (Conservatorios, escuelas de música), es una discusión continua de todos los estamentos que componen estos centros (profesores, alumnos, dirección, familias y PAS). Este pensamiento común de que deben de ser evaluados lo antes posible, ya es una necesidad que puede y debe ser un objetivo de un centro que se precie de una mejora en la evolución educacional para sus alumnos, con independencia de que se enfatice el análisis de los resultados o de los procesos internos. Naturalmente, el énfasis en la mejora y el cambio condiciona obligatoriamente los procedimientos y las variables de la evaluación, pero, repetimos, cualquier modelo de evaluación puede incidir, al nivel correspondiente, en la mejora del centro.

Esta evaluación de Conservatorios de Música, sin duda preponderante en el momento actual, hace que en los planteamientos de las evaluaciones se pierda cierto interés por las relaciones causa-efecto entre variables de entrada y procesuales con los resultados, y se aumente el interés por el contexto concreto que se evalúa, con sus fenómenos y procesos interactivos. Hay que diagnosticar los problemas de la institución y

ver qué fuerzas y recursos tiene para resolverlos.

Lo que sí parece evidente es que la evaluación, para que pueda llevarse a cabo con éxito, necesita un caldo de cultivo proporcionado por la *autonomía institucional* y la *participación responsable*, a ser posible entusiasta, de los miembros de la organización. En este contexto, el liderazgo del director o facilitador de la evaluación resulta fundamental para ayudar al grupo a que tome conciencia de la importancia de su trabajo y a que lo realice de manera adecuada.

En nuestro país, seguramente, después de más de una década evaluando, aún falta en los centros educativos un clima afectivo entre el profesorado favorecedor de la autoevaluación, aunque sí se cuenta con un buen nivel de autonomía institucional. Por ello, no siempre son muy productivos los apoyos e impulsos evaluadores que parten de los responsables educativos. Pero sí existen muchos trabajos de investigación al respecto, con la producción de un buen número de instrumentos. En algún caso concreto se ha diseñado un modelo completo de autoevaluación. Los centros con orientación innovadora y experimental necesitan libertad y autonomía para desarrollar sus enfoques innovadores y, consecuentemente, deben apoyarse fundamentalmente en la autoevaluación, pero también necesitan demostrar sus méritos, esto es, las ventajas que ofrecen sobre las escuelas más convencionales, a las que intentan reemplazar. Esto no se consigue sólo con la evaluación interna; sin algún elemento de la evaluación externa es probable que surjan críticas y demandas de rendición de cuentas. Sin embargo, parece claro que la evaluación basada en el centro, orientada para mejorarlo, debe apoyarse prioritariamente en la evaluación interna, aunque se sugiere siempre complementarla con su evaluación externa. Esta evaluación externa se puede promover desde dentro del centro, por el deseo de profesores o directivos de acreditarse o de conocer su situación, con fortalezas y deficiencias, o de contrastar los hallazgos de la autoevaluación.





## **2. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL. MODELO DE EVALUACIÓN PROPUESTO PARA LOS CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA**

En este apartado realizamos una presentación del contexto institucional en el que se ha desarrollado el estudio, con los diferentes colectivos que han participado en el mismo. Empezamos nombrando de nuevo, el modelo de evaluación institucional propuesto en este trabajo, el cual se fundamenta en el modelo propuesto por la ANECA (2005), como Programa de Evaluación Institucional (PEI). Este programa tiene como objetivo facilitar un proceso de evaluación para la mejora de las enseñanzas conducentes a titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio Español. Además este programa aporta unos planes de actuación en la continuidad de los procesos de calidad en la enseñanza y a la vez proporciona información a los estudiantes y sus familias, al conjunto de la sociedad, a los gobiernos de los centros educativos y a las administraciones públicas. Hay que tener en cuenta que vamos a evaluar unos centros educativos muy específicos, y que según el sistema educativo Español, estas enseñanzas musicales, están tratadas como “Enseñanzas Artísticas”. Por lo tanto, este modelo nos facilita la adaptación a esta complejidad, por medio de una adaptación tanto de las dimensiones, los indicadores como los criterios que lo forman, y así realizar una evaluación de calidad más acorde con la complejidad de las enseñanzas.

Pero hay que destacar lo más significativo es este proceso de evaluación, el acompañamiento de dos expertos evaluadores: Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá (Catedrático de Medición y Evaluación Educativas Dpto. MIDE-Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia ) y D<sup>a</sup> Purificación Sánchez Delgado (Dpto. MIDE. grupo GEM Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia), que dirigieron y llevaron a cabo todos los procesos de diseño, sensibilización de los actores involucrados, formación de los mismos, etc.

Además, destacar que este modelo plantea desde el inicio, unas fases de sensibilización de los diferentes agentes, colectivos e instituciones, acerca de la importancia de la evaluación institucional. Así pues desde el primer momento que se inició este proceso de evaluación, contamos con el apoyo de las instituciones educativas del más alto nivel educativo de la Consellería d’Educació de la Comunidad Valenciana entre los años 2011-2015.

## **2.1. Aproximación a un modelo de evaluación institucional de los conservatorios profesionales de música de la Comunidad Valenciana.**

La evaluación de las Instituciones Educativas (IE) no es tarea fácil, ya que los centros musicales son organizaciones complejas, que resisten a procesos analíticos y que requieren ser abordados desde planteamientos contextuales en los que se contemplen todos los factores que condicionan actividad y resultados. De ahí que a la hora de establecer programas de evaluación existan múltiples enfoques y modelos, elaborados a partir de concepciones teóricas y metodológicas que autores establecen en relación con los fines que asignan estas instituciones. En la elaboración de este trabajo de investigación se pretende realizar la evaluación de todos los conservatorios profesionales de música dependientes de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana (Eval-CPM-CV). Existen 14 Conservatorios Profesionales de Música dependientes de la Conselleria d'Educació:

---

### CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Conservatorio Profesional de Música número 2 de Valencia  
 Conservatorio Profesional de Música de Torrent  
 Conservatorio Profesional de Música número 2 de Utiel  
 Conservatorio Profesional de Música " M. Pérez Sánchez" de Requena  
 Conservatorio Profesional de Música de Ontinyent  
 Conservatorio Profesional de Música "Joseph Climent" de Oliva  
 Conservatorio Profesional de Música "Rafael Talens" de Cullera  
 Conservatorio Profesional de Música "José Manuel Izquierdo" de Catarroja  
 Conservatorio Profesional de Música "MestreTarrega" de Castelló  
 Conservatorio Profesional de Música "M. Fco. Peñarroja" la Vall d'Uixó  
 Conservatorio Profesional de Música "Guitarrista José Tomas" Alacant  
 Conservatorio Profesional de Música "Tenor Cortis" de Dénia  
 Conservatorio Profesional de Música "Ana María Sánchez" de Elda  
 Conservatorio Profesional de Música de Elx

---

Los enfoques de evaluación de Instituciones Educativas (IE) en general y, en particular, los conservatorios profesionales de música, están vinculados con los escenarios en que se produce el hecho educativo, que recorren una gran cantidad de opciones, desde los elementos macro-organizacionales a los micro-organizacionales. Así, las IE se sitúan como nexo de unión en la organización de la educación, entre los elementos macro-estructurales (los sistemas educativos) y los escenarios micro-educativos (el aula y el estudiante) tal y como ya ha sido comentado.

Teniendo en cuenta el rol asignado a las IE en general, pueden darse dos enfoques que no son mutuamente excluyentes (Jornet y Leyva, 2006)

- La IE como *unidad organizativa* del sistema educativo
- La IE como *centros de enseñanza – aprendizaje*

La IE como unidad organizativa del sistema educativo, debe compartir sus objetivos y valores, estando al servicio de sus fines y aportando su esfuerzo para conseguir la eficiencia del sistema educativo. Además debe de ir satisfaciendo las necesidades sociales, tanto, las de sus comunidad de referencia inmediata, como las de la sociedad en general. Por otro lado, la IE como centro de enseñanza-aprendizaje puede entenderse desde diferentes enfoques (De Miguel, 1989; Mateo, 2000; Lukas y Santiago, 2004 y Chiva, 2007):

- La IE como organización formal atiende los diversos factores de eficiencia y eficacia, vinculados con su rol dentro del sistema educativo.
- Pero las IE además es una comunidad educativa, un espacio interpersonal, con reglas determinadas y orientadas a fines educativos, dando cavidad a diferentes audiencias o colectivos, con roles diferenciados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Finalmente, la IE también es una organización en continuo proceso de desarrollo, que mantiene una estrecha relación de interdependencia con el medio en el que sitúa.

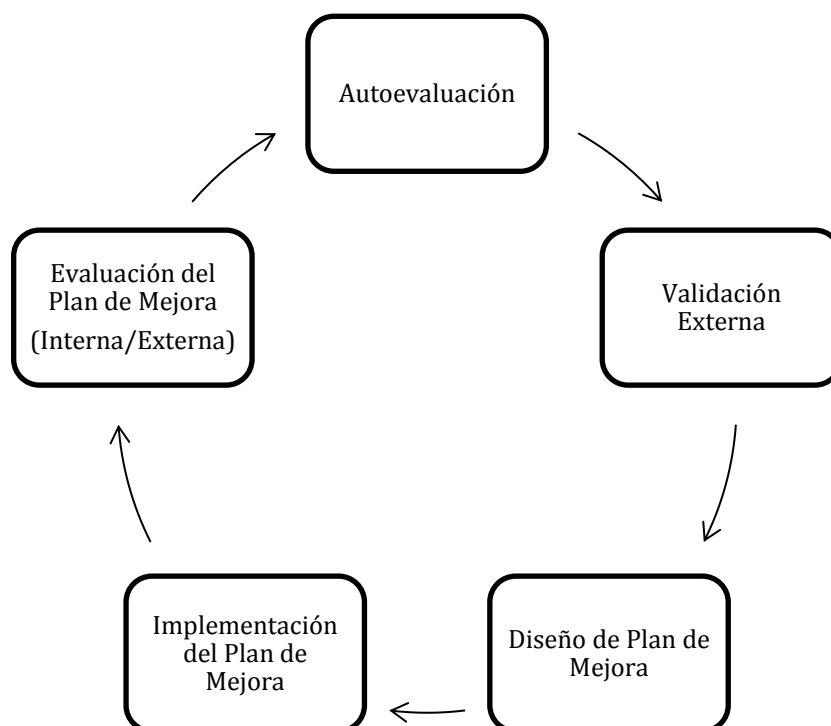
Desde una perspectiva integradora la IE es una unidad organizativa en que se produce el hecho educativo, y debe concebirse como un sistema en el que se integran diversos factores:

- Personales: factores, características y condiciones de todos los actores implicados.
- Organizacionales: elementos vinculados con los recursos humanos y materiales.
- Relacionales: con su contexto social inmediato, con el mediato y con el SE del que forman parte.

En definitiva, la IE es una realidad compleja, y por tanto necesita de una concepción sistemática, integrando las dimensiones vinculadas a ellas (entrada, proceso, resultados, contexto). Además, la IE es una unidad integradas dentro del sistema educativo y condicionado por el mismo. Y, por último, es un elemento de servicio a la sociedad que está condicionado y debe dar respuesta a su vez a la comunidad en que se inserta y a la sociedad en general.

Los objetivos perseguidos en este proyecto de evaluación institucional se centran en coadyuvar al desarrollo de una cultura de calidad en los centros, utilizando para ello la

evaluación como instrumento de detección de puntos fuertes y débiles, para orientar el desarrollo y diseño de un plan de mejora y, como último objetivo, asumir institucionalmente la mejora como un concepto de ciclo de calidad constante. Por lo tanto en este proyecto se evalúa tanto de forma interna, mediante los comités de evaluación internos (CEI), como de forma externa con los comités de evaluación externos (CEE), siendo ambos los partícipes y dinamizadores, y los que aporten toda la información y la



emitan en diferentes informes. (ver figura 1).

Figura 1. El ciclo de la evaluación como estrategia de mejora institucional.

(Jornet-Melia y Sánchez-Delgado, 2014)

La metodología utilizada para esta investigación es mixta (cuantitativa/cualitativa), siendo el punto de partida de la negociación, la participación de los estamentos implicados en la CPM. Esta metodología incluye el autoinforme como estrategia de revisión interna y análisis de las propias fortalezas y debilidades. El autoinforme es responsabilidad del comité de evaluación interno (CEI) en el que están implicados los diferentes colectivos o audiencias presentes en los conservatorios. El autoinforme es validado por los comités de evaluación externos (CEE), mediante instrumentos, como escalas y cuestionarios, entrevistas, observaciones y análisis documentales, así como la documentación de gestión.

Por tanto, como ya hemos señalado, el enfoque del que se parte es mixto por lo que hay una valoración de carácter interno que se complementa con una valoración externa. Para poder llevar a cabo este proceso es imprescindible un equipo dinámico de actuación.

(ver figura 2)

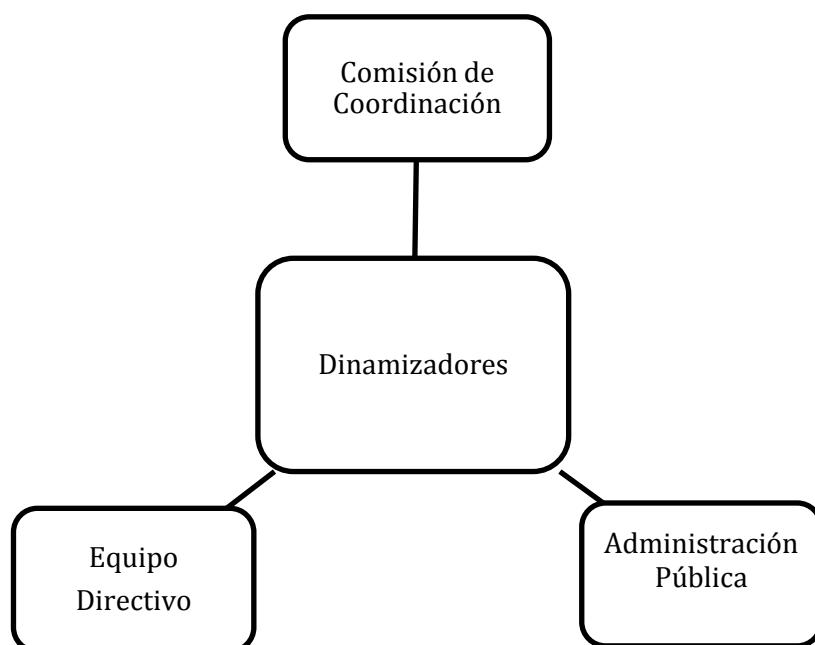


Figura 2. Equipo dinámico de actuación en el proceso.

(Jornet-Melia y Sánchez-Delgado, 2014)

La decisión está basada en el interés de desarrollar un trabajo colegiado que parta de recoger información de los diferentes agentes implicados directamente en los CPM, profesorado, alumnado. Familias, equipos directivos, personal administrativo y servicios (ver figura 3).



Figura 3. Información de los agentes implicados.

(Jornet-Melia y Sánchez-Delgado, 2014)

El principal objetivo del Programa de Evaluación Institucional, es facilitar un

proceso de evaluación para la mejora de calidad de las enseñanzas con carácter oficial y validez en la Comunidad Valenciana, a través de un autodiagnóstico y de la visión externa aportada por expertos. Así mismo, mediante el proceso de este programa, se pretende también promover procesos de evaluación que favorezcan el establecimiento y la continuidad del proceso de garantía de calidad en las enseñanzas musicales y poder proporcionar a los estudiantes y sus familias, y al conjunto de la sociedad, además de a los diferentes centros y al gobierno de las administraciones públicas los planes de actuación en cuestiones de calidad educativa. Por lo tanto hay que tener en cuenta que la evaluación institucional que vamos a realizar es un proceso de diagnóstico de las fortalezas y las debilidades que concurrirán en un plan de mejora que sería necesario implantar en la institución, para mejorar la calidad de la enseñanza evaluada.

En este sentido, tal y como podemos observar en la (tabla 16), el modelo diseñado para los CPM, contempla seis dimensiones.

MODELO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL
Organización de la enseñanza
Recursos humanos y recursos materiales
Programa formativo
Proceso de la enseñanza
Resultados
Vinculación con el entorno
Evaluación Interna y Externa
Informe final

Tabla 16. Modelo de Evaluación Institucional.

(Jornet-Melia y Sánchez-Delgado, 2014).

Este modelo como vemos en la figura anterior, atendiendo a tres aspectos clave: qué, para qué y cómo evaluar.

- a) *Qué queremos evaluar*, hace referencia a que nuestro objetivo de estudio está centrado en los CPM de la Comunidad Valenciana y esto se desglosa en seis dimensiones.
- b) *Para que queremos evaluar*, ya se ha comentado anteriormente en otros capítulos y es con el fin de coadyuvar al desarrollo de una cultura de calidad a partir de la detención de puntos fuertes y puntos débiles, para así poner en marcha un plan de mejora.
- c) *Cómo queremos llevar a cabo la evaluación*. También se ha comentado, que debe de ser desde un enfoque holista y mixto.

Este modelo está organizado en tres fases:

- 1) *Autoevaluación*: Describir y valorar la situación con respecto a las cinco

dimensiones establecidas, identificando aquellas propuestas de mejora a partir de las cuales se elaboran los planes de actuación que se deberán de poner en marcha una vez concluido todo el proceso.

- 2) *Evaluación Interna y Externa:* Un grupo de evaluadores internos del propio centro educativo, evaluarán y recogerán datos del propio centro, realizando un informe de autoevaluación. Otro grupo de evaluadores externos compuesto por lo menos tres personas, analizarán y revisarán el informe de autoevaluación, dato a través de un estudio documental además de una visita a la institución evaluada, redactando así sus propias recomendaciones y propuestas.
- 3) *Informe final:* El comité de autoevaluación elabora el informe final teniendo en cuenta tanto el informe de evaluación externa, como el informe de autoevaluación interno. En este informe final se recogen los principales resultados del proceso de evaluación, principales fortalezas y debilidades, para, finalmente elaborar las propuestas de mejora.

Hay que tener en cuenta que el proceso de autoevaluación no responde a una concepción de control o fiscalización de los centros educativos, sino que es un instrumento que puede ser utilizado como herramienta de diagnóstico, para la comunidad educativa de cada centro conozca cuál es su posición y consecuentemente detecte sus áreas de mejora.

La formación de los comités es muy importante. El CEI está formado por miembros del equipo directivo, junto con un coordinador de formación y varios miembros del profesorado, un representante de familias, un representante de alumnos y un miembro de los PAS. Los CEE estarán formados por varios miembros del comité organizador del proyecto, un profesor externo, un asesor metodológico y un inspector educativo (figura 4).

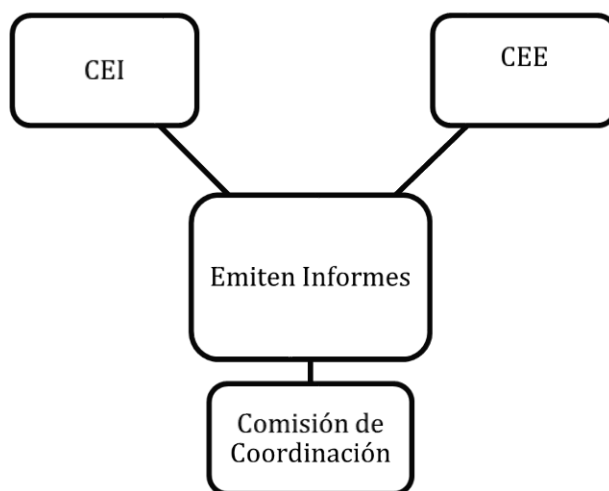


Figura 4. Comités de evaluación.

(Jornet-Melia y Sánchez-Delgado, 2014).

La recogida de información, como etapa más visible del proceso de evaluación, es

un momento clave de implicación de los diferentes colectivos, profesores, alumnos, equipos directivos, Pas y egresados, todos ellos tienen la oportunidad de manifestar su opinión respecto a las diversas dimensiones consideradas como fundamentales.

Finalmente, es muy importante destacar los diferentes tipos de protocolo de trabajo. Tanto un protocolo, el cual se adaptó el modelo de referencia, diseñando un cronograma para el diseño del modelo, como el protocolo que se decidió para cada dimensión y para si los criterios que se plantearon eran los adecuados. Además de los protocolos de recogida de información, todos ellos los veremos en los siguientes puntos más extensamente.

En definitiva, todo este procedimiento centrado en la evaluación de calidad, aplicado a los CPM, trata de aportar un autoinforme de mejora, realizado por los dos comités (CEI/CEE) utilizando diversos instrumentos y con la participación de toda la comunidad educativa.

## **2.2. Diseño y estrategia de elaboración del modelo.**

Como ya se ha comentado anteriormente, la evaluación se erige como punto de partida del proceso de renovación y mejora continuada que requieren los conservatorios profesionales de música para ofrecer una respuesta adaptada y eficaz, teniendo como referencia las cotas más altas de excelencia educativa musical. Conscientes de la transcendencia que tiene la enseñanza musical y la riqueza que aporta a la formación de los individuos, este hito académico para los conservatorios se convirtió en un punto de partida en la evaluación para estos centros, y que se enmarca dentro de un conjunto de medidas dirigidas a potenciar la mejora del sistema formativo de las enseñanzas artísticas.

1. La evaluación es una herramienta fundamental para la mejora y el fortalecimiento de cualquier institución educativa.
2. Esta herramienta debería de instaurarse mediante acciones concretas en los conservatorios de nuestra Comunidad Valenciana.

De estas dos conclusiones nace un equipo de trabajo formado por profesionales tanto de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana, la Universidad de Valencia y los conservatorios profesionales de música, que trabajan con la seguridad de que la evaluación mejora la calidad del sistema educativo musical, y el compromiso e interés de mejorar la calidad en nuestros centros, en concreto en los conservatorios. La preocupación por estas circunstancias nos conduce a la necesidad de conocer la opinión de profesionales, directamente implicados en la educación y descubrir cuál es su opinión respecto a este tema. La evaluación y calidad, son dos conceptos que en la actualidad han adquirido un gran protagonismo en el ámbito educativo, ya que tanto la administración, como profesores, padres, estudiantes y toda la sociedad son más



conscientes de la importancia y de las repercusiones del hecho de evaluar. Uno de los factores que explican este proceso de evaluación, es el hecho de que los profesionales hayamos comprendido, que la evaluación se ha convertido en una disciplina científica, que sirve como elemento motivador y de orientación intrínseca de los programas educativos.

Para realizar esta evaluación institucional en los diferentes CPM de la Comunidad Valenciana se elaboraron diferentes fases de trabajo con sus diferentes protocolos de actuación. En el siguiente punto (tabla 17) se explicara detenidamente y se desarrollaran las diferentes fases y los diferentes protocolos de actuación.

FASE	ACTUACIONES
1	Acuerdo/Contrato con el equipo directivo.
2	Sensibilización en el centro. Conferencias a: profesorado, alumnado y/o familias.
3	Formación del CEI.
4	Recogida de información: documentación e instrumentos de medida.
5	Análisis de la Información.
6	Interpretación de información. Elaboración del Auto-informe (CEI).
7	Difusión de información en el centro. Plazo de alegaciones.
8	Incorporación de alegaciones (CEI). Informe de autoevaluación definitivo.
9	Visita CEE: elaboración de informe externo.
10	Integración de informes CEI/CEE.
11	Plan de mejora (Equipo Directivo del CPM).
12	Difusión del Informe de evaluación institucional y de su plan de mejora (web CPM).
13	Seguimiento de implementación de mejoras. Evaluación del plan de mejora.

Tabla 17: Fases de actuación.

(Jornet-Melia y Sánchez-Delgado, 2014).

Las dos *primeras fases* fueron las que pusieron en marcha este proyecto de evaluación, implicando tanto a la administración educativa pública como a la Universidad y a los profesorados de los conservatorios. Se llegó a establecer un acuerdo con los diferentes equipos directivos de cada uno de los conservatorios, para realizar diferentes actuaciones y sensibilizar a toda la comunidad educativa en la evaluación como herramienta útil para la mejora institucional. La *tercera fase* se centró en desarrollar unos talleres dirigidos a la formación del profesorado de los diferentes centros, con la finalidad de identificar indicadores y criterios relevantes para diseñar el modelo de evaluación.

En este sentido, se ordenaron de la forma siguiente las seis dimensiones del modelo: organización de la enseñanza, recursos humanos y recursos materiales, programa formativo, proceso de la enseñanza, resultados y vinculación con el entorno (tabla 18).

DIMENSIONES	
1.	Organización de la enseñanza
2.	Recursos humanos y recursos materiales
3.	Programa formativo
4.	Proceso de la enseñanza
5.	Resultados
6.	Vinculación con el entorno

Tabla 18. Dimensiones del modelo.

(Jornet-Melia y Sánchez-Delgado, 2014).

La primera dimensión *organización de la enseñanza*, se distribuye en tres indicadores, objetivos generales, perfil profesional de las titulaciones y el liderazgo. Se tiene en cuenta aspectos como la estructura organizativa, la tipología de las titulaciones, la viabilidad de los objetivos propuestos, que son el marco de referencia de sus decisiones y actividades, además de la planificación como herramienta que incrementa la eficacia de los centros en la consecución de los objetivos.

La segunda dimensión *recursos humanos y recursos materiales*, constituyen la condición de partida con las que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad. Son condiciones de entrada que posibilitan su funcionamiento. Esta dimensión con cinco criterios, se dividen en dos partes los referidos a los recursos humanos que afectan al profesorado, al alumnado a los referidos a los recursos materiales que afectan a los espacios y a la parte financiera.

La tercera dimensión *programa formativo*, estructurado en cuatro indicadores, la estructura del plan de estudios, la diferente programación de las asignaturas, la planificación docente y el programa de formación de los centros. Este plan de formación tan importante en cualquier centro educativo, ya que con él, está descrito la innovación y el futuro de la educación.

La cuarta dimensión *proceso de la enseñanza*, estructurado en cinco indicadores. La optimización del proceso educativo esta vinculado a la normalización y al desarrollo de los centros abiertos y flexibles a las necesidades del alumnado. Los aspectos fundamentales en el proceso de la enseñanza son la metodología docente, el trabajo de los alumnos, la evaluación de los aprendizajes la orientación y acción tutorial tan importante y esencial en nuestros días, todos esto debe estar coordinado de una manera significativa.

La quinta dimensión *resultados*, estructurado en cuatro indicadores, resultados de aprendizaje, resultados inmediatos, resultados diferidos y satisfacción de los resultados.

La sexta dimensión *vinculación con el entorno*, se adapta a las características personales de los conservatorios de música, siendo una dimensión nueva dentro del modelo de evaluación institucional, con sus tres indicadores, familias, alumnos e

instituciones.

Continuando con las fases de actuación, las siguientes tres *fases la cuarta, quinta y sexta*, se centraron en el diseño la validación de los diferentes instrumentos necesarios para llevar a cabo la recogida de información necesaria para todas las dimensiones desde las diferentes fuentes implicadas, padres, profesores, estudiantes egresados, y PAS. Uno de los objetivos de este trabajo de investigación es la elaboración de una serie de instrumentos, tan necesarios para realizar todo este proceso de evaluación. Las siguientes fases continúan con la elaboración y la interpretación del *autoinforme*, por parte de los CEI y más tarde los CEE. Este *autoinforme* aporta la información necesaria de los diferentes centros educativos, en este caso conservatorios, para así poder valorar las fortalezas y debilidades de las instituciones educativas evaluadas, y al mismo tiempo poder realizar un plan de mejora, tan necesario para el progreso y bienestar educativo.

El autoinforme sigue una guía, fiable, de fácil manejo y comprensión y uniforme para todos los centros. Hay que volver a recalcar que en todo este trabajo se ha contado con la colaboración y experiencia de todos los expertos, implicados en dichas instituciones musicales, que son los que han contribuido a realizar esta *guía de autoinforme*, que la podemos definir como una guía práctica de materiales e instrumentos de evaluación para los conservatorios profesionales de música. Esta guía está estructurada en tres partes y la analizaremos más detenidamente en el siguiente punto del trabajo.

- A. Descripción del CPM.
- B. Dimensiones de evaluación.
- C. Síntesis evaluativa y plan de mejora.

La *séptima y octava fase* consistió en difundir la información en el centro, de modo que mediante diferentes mecanismos, se hizo público el autoinforme, pudiendo presentar todo tipo de alegaciones que se considerara oportuno. Los CEI incorporaron las alegaciones al autoinforme quedando cerrado éste. El siguiente paso a desarrollar, *la fase nueve*, consiste en realizar las visitas a los centros de los CEE, que son los encargados de analizar la guía de autoevaluación realizada por los CEI. Una vez estudiada esta documentación realizan visitas a los diferentes centros y llevarán a cabo aquellas actuaciones que estimen y consideren oportunas con el fin de contrastar la información con la opinión del centro y clarificar dudas si las hubiera.

Las últimas fases, *de la diez a la trece*, se centran en integrar la información aportada por parte de los CEI como de los CEE, haciendo hincapié en un plan de mejora que recoge los puntos fuertes y puntos débiles. Asimismo, ha de haber un orden de prioridad en el establecimiento de las mejoras y entidad o agente responsable de llevarlas a cabo.

Finalmente hay que tener en cuenta que se debe de dar la mayor difusión al informe de evaluación institucional del conservatorio, para que toda la comunidad educativa lo conozca y se siga implicando, por ejemplo a través de la página web del centro. Tampoco podemos obviar la importancia de realizar un seguimiento de implementación de las mejoras.

### 3. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

El contexto de estudio de esta investigación está delimitado a los conservatorios profesionales de música públicos de la Comunidad Valenciana. La muestra como veremos estuvo conformada en los 14 centros educativos públicos dependientes de esta comunidad autónoma. Además, para la elaboración de esta investigación, como se comentó en el punto anterior, se contó con la participación en el proceso una serie de expertos conocedores y formados en las diferentes competencias tanto de la propia administración educativa, como de la Universidad de Valencia, como de los distintos Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. Por ello, las fases y los diferentes protocolos que se producen, definen nuestra investigación y pone de manifiesto la calidad en el proceso de acción educativa que se está realizando.

Tal y como describe la tabla 19, podemos ver ocho grandes fases, que son las que describen mejor este proceso de evaluación, después de muchos años de trabajo. Como veremos dentro de cada una de estas ocho fases, se programaron una serie de protocolos e incluso otras pequeñas fases. Pero considero que es necesario describir estas ocho grandes fases, para entender mejor estos años de trabajo realizados conjuntamente, desde una perspectiva más homogénea y general.

FASE 1	Iº Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. Proyecto de de “cultura de calidad y evaluación en conservatorios de música de la Comunidad Valenciana”	Toma de contacto entre las partes implicadas y elaboración del proyecto de evaluación de calidad para los conservatorios profesionales
FASE 2	Formación y sensibilización de las diferentes partes implicadas en el proyecto de evaluación institucional	Por medio de Talleres y visitas a los centros, se forma al profesorado implicado y se sensibiliza a los centros de este nuevo proyecto
FASE 3	Formación de los comités de evaluación Internos. CEI	Con la formación de los CEI, se prepara la guía de auto-informe, uno de los objetivos de esta investigación
FASE 4	Realizar la guía de auto-informe de evaluación para realizar la evaluación institucional.	Elaboración de la guía de auto-informe de evaluación
FASE 5	Formación de los comités de evaluación externos. CEE	Formación e instrucciones, para realizar las visitas a los diferentes centros y completar la evaluación y realizar el plan de mejora.

FASE 6	Realizar los Instrumentos de Medida.	Elaboración definitiva de los cuestionarios de alumnos, egresados, profesores, equipo directivo, familias, PAS.
FASE 7	Recogida de datos. Auto informes.	Recogida de datos y análisis de los mismos. Realización de los autoinformes por parte de los CEI. Actuación de los CEE.
FASE 8	Elaboración del Plan de mejora	Realización de los planes de mejora por parte de los CEE.

Tabla 19. 8 Fases del proceso de evaluación.

*Fase 1: Proyecto de “cultura de calidad y evaluación en conservatorios de música de la Comunidad Valenciana”. 1º Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana.* A partir del “1º Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana”, todas las partes implicadas, Universidad, Conselleria, Conservatorios y profesorado, se comprometieron a elaborar e iniciar un proyecto no solamente pionero en la Comunidad Valenciana sino en toda España, el llamado “Proyecto de cultura de calidad y evaluación en conservatorios de música de la Comunidad Valenciana”.

*Fase 2: Formación y sensibilización de las diferentes partes implicadas en el Proyecto de Evaluación Institucional.* Siguiendo el modelo de Evaluación Institucional, modelo que más se adecua a nuestras necesidades educativas específicas, a partir de ahora, delimitaremos, las necesidades para realizar este cometido, y por medio de un Comité Organizador con especialistas procedentes de la Universidad de Valencia y de la Conselleria de Educación, se realizaran diferentes Talleres y Jornadas, para la formación de todo el personal necesario para realizar esta evaluación.

*Fase 3: Formación de los Comités de Evaluación Internos. CEI.* La formación de los Comités de Evaluación Interna es un primer paso importantísimo para que en cada uno de los 14 Conservatorios Profesionales de Música, exista un grupo de evaluadores que desde su propio centro inicien este proceso de evaluación.

*Fase 4: Elaborar guía de auto-informe de evaluación para los CEI.* Uno de los objetivos de esta investigación es realizar una guía de evaluación que sirva a todos los conservatorios de música y danza realizar su propio autoevaluación institucional. Esta guía debe de ser, fiable, de fácil manejo y comprensión y uniforme para todos los centros. En todo este proyecto siempre se ha contado con la colaboración y la experiencia de todos los expertos implicados en dichas instituciones musicales: profesores, equipos directivos,

coordinadores y alumnado. Todos estos expertos pertenecientes a los diferentes Conservatorio Profesionales de Música y de la Comunidad Valenciana son los que han contribuido a realizar dicha guía, además de formar parte del proceso de evaluación en los diferentes CEI y CEE.

*Fase 5: Formación de los Comités de Evaluación externos. CEE.* Los Comités de Evaluación Externa serán los encargados de visitar los diferentes Conservatorios y analizar la guía de auto-evaluación realizada por los CEI. Recopilarán toda la información necesaria y realizan un Plan de Mejora que es el que se llevara a cabo en los diferentes centros educativos. La formación de estos comités corre a cargo una vez más, de los Catedráticos provenientes de la Universidad de Valencia y de los Coordinadores del Proyecto. Al igual que los CEI, estarán formados por personal implicado en las instituciones educativas musicales.

*Fase 6: Realizar los Instrumentos de Medida.* Para realizar todo este proceso de Evaluación Institucional, se necesita de una serie de instrumentos, los cuales sustraigan toda la información necesaria de los diferentes centros educativos, en este caso conservatorios, para así poder valorar las fortalezas y debilidades de las instituciones educativas evaluadas, y al mismo tiempo poder realizar un plan de mejora, tan necesario para el progreso y bienestar educativo. Los instrumentos irán destinados a las siguientes audiencia: alumnos, egresados, profesores equipo directivo, familias y PAS.

*Fase 7: Recogida de datos. Autoinformes.* Los coordinadores recogen los datos y los analizan junto con expertos de la Universidad de Valencia. Con los resultados obtenidos los CEI elaboran los autoinformes de evaluación de sus centros, que son remitidos a su vez a los Coordinadores. Con los autoinformes, los CEE se ponen en marcha y realizan una serie de visitas a cada uno de los centros para extraer nueva información a cada uno de los agentes implicados (equipo directivo, profesores, padres, alumnos, egresados, Pas y CEI) y con esta suma de información, realizar los planes de mejora.

*Fase 8: Elaboración y puesta en marcha del Plan de Mejora.* Los CEE realizar los diferentes planes de mejora para cada uno de los centros, con los diferentes protocolos que se deberán seguir.

### **3.1. Primera fase: Proyecto de “Cultura de calidad y evaluación en conservatorios de música de la Comunidad Valenciana”.**

#### **3.1.1. “Iº Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana”.**

Todo este proceso de evaluación tiene sus inicios en el “Iº CONGRESO DE CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA” realizados en el Conservatorio Profesional de Música de Torrente los días 9 y 10 de

noviembre del 2012 y organizados por la Consellería de Educación, Formación y Empleo a través de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Calidad Educativa. El tema que centrará el objeto de estudio será la evaluación en la educación musical, en el marco de la reflexión pedagógica actual, tanto en el ámbito general como musical específico. La evaluación en su diversidad de métodos y aplicaciones es el instrumento idóneo que permite medir el estado del sistema educativo. La evaluación se erige como punto de partida del proceso de renovación y mejora continuada que requieren los Conservatorios Profesionales de Música para ofrecer una respuesta adaptada y eficaz, teniendo como referencia las cotas más altas de excelencia educativa musical.

Por lo tanto, la evaluación se instituyó como eje central, en torno al cual vertebrar las reflexiones del Congreso, el cual acogió a numerosos ponentes y expertos en evaluación educativa y de especialistas en enseñanzas musicales, al mismo tiempo se dio voz a los propios docentes de los Conservatorios Profesionales de Música que comunicaron sus experiencias en prácticas pedagógicas, en métodos de formación y en modelos de intervención. Este Iº Congreso fue un foro abierto al diálogo, contraste y crecimiento de los participantes a través de ponencias, ágoras y talleres. Conscientes de la trascendencia que tiene la enseñanza musical y la riqueza que aporta la música a la formación de los individuos, este hito académico para los Conservatorios de Música se convirtió en un punto de partida en la evaluación institucional para estos centros, y que se enmarca dentro de un conjunto de medidas dirigidas a potenciar la mejora del sistema formativo de las Enseñanzas Artísticas.

Según cifras resultantes en este “Iº Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana”, existen dentro de la Consellería de Educación, Formación y Empleo de la Generalidad Valenciana 63 Conservatorios Musicales, 32 de ellos Conservatorios públicos y 31 de ellos Conservatorios privados autorizados. En concreto, se trata de 16 Conservatorios en Alicante, 3 Conservatorios públicos y 4 Conservatorios privados en Castellón, y 13 Conservatorios públicos y 27 Conservatorios privados en la provincia de Valencia. Además destacar “La última evaluación diagnóstica de la Comunidad ha demostrado que aquellos alumnos que dedican varias horas a la semana a la práctica de esta disciplina musical, obtienen mejores resultados en lingüística y matemáticas” y según la Consejera de Educación Cultura y Deportes “La calidad de los músicos Valencianos es reconocida en todo el mundo, somos la comunidad autónoma con más titulados de esta formación y la región Europea con más centros de enseñanza musical”.





Figura 5: Programa del Ier Congreso.

Entre los ponentes invitados Dr. Jesús Miguel Jornet Melià Catedrático de Medición y Evaluación Educativas Dpto. MIDE-Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, el cual con su experiencia internacional en Evaluación Institucional, reflexiona sobre el método, la necesidad de cambio y el marco de partida teórico en materia de evaluación institucional. Así mismo D. Jesús Miguel Jornet Melià con su ánimo de comunicar y gestionar sus propias experiencias y sus buenas prácticas docentes, posibilita llevar a cabo este nuevo camino a los Conservatorios y se compromete a constituir grupos de trabajo permanentes que estudien e investiguen diferentes temáticas y que con el apoyo de las instituciones competentes se habrá este nuevo proceso en la evolución pedagógicas musical.

Para finalizar destacar que este Iº CONGRESO fue el inicio y el encuentro de un magnifico elenco de personalidades destacables en nuestros días en el mundo de la educación, el catedrático Dr. Jesús Miguel Jornet Melià, junto con representantes musicales en nuestras instituciones Valencianas, el Subdirector General de Innovación y Calidad Educativa D. G. de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, el Jefe de Servicios de Enseñanzas de Régimen Especial D.G. de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial Conserjería de Educación Cultura y Deportes, y el Asesor de Conservatorios en el CEFIRE, y como no, las máximas autoridades Educativas en nuestra Comunidad Valencia, el Subdirector General de Calidad Educativa y Excelentísima Consejera de Educación Formación y Empleo.

### **3.1.2. “Cultura de Calidad y Evaluación en Conservatorios de Música de la Comunidad Valenciana”.**

Seguidamente a este “1º Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana” dos ideas quedaron claras a los ojos de todos los participantes:

1. La Evaluación es una herramienta fundamental para la mejora y el fortalecimiento de cualquier institución educativa.
2. Esta herramienta debería de instaurarse mediante acciones concretas en los Conservatorios de nuestra Comunidad Valenciana.

De estas dos conclusiones nace un equipo de trabajo formado por profesionales tanto de la Consellería de Educación Cultura y deporte de la Comunidad de Valencia, la Universidad de Valencia y de los Conservatorios Profesionales de Música, que trabajan con la seguridad de que con la evaluación se mejora la calidad del sistema educativo musical, y el compromiso e interés de mejorar la calidad en nuestros centros, en concreto en los Conservatorios. La preocupación por estas circunstancias, nos conducen a la necesidad de conocer la opinión de los profesionales, directamente implicados en la educación y descubrir cuál es su opinión respecto a éste tema. La evaluación y calidad, son dos conceptos que en la actualidad han adquirido un gran protagonismo en el ámbito educativo, ya que tanto la administración, como profesores, padres, alumnos y toda la sociedad, son más conscientes de la importancia y de las repercusiones del hecho de evaluar. Uno de los factores que explican este proceso de la evaluación, es el hecho de que los profesionales hayamos comprendido, que la evaluación se ha convertido en una disciplina científica, que sirve como elemento motivador y de ordenación intrínseca de los programas educativos.

El proyecto de “Cultura de Calidad y Evaluación en Conservatorios Profesionales” consta de tres bloques. En la elaboración del contenido de cada uno de ellos, han intervenido tres comisiones de trabajo, formada por profesorado de cada uno de los 16 Conservatorios de la Comunidad Valenciana, incluidos los 2 Conservatorios de Danza.

Estos tres bloques están todos ellos coordinados desde la Universidad de Valencia por Expertos E5 y E6, y desde las instituciones de la Conselleria de Educación Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana por Expertos E3 y E4. Estos tres bloques de trabajo son los siguientes:

<p>CULTURA DE CALIDAD Y EVALUACIÓN EN CONSERVATORIOS</p>
<p>Evaluación de Aula Evaluación Institucional Evaluación del Sistema</p>

Tabla 20. Bloques del proyecto.

**A - Evaluación de Aula:** *elaboración de un prototipo de portafolios.*

*Coordinador:* Pau Gil (Jefe de Estudios del Conservatorio Profesional de Música 33135).

*Participantes:* Conservatorios 11071, 40880, 48141 y 48645.

La primera parte de la evaluación se inicia desde la propia aula y con los propios alumnos y docentes. Un Portafolios es una colección de documentos de trabajo del estudiante, que exhibe su esfuerzo, progreso y logros durante el curso. El portafolios es una forma de evaluación que permite monitorear el proceso de aprendizaje por el profesor y por el propio estudiante, al mismo tiempo permite ir introduciendo cambios durante el proceso. Es por lo tanto una forma de recopilar información, en la que se muestran las habilidades y logros de los estudiantes, como piensan, como cuestionan, como analizan, como sintetizan, como producen o como crean. También cómo interactúan intelectual, emocional y socialmente. Por consiguiente, el Portafolios nos permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Por lo tanto estamos desarrollando un documento que nos permite realizar la evaluación de diferentes formas, evaluación, co-evaluación y autoevaluación.

La aplicación del Portafolios puede ser muy variada ya que el estudiante puede participar en la selección de los contenidos, de los criterios de selección, además permiten que el alumno participe en la evaluación de su propio trabajo. Al profesor le permite elaborar un registro sobre el progreso del estudiante y le da bases para evaluar la calidad de su trabajo o de su desempeño en general. Los estudiantes necesitan ser guiados para que puedan progresar en el desarrollo de las de sus herramientas personales. Cuando el alumno inicia el Portafolios al comienzo de sus estudios en este caso profesionales de música, al finalizarlos, seis años más tarde podrá observar en forma completa cómo se desarrolló su educación en formación y en reconocer sus destrezas y habilidades instrumentales. El Portafolios puede ser por lo tanto, un instrumento que recopila el historial académico de toda una vida estudiantil, mostrando los cursos y las calificaciones además de toda una serie de actividades tanto dentro como fuera del centro, de las cuales se ha participado y que definen a lo largo de un periodo de estudios nuestro currículum personal. Hay que reconocer que el Portafolios aporta numerosas ventajas:

- Promueve la participación del estudiante al evaluar su propio aprendizaje, autoevaluación y el control de aprendizaje.
- Cuenta desde el principio con los criterios que serán evaluados los estudiantes.
- Tiene un carácter cooperativo, implica al profesor y propicia que el estudiante asuma la responsabilidad de sus aprendizajes.

- Promociona la autonomía del propio estudiante y el pensamiento crítico y reflexivo.
- Proveen información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los profesores pueden analizar sus propias destrezas.
- Se pueden adaptar a diversas necesidades, intereses y capacidades de cada estudiante.
- Permiten seleccionar a alumnos hacia programas especiales.
- Tiene un componente motivador y de estímulo para los estudiantes al tratarse un trabajo continuado donde se comprueban los esfuerzos y los resultados.
- Permiten tener una alternativa para dar calificaciones y exámenes estandarizados.
- Proveen una estructura de larga duración.
- Transfieren la responsabilidad de demostrar la comprensión de conceptos al alumno.

En cuanto a los Portafolios se refiere, el simple hecho de realizar unas rubricas de evaluación al concepto sonoro de la música en el propio espacio tiempo, supondrá una nueva forma de unificar criterios y sobre todo de evaluar algo tan abstracto como es el propio sonido. Por lo tanto en el proceso de elaboración será complicado, aunque con la propia evaluación de portafolios que se irá realizando, estamos seguros que se conseguirá por primera vez, un instrumento, capaz de dar una uniformidad evaluativa en el sistema de los diferentes centros musicales.

***B - Evaluación Institucional: elaboración de un prototipo de Protocolo para la evaluación de los Conservatorios Profesionales de la comunidad Valenciana.***

*Coordinador:* Juan B<sup>a</sup> Bernat Alcalde (Profesor del Conservatorio 88321).

*Participantes:* Conservatorios 16316, 91285, 58923, 88673, 33135, 38560 y 48645.

La segunda parte se centrará en la evaluación de los centros educativos, en este caso de los Conservatorios Profesionales. Al ser el tema de nuestra tesis, no me voy a extender mucho ya que todo este trabajo está centrado en la evaluación institucional. Por lo tanto la finalidad de este trabajo será la elaboración de instrumentos, validos, fiables y adaptados a nuestro contexto, que permitan una autoevaluación de los Conservatorios Elementales y Profesionales de Música y que les ayuden a conocer mejor las fortalezas y las debilidades con el fin de mejorarlas. Este proceso de evaluación se organizara en tres fases.

Es muy importante resaltar y conocer las seis dimensiones que conforman este modelo de evaluación, y que definen los aspectos fundamentales, que se valoraran durante el proceso de autoevaluación de la enseñanza y que tendrán en cuenta a todo el

personal implicado en los Conservatorios de Música (alumnos, profesores, equipo directivo, PAS y padres). Estas seis dimensiones son las siguientes: organización de la enseñanza, recursos humanos y recursos materiales, programa formativo, proceso de la enseñanza, resultados, vinculación con el entorno. El análisis de estas seis dimensiones ayudara a realizar un diagnóstico de la situación de la enseñanza evaluada en los centros, a partir del cual se debe de elaborar un Plan de mejora, que deberá implantarse, como parte del proceso de mejora continuada.

***C - Evaluación del sistema:*** elaboración de un mapa de indicadores que describan las características del sistema educativo musical de la Comunidad Valenciana.

*Coordinador:* Raúl Juncos Castillo (Jefe de Servicios de Enseñanzas de Régimen Especial D.G. de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial Conserjería de Educación Cultura ay Deportes).

*Participantes:* Conservatorios 20677, 99009, 54810, 99085 y 15097.

Esta tercera parte y ultima se centrará en el análisis y evaluación de todo el entramado musical de la Comunidad Valenciana. Existen en estos momentos 18 conservatorios públicos, 63 centros autorizados, 274 escuelas de música y numerosas agrupaciones de Coros, Bandas de Música, Rondallas, grupos Folklóricos, etc. Todo esto supone un entretejido musical y cultural muy extenso, cuantificado en el que miles de personas, no solamente que realizan sus estudios, sino que además muchas personas trabajan en este sector y sobre todo aporta a numerosos individuos, aspectos fundamentales en el desarrollo, muy importantes para el ser humano, que son el de integración a un grupo cultural y un desarrollo intelectual.

¿Cuántos estudiantes de música hay en nuestra Comunidad Valenciana repartidos por todos los rincones de la geografía?, ¿Cuántas personas trabajan en este sector y que riqueza económica y cultural aporta?, ¿Cuántas profesionales exportamos por España o a Europa?, ¿Cuántos adultos participan en este maravilloso mundo de la cultura, como actividad después de trabajar?, ¿Con que infraestructuras se dispone en cada uno de estas actividades?, ¿son infraestructuras privadas o públicas? ...El número de preguntas que podríamos hacernos es interminable y el trabajo a realizar para conseguir respuestas es extenso. La información que se recoja se puede dividir en tres grandes bloques principales de indicadores:

- Relación de escolarizados o personas que forman parte de estos grupos culturales.
- Financiación educativa y cultural de que se dispone.
- Resultados educativos, académicos, culturales.

Por lo tanto la elaboración de un mapa de indicadores de nuestra Comunidad

Autónoma es muy importante para este proyecto de evaluación iniciado, ya que nos puede aportar el nivel de calidad cultural existente en una sociedad vida desde lo más profundo de sus entrañas, y que como tantas cosas en nuestro país, no acabamos de apreciar.

### **3.2. Fase segunda: Formación y sensibilización de las diferentes partes implicadas en el proyecto de evaluación institucional.**

#### **3.2.1. Talleres organizados por el CEFIRE. Taller I “Evaluación Institucional”.**

El día 11 de febrero de 2013 la Consellería de Educación Cultura y Deporte de la Comunidad de Valenciana reúne a todos los directores los Conservatorios Profesionales de Música dependientes de la misma, presididos por el Subdirector General de Calidad Educativa y en la que los coordinadores explican a los directores de los centros este proyecto. Desde el CEFIRE se van a realizar unos cursos de formación para el profesorado de los distintos Conservatorios, para así formar al profesorado y llevar a buen término este magnífico y pionero proyecto musical. Desde CEFIRE, Cesar Cabedo Moltó, programa tres “Talleres de Formación para el Profesorado” destinado a iniciar al profesorado en cada uno de los tres bloques de que consta este proyecto. Destacar la labor de Raúl Juncos Castillo y Cesar Cabedo Moltó, en la creación de un espacio en la Web dentro de la página CEFIRE de Cheste, concretamente en MUSI\_ART, que es el que ha dado total coordinación, amplitud y rapidez a este gran proyecto, casi inimaginable en los inicios.

El día 9 de mayo del 2013 a las 10 horas el CEFIRE programa el Iº Taller de Formación de Profesorado “Taller I –Evaluación Institucional” impartido por los profesores D Jesús Miguel Jornet Meliá, Catedrático de Medición y Evaluación Educativas Dpto. MIDE-Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia y D<sup>a</sup> Purificación Sánchez Delgado del Dpto. MIDE. Grupo GEM Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia y Juan Bautista Bernat, del comité de organización. El número de profesores de música asistente al Taller fue de 29 docentes. El planing de trabajo fue el siguiente (figura 6).

Horario	Actividad	Metodología
10.15-11.45	Enfoques en la evaluación de instituciones educativas.	Exposición Debate
11.45-12.15	Descanso	
12.15-13.00	Presentación de Plataforma de Trabajo	Exposición Debate
13.00-14.00	Características del Modelo a proponer para la Evaluación de los CPM.	Exposición Debate
14.00-16.00	Almuerzo	
16.00-17.45	Adaptación del modelo a Conservatorios profesionales de Música y Danza (I): Procesos y Modelo	Grupos Focales
17,45-16,15	Descanso	
17,45-20,00	Adaptación del modelo a Conservatorios profesionales de Música y Danza (II): Indicadores e instrumentos	Grupos Focales

Figura 6. Planning del trabajo.

En la primera parte del Taller se realizó una exposición por parte de los dos profesores de la Universidad de Valencia del tema *“Enfoques en la evaluación de instituciones educativas”* en los cuales se mostró al profesorado asistente, la amplitud que suponen las Instituciones Educativas, el concepto de *“Calidad Educativa”* y los diversos condicionantes y escenarios que nos podemos encontrar en la situación educativa actual.

Se subrayó los diferentes condicionantes de *“Los enfoques de evaluación de Instituciones Educativas”*, en las que el contexto social y las necesidades sociales son un factor a tener muy en cuenta, siendo un elemento de servicio a la sociedad y debe dar respuesta a la comunidad que está inserta y a toda la sociedad en general. No se debe de perder nunca una perspectiva integradora, ya que las instituciones educativas son una unidad organizativa, en las que se produce un hecho educativo y por lo tanto debe de concebirse, como un sistema integrador de diversos factores, integrando las diferentes dimensiones vinculadas a ella ( procesos, resultados, recursos, organización, contexto), sin olvidarnos de los diferentes actores implicados (profesores, equipo directivo, familias, alumnos y PAS), todo ello dentro del sistema Educativo del que formamos parte.

*“La Calidad Educativa”* como referencia y sus diferentes concepciones. La Calidad Educativa como fenómeno excepcional o elitista la cual busca la excelencia. La calidad como perfección centrada más en los elementos del proceso. La Calidad Educativa como ajuste a un propósito y creada al servicio de las iniciativas sociales. La Calidad Educativa como relación valor-coste que relaciona los costes y los resultados. La Calidad Educativa como transformación más encaminada al perfeccionamiento de la institución.

¿Qué se evalúa? ¿Para qué se evalúa? ¿Quién evalúa?, son tres preguntas que se deben de contestar en todo proceso de evaluación y no podían faltar en este debate-exposición de la mañana. Una *evaluación holista*, en la que se evalúa la totalidad de las Instituciones Educativas, da una mayor *eficacia* en la consecución de los objetivos y *eficiencia* en el grado que se optimizan los recursos y *funcionalidad*. Modelos de certificación mixtos en la que la Evaluación se utiliza para detectar los elementos a mejorar de la institución ante la sociedad y la administración. Estos elementos de mejora realizados por evaluadores internos implicados en el proceso educativo (profesores, padres, alumnos...) y evaluadores externos que aportaran nueva información al proceso de evaluación. La Educación, la Sanidad y la Justicia son tres pilares fundamentales de servicio social que los gobiernos deben de asegurar a los ciudadanos y por lo tanto es necesario mantener su calidad y mejora, de forma que mantengan un alto nivel de servicio.

En la segunda parte del taller los ponentes expusieron "*Características del modelo a proponer para la evaluación de los Conservatorios de Música y de Danza*". Es muy amplia la variedad de enfoques y modelos que se han ido proponiendo en estas últimas décadas para la Evaluación de Instituciones Educativas. Los Conservatorios necesitan de un modelo basado en un metodología cuantitativa y cualitativa a la vez, con un punto de partida negociado y con la participación de todos los agentes implicados en los Conservatorios de Música y danza que incluya un auto-informe validado por un comité externo. Este auto-informe incluirá diversidad de instrumentos de medida, como cuestionarios, escalas entrevistas observación y análisis documental.

Lo más importante en un Modelo de Evaluación es el concretar las seis dimensiones de evaluación con las que hay que trabajar (tabla 21). Estas dimensiones definen los aspectos fundamentales que se valoraran durante el proceso de autoevaluación de la enseñanza y que tendrán en cuenta a todo el personal implicado en los Conservatorios de Música y Danza (alumnos, profesores, equipo directivo, PAS y padres).

DIMENSIONES
Organización de la enseñanza
Recursos humanos y recursos materiales
Programa formativo
Proceso de la enseñanza
Resultados
Vinculación con el entorno

Tabla 21. Dimensiones.



La exposición de la mañana termino explicando el proceso de implementación de modelo de Evaluación en los Conservatorios Profesionales de Música en la Comunidad Valenciana. Las fases de actuación serán 13 (tabla 22) y se empezaran a poner en marcha a partir de este momento, ya que por la tarde se realizará la adaptación del modelo a nuestros conservatorios. Para llevar a su fin cualquier proyecto son necesarias muchas actuaciones, pero lo fundamental es realizar un protocolo de actuaciones con fechas cerradas, en el que todo el personal implicado se comprometa a realizarlas y así el proyecto pueda terminar con las máximas garantías de éxito.

FASE	ACTUACIONES
1	Acuerdo/Contrato con el equipo directivo.
2	Sensibilización en el centro. Conferencias a: profesorado, alumnado y/o familias.
3	Formación del CEI.
4	Recogida de información: documentación e instrumentos de medida.
5	Análisis de la Información.
6	Interpretación de información. Elaboración del Auto-informe (CEI).
7	Difusión de información en el centro. Plazo de alegaciones.
8	Incorporación de alegaciones (CEI). Informe de autoevaluación definitivo.
9	Visita CEE: elaboración de informe externo.
10	Integración de informes CEI/CEE.
11	Plan de mejora (Equipo Directivo del CPM).
12	Difusión del Informe de evaluación institucional y de su plan de mejora (web CPM).
13	Seguimiento de implementación de mejoras. Evaluación del plan de mejora.

Tabla 22. Fases y actuaciones.

En *la primera fase* de actuación es necesario cerrar un acuerdo-contrato con el equipo directivo de los Conservatorios, ya que sin la colaboración plena de estos será imposible realizar este programa de evaluación.

La *segunda fase*, se necesita que todo el personal implicado en los Conservatorios se sensibilice con esta actuación, por lo tanto, se realizan conferencias por expertos tanto al alumnado, profesorado y familias.

*Tercera fase*, formación de los Comités de Evaluación Internos, CEI, encargados de evaluar el Conservatorio a partir de unos Protocolos de Evaluación.

*Cuarta fase*, se recogerá información de los Conservatorios, en los diferentes documentos e instrumentos de medida propuestos por los expertos.

*Quinta fase*, los Comités de Evaluación Interna analizarán la información que se recogerá de los diferentes documentos e instrumentos de medida recomendados anteriormente.

*Sexta fase*, los Comités de Evaluación Interna elaboraran un auto-informe de la información recogida.

*Séptima fase*, este auto- informe se hará público y se difundirá por el Conservatorio, abriéndose un plazo de alegaciones.

*Octava fase*, las alegaciones se incorporarán al auto- informe definitivo realizado por los Comités de Evaluación Internos.

*Novena fase*, los Comités de Evaluación Externos, CEE, visitaran los Conservatorios y elaboraran un informe externo, con el nuevo análisis de la información sacada de los diferentes documentos e instrumentos de medida utilizados anteriormente, así como entrevistas y audiencias con el personal del centro que se crea necesario.

*Decima fase*, integración de los dos informes realizados por los dos comités, tanto el de CEI como el de CEE.

*Onceava fase*, realizar un plan de mejora y ponerlo en marcha junto al Equipo Directivo del Conservatorio.

*Doceava fase*, difusión del informe de evaluación institucional y del plan de mejora en toda la comunidad escolar del Conservatorio.

*Treceava fase*, seguimiento e implementación del plan de mejoras, con la consiguiente evaluación de dicho plan. En esta última fase la inspección educativa será de suma importancia en el seguimiento.

Por la tarde se inicia el trabajo de “*Adaptación del Modelo a Conservatorios Profesionales de Música y Danza*”. En primer lugar, se presentan las seis dimensiones del Modelo: Organización de la enseñanza, Recursos humanos y materiales, Programa formativo, Proceso de la enseñanza, Resultados y Vinculación con el entorno. Se debate entre todos los profesores asistentes, acerca de las dimensiones si son las correctas para evaluar un centro educativo. Después se forman seis grupos de trabajo, partiendo de las seis dimensiones del Modelo para trabajar y realizar una serie de indicadores que serán la base de la Evaluación en los Conservatorios. Los grupos de trabajo quedan compuestos de la siguiente forma (tabla 23).

GRUPOS DE TRABAJO	
Coordinador: Juan Bautista Bernat Alcaide	
1. ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E21</li> <li>• E22</li> </ul>
2. RECURSOS HUMANOS Y RECURSOS MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E23</li> <li>• E24</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• E25</li> </ul>
<p>3. PROGRAMA FORMATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E26</li> <li>• E27</li> <li>• E28</li> </ul>
<p>4. PROCESO DE LA ENSEÑANZA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E29</li> <li>• E30</li> <li>• E31</li> </ul>
<p>5. RESULTADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E32</li> <li>• E33</li> <li>• E34</li> </ul>
<p>6. VINCULACION CON EL ENTORNO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E35</li> <li>• E36</li> <li>• E37</li> </ul>

Tabla 23. Distribución grupos trabajo.

Los directores y el coordinador de los Talleres, insisten una vez más que esta evaluación institucional en los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana, está realizada y consensuada desde los inicios hasta que finalice, por todos los agentes implicados en los Conservatorios tanto a nivel de Conselleria como en estos momentos por el profesorado y después entraran en el procesos alumnos, familias y PAS.

### **3.2.2. Dimensiones. Indicadores. Criterios.**

Los grupos de trabajo formado por los profesores antes mencionados, inician la tarea de formular una serie de *Indicadores y Criterios* para cada una de las *Dimensiones*. Estos Indicadores son el punto de partida y la base, tanto de los instrumentos de medida que utilizaremos en la Evaluación, como de la Guía de Evaluación que utilizaran los CEI (Comités de Evaluación Interna) para evaluar los centros. El coordinador del Taller reparte el “Documento de Trabajo 1” a cada uno de los profesores asistentes, para que se inicie el proceso de trabajo acerca de las dimensiones, indicadores y criterios de evaluación que utilizaremos en la evaluación de nuestros Conservatorios.

A continuación, se detallan los *Indicadores y Criterios* surgidos de estos grupos de trabajo, partiendo del Modelo de Evaluación Institucional propuesto y de las seis dimensiones que lo forman.

#### **3.2.2.1. Organización de la enseñanza.**

La primera tarea a la hora de evaluar el Conservatorio consiste en analizar y

valorar la planificación efectuada respecto a los objetivos de formación y perfil profesional de las titulaciones. El Comité deberá pronunciarse sobre la idoneidad y excelencia de las metas que persiguen las titulaciones, a pertinencia de los estudios de acuerdo con las necesidades sociales del entorno y los recursos disponibles; así mismo valorar los procesos de planificación establecidos para la puesta en marcha de los estudios impartidos en las titulaciones.

INDICADORES ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA
A. Objetivos Generales y Objetivos Específicos
B. Perfil Profesional de las titulaciones
C. Planificación y liderazgo

Tabla 24. Indicadores de Organización de la Enseñanza.

CRITERIOS ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA
<i>A- Objetivos generales y objetivos específicos</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La organización de las enseñanzas profesionales de música, se adecuan con los objetivos y contenidos del plan de estudios</li> <li>2. La estructura del plan de estudios de EPM recoge y sistematiza los objetivos</li> <li>3. La enseñanza cuenta con una organización adecuada con los objetivos.</li> <li>4. El proyecto Educativo del Centro de EPM tiene establecidas de forma clara y explícita sus propias metas y objetivos</li> <li>5. Se extraen conclusiones de la P.G.A y se aplican posteriormente para facilitar la consecución de metas y objetivos.</li> <li>6. Los objetivos curriculares son los adecuados a los perfiles de las especialidades.</li> <li>7. Los objetivos definen el carácter específico de las titulaciones de las diferentes especialidades de las enseñanzas de música y danza y sus principales ámbitos de desarrollo.</li> <li>8. La relación entre aspectos academismo y profesionales son las adecuadas.</li> <li>9. Los recursos disponibles responden con los objetivos.</li> <li>10. La relación entre recursos y objetivos es concreta y realista.</li> <li>11. Las metas están formuladas de forma que permiten su evaluación periódica.</li> <li>12. Las metas y objetivos se difunde y es conocido por los diferentes estamentos de la comunidad educativa.</li> <li>13. Las Franjas horarias y ratios de alumnado son las adecuadas para alcanzar las metas y objetivos planteados.</li> <li>14. Los ratios y las franjas horarios están adecuadas ala perfil del alumno.</li> <li>15. La memoria final del curso académico, es un documento que se utiliza como feedback para aplicar posteriores planes de mejora.</li> </ol>

16. El contenido de las titulaciones es conocido por la comunidad educativa.
17. Las titulaciones se adecuan a las expectativas de la comunidad.
<i>B- Perfil Profesional de las titulaciones.</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La titulación de las enseñanzas profesionales de música es la adecuada en relación con los estudios realizados.</li> <li>2. Las líneas generales del curriculum contemplan el perfil profesional de las especialidades.</li> <li>3. El perfil profesional está definido especificando con claridad las competencias genéricas, transversales y específicas que deben adquirir los egresados.</li> <li>4. El perfil profesional de las especialidades ha considerado las demandas y necesidades del contexto social.</li> <li>5. El grado de formación de los egresados es adecuado para seguir estudios superiores.</li> <li>6. El grado de formación de los egresados es el adecuado para la inserción en el mundo laboral.</li> <li>7. Existe un documento en el que está definido formalmente el perfil de los egresados.</li> <li>8. Se revisan periódicamente los perfiles profesionales en función de los datos obtenidos sobre la inserción profesional de los egresados.</li> <li>9. El grado de formación responde a las exigencias y expectativas académicas y profesionales</li> </ol>
<i>C- Planificación y liderazgo</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existen procedimientos para la evaluación del logro de objetivos y perfiles, y sus resultados se utilizan para planificar las mejoras detectadas en los procesos formativos.</li> <li>2. La organización y planificación están diseñadas según la estructura y objetivos concretados en las enseñanzas profesionales de música.</li> <li>3. Existe un plan de calidad en cada una de las especialidades, para alcanzar los objetivos de los procesos de formación de EPMD.</li> <li>4. Los diferentes agentes internos y externos implicados en el plan de estudios participan en los procesos de planificación y evaluación.</li> <li>5. El equipo directivo del centro está comprometido con la elaboración y aplicación de los objetivos y planes para la obtención de las titulaciones respectivas a cada especialidad.</li> <li>6. Los equipos docentes tienen definida la planificación para alcanzar los objetivos de las especialidades que incluyen actuaciones e instrumentos para la gestión, así como las acciones de mejora.</li> <li>7. El equipo docente conoce las competencias profesionales que demanda la sociedad</li> </ol>

Tabla 25. Criterios de Organización de la Enseñanza.

### **3.2.2.2. Recursos humanos y Recursos materiales.**

Se trata de que el Comité analice y valore si el Centro tiene organizados adecuadamente los recursos humanos, físicos y financieros con los que cuentan las titulaciones para llevar a término las metas y objetivos previstos en su planificación inicial. Entre los recursos humanos se distinguen aquellos directamente implicados en los procesos de enseñanza (alumnos y profesores) y aquellos otros que desempeñan tareas

relacionadas con la gestión (personal de administración y servicios). Entre los recursos físicos se consideran los espacios y equipamientos destinados a la vida académica, cultural y administrativa, biblioteca y equipamiento informático. Finalmente los recursos financieros están relacionados básicamente con la gestión presupuestaria.

Con relación al alumnado el Comité deberá pronunciarse sobre las características de los estudiantes que acceden a las titulaciones, la política de captación de nuevos alumnos, la satisfacción de los estudiantes con la información, orientación y apoyo que reciben y sobre su participación en la vida del Centro.

Respecto al profesorado el Comité deberá emitir juicios de valor acerca de la excelencia e idoneidad de la plantilla del profesorado así como de su eficacia en la propuesta de innovaciones y cambios para mejorar la calidad de la enseñanza que imparten; deberá expresar su valoración sobre las políticas de contratación/asignación de profesorado y de la gestión de la docencia.

Por lo que se refiere al Personal de Administración y Servicios (PAS) se valorará la eficacia de las unidades administrativas para satisfacer las necesidades del Centro y los procedimientos existentes para recoger sus opiniones sobre la organización y desarrollo del ejercicio de sus competencias.

El análisis de las instalaciones y recursos financieros, el Comité deberá pronunciarse sobre la idoneidad de los espacios y de equipamientos, su dotación y funcionamiento, la adecuación de los recursos económicos para la consecución de las metas del Centro y la satisfacción de sus usuarios.

INDICADORES	
RECURSOS HUMANOS Y RECURSOS MATERIALES	
<b>A.</b>	Recursos humanos: el alumnado
<b>B.</b>	Recursos humanos: profesorado
<b>C.</b>	Recursos humanos: personal de administración y servicios (PAS)
<b>D.</b>	Recursos físicos: espacios y equipamientos
<b>E.</b>	E- Recursos financieros

Tabla 26. Indicadores Recursos humanos y materiales.

CRITERIOS	
RECURSOS HUMANOS Y RECURSOS MATERIALES	
<i>A-</i>	<i>Recursos humanos: el alumnado</i>
1.	Los datos disponibles sobre el alumnado están sistematizados y proporcionan conocimientos útiles sobre las características de los mismos: Además esta información se utiliza de manera compartida entre el profesorado implicado.

<p>2. El centro tiene procedimientos unificados para la captación de alumnado, y el profesorado los conoce y evalúa.</p> <p>3. El centro tiene procedimientos unificados para la captación de alumnado, y los estudiantes y sus familias los conocen y evalúan.</p> <p>4. El centro desarrolla una acción tutorial y orientación profesional eficiente y al servicio de las necesidades del alumnado. El centro dispone de PAT.</p> <p>5. Las pruebas de admisión de los estudiantes se organizan con transparencia y eficacia para seleccionar a los mejores.</p> <p>6. El centro tiene un plan de actividades y prácticas formativas que ofrece vivencias artísticas y musicales más allá de la docencia en las aulas.</p> <p>7. El centro asegura que los recursos generales están al alcance del alumnado: cabinas de estudio, biblioteca, instrumental, material didáctico etc.</p> <p>8. El centro establece procedimientos de atención individualizada al alumnado y sus familias para ayudarle en los diferentes procesos administrativos: matriculación, adquisición de horarios, reclamaciones, etc.</p> <p>9. El centro establece procedimientos para informar al alumnado y sus familias de las características del proyecto educativo de centro.</p>
<p><i>B- Recursos humanos: profesorado</i></p>
<p>1 El centro tiene una plantilla de profesorado que comparte y desarrolla un PEC consensuado.</p> <p>2 El profesorado tiene una preparación adecuada para impartir la docencia.</p> <p>3 El profesorado participa en los planes de formación y actualización docente.</p> <p>4 El profesorado se implica y participa en las actividades académicas y extraescolares programadas en la P.G.A.</p> <p>5 El centro tiene procedimientos para la evaluación y mejora de la función docente.</p> <p>6 Existen procedimientos para controlar el cumplimiento de las obligaciones del profesorado: horarios.</p> <p>7 El centro tiene procedimientos que garantizan la participación del profesorado en la toma de decisiones y su implicación en la vida general del centro.</p> <p>8 El centro dispone de instrumentos para fidelizar al profesorado y prescindir de aquellos que no se implican en el P.E.C.</p>
<p><i>C- Recursos humanos: personal de administración y servicios (pas)</i></p>
<p>1. Las Unidades Administrativas (o servicios) funcionan de forma eficiente y satisfacen las necesidades de los usuarios.</p> <p>2. Existen procedimientos regulares para recabar la opinión del Personal de administración y servicios (PAS) sobre la calidad de la organización y del desarrollo de los procesos de su competencia.</p> <p>3. El PAS participa en las evaluaciones y actuaciones de mejora que realiza el centro.</p>
<p><i>D- Recursos físicos: espacios y equipamientos</i></p>
<p>1. La dotación y el equipamiento audiovisual de espacios y aulas son adecuados para el</p>

<p>desarrollo de las actividades.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Los espacios y equipamiento del centro reúnen las condiciones técnicas requeridas (accesibilidad, seguridad, salubridad, etc.) y facilitan un entorno que promueve el bienestar social.</li> <li>3. El equipamiento de servicios de apoyo al estudiante y al personal del CPM vinculado al centro (comedor, reprografía, audiovisual, informática, etc.) es adecuado y funciona de forma satisfactoria.</li> <li>4. La dotación y disponibilidad de partituras y material didáctico cubren las necesidades de profesorado y alumnado.</li> <li>5. Los espacios de biblioteca y cabinas de estudio, son suficientes y su organización y funcionamiento se adecúa a las necesidades del alumnado.</li> <li>6. La dotación, disponibilidad y accesibilidad de equipamiento informático y de sistemas de comunicación (medios telemáticos, acceso a redes, etc.) son adecuadas a las necesidades del profesorado y del alumnado.</li> </ol>
<i>E- Recursos financieros</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El centro dispone de los recursos económicos necesarios para llevar adelante el P.E.C.</li> <li>2. El centro dispone de procedimientos para la distribución equitativa de los recursos económicos entre el profesorado.</li> <li>4. El centro tiene recursos y posibilidades para obtener financiación complementaria a las asignaciones ordinarias.</li> <li>5. El centro asegura la participación de la Comunidad Educativa en el control de la gestión económica.</li> </ol>

Tabla 27. Criterios Recursos humanos y materiales.

### **3.2.2.3. Programa formativo.**

La tercera de las dimensiones consideradas en la evaluación de las Titulaciones es la que corresponde al Programa formativo. Dado que dicho programa es el resultado de la interacción entre las metas y objetivos que persiguen las titulaciones y los recursos disponibles, el Comité de Evaluación Interna deberá tener en cuenta, tanto las directrices generales de los títulos Profesionales, como las directrices propias de las titulaciones concretas que se imparten en los conservatorios, la normativa propia de los centros y las características diferenciales en lo que se refiere al contexto interno y externo de las Titulaciones objeto de la evaluación.

Así pues, la evaluación de esta dimensión se centra sobre el diseño del programa de formación elaborado como oferta académica de las Titulaciones en relación con el perfil profesional. El CEI deberá evaluar la coherencia de la estructura del Plan de estudios y de programas concretos de las asignaturas con las metas y objetivos de las Titulaciones, así como el cumplimiento de la normativa vigente, la pertinencia de las actividades que



constituyen la dimensión práctica y la satisfacción de los implicados en todo el proceso de definición y planificación del programa de formación.

De acuerdo con lo anterior, para la evaluación de esta dimensión se han considerado cuatro unidades de análisis: la estructura del plan de estudios, los programas de las asignaturas, la dimensión práctica del programa de formación y la planificación de los diversos aspectos que implica la puesta en marcha de un plan de estudios.

INDICADORES PROGRAMA FORMATIVO
A- Estructura del plan de estudios B- Programas de las asignaturas C- Dimensión práctica del programa de formación D- Planificación docente

Tabla 28. Indicadores Programa formativo.

CRITERIOS PROGRAMA FORMATIVO
<i>A- Estructura del plan de estudios</i>
1. El Plan de Estudios se cumple los requisitos establecidos en la Legislación que los regula. 2. Las metas y objetivos de su Titulación se corresponde con el currículo establecido por la Administración Educativa correspondiente. 3. Las asignaturas que conforman el currículo de su Titulación se ajustan al perfil profesional que se pretende conseguir a la finalización de los estudios. 4. La carga lectiva de las diferentes asignaturas que conforman el Plan de Estudios están justificadas y obedecen a la consecución de los objetivos de su Titulación. 5. Su Titulación establece mecanismos de revisión periódica del Plan de Estudios al cual pertenece. 6. La distribución del número de horas por asignatura establecida en el Plan de Estudios garantiza la especialización. 7. El Plan de Estudios responde a un diseño integral vinculado a las Enseñanzas de Régimen General.
<i>B- Programas de las asignaturas</i>
1. La Comunidad Escolar conoce las programaciones de cada una de las asignaturas. 2. Existe un proceso continuo de revisión y actualización de la Programación. 3. Las Programas de las Asignaturas favorecen el desarrollo de las competencias básicas. 4. Objetivos, Contenidos y Criterios de Evaluación responden a las características del alumnado. 5. Las actividades se adecuan a los recursos materiales disponibles y al tiempo programado. 6. Existe una clara relación entre las diferentes asignaturas del curriculum (interdisciplinarietàad).

<ol style="list-style-type: none"> <li>7. El diseño de los programas de las asignaturas hacen posible la especialización, de forma que los contenidos responden a las exigencias de la Titulación específica de cada especialidad.</li> <li>8. Las programaciones didácticas cumplen con los requisitos establecidos en la legislación vigente y éstos son conocidos por profesores y alumnos.</li> <li>9. Los objetivos y contenidos de las asignaturas que conforman el currículo de su Titulación están vinculados a la consecución de los objetivos que se pretenden alcanzar a la finalización de los estudios de la misma.</li> <li>10. Estos objetivos, contenidos están actualizados desde el punto de vista científico y profesional.</li> <li>11. Los objetivos y contenidos se ajustan a las características del alumnado y a los recursos materiales disponibles.</li> <li>12. Existe una relación entre el tiempo empleado en la consecución de los objetivos y contenidos y lo expuesto en la Programación Didáctica.</li> <li>13. La Programaciones de las asignaturas que conforman las Titulación están coordinadas entre si para alcanzar los objetivos propuestos.</li> </ol>
<i>C- Dimensión práctica del programa de formación</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las colaboraciones artísticas y muestras/audiciones externas garantizan la práctica escénica y hacen posible alcanzar las competencias que definen el perfil del Titulado.</li> <li>2. Los profesores conocen las competencias definidas en el perfil de cada una de las Titulaciones correspondientes.</li> <li>3. El programa de formación se ajusta a la consecución de las competencias del perfil del titulado.</li> <li>4. Los requisitos de acceso a cada uno de los tramos de su Titulación, son conocidos por estudiantes y estos son revisados periódicamente por el profesorado.</li> <li>5. Existe una programación de la formación en la que los criterios de evaluación de la misma se ajustan a las necesidades de profesores y alumnos.</li> <li>6. Estos criterios de evaluación son conocidos por los implicados.</li> </ol>
<i>D- Planificación docente</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La organización docente en cuanto a distribución de horarios, grupos y calendario de evaluaciones se hace pública antes del inicio del curso.</li> <li>2. El horario lectivo favorece la integración con las Enseñanzas de Régimen General y garantiza una formación adecuada y coherente con la cualificación profesionalizadora.</li> <li>3. La ratio, así como el número de grupos garantiza una atención de calidad y equilibrada para el alumnado.</li> <li>4. El número de docentes que conforman el claustro de profesores permite realizar una distribución de horas lectivas y guardias adaptadas a las necesidades de los alumnos.</li> <li>5. La carga lectiva es coherente con la estructura del Plan de Estudios.</li> <li>6. La carga lectiva se adapta a las necesidades reales de los alumnos.</li> <li>7. El tamaño y número de los grupos de las asignaturas se ajustan a la capacidad docente.</li> </ol>

Tabla 29. Criterios Programa formativo.

#### **3.2.2.4. Proceso de la enseñanza**

En la dimensión de “Proceso de la enseñanza” se recogen un conjunto de características de excelencia que intentan asegurar la calidad de los procesos diseñados para lograr el aprendizaje del alumno, considerando dicho aprendizaje en términos que se ajusten al perfil profesional definido en las metas y objetivos de cada Titulación.

Los procesos objeto de evaluación –la enseñanza y el aprendizaje- están vinculados por igual a la actividad de profesores y alumnos. La actividad docente es considerada aquí no solo como un ejercicio profesional de carácter individual sino como un trabajo de equipo; en esa labor colectiva están implicados tanto los profesores que imparten docencia en una misma asignatura y/o a un mismo grupo de alumnos como los que comparten curso o ciclo dentro de una misma titulación.

El aprendizaje se entiende como la resultante de un conjunto de procedimientos desarrollados por el alumno, de forma individual y en cooperación con otros estudiantes, bajo la orientación y supervisión docentes. Las interfases situadas entre ambos procesos, tales como ejercicios, trabajos guiados, preguntas y respuestas, tutorías, seguimiento y evaluación, son elementos estratégicos destinados a asegurar la continuidad entre la enseñanza y el aprendizaje.

Las unidades de análisis en que se ha estructurado esta dimensión intentan sistematizar la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje así como las interfaces que los conectan: las unidades de “Metodología docente” y “Coordinación de la enseñanza” recogen las valoraciones que se refieren a los procedimientos utilizados por los profesores para facilitar el aprendizaje; la unidad denominada “Trabajo de los alumnos” revisa los modos de actuar desarrollados por los estudiantes para adquirir competencias básicas, transversales y específicas en formas de conocimientos y comprensión, habilidades o actitudes; y las unidades de análisis “Orientación y Acción Tutorial” y “Evaluación de los aprendizajes” permiten valorar las actuaciones desarrolladas por los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, este apartado constituye el punto esencial del proceso de evaluación que deberá ser analizado detalladamente. El Comité de Evaluación Interna (CEI) deberá pronunciarse sobre la coherencia y efectividad de la metodología docente, la efectividad y eficacia del trabajo de los alumnos, la coherencia y transparencia de los procesos de evaluación de los aprendizajes, la idoneidad y efectividad de la acción tutorial desarrollada por los profesores y la coherencia y eficiencia de la gestión y de la coordinación de la enseñanza. De igual modo el CEI deberá pronunciarse sobre la satisfacción que el desarrollo de la enseñanza, en todas sus unidades de análisis, proporciona a docentes, estudiantes y egresados.

INDICADORES PROCESO DE LA ENSEÑANZA
A. Metodología docente B. El trabajo de los alumnos C. Evaluación de los aprendizajes D. Orientación y acción tutorial E. Coordinación de la enseñanza

Tabla 30. Indicadores Procesos de la Enseñanza.

CRITERIOS PROCESO DE LA ENSEÑANZA
<i>A. Metodología docente</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los métodos de enseñanza son acordes con la naturaleza teórica, práctica o instrumental de las asignaturas y facilitan el logro de las metas y objetivos de las titulaciones.</li> <li>2. Los métodos de enseñanza y los materiales auxiliares utilizados favorecen la adquisición de competencias genéricas, transversales y específicas.</li> <li>3. La metodología de enseñanza utilizada tiene en cuenta el desarrollo evolutivo de las diferentes franjas de edad de los alumnos.</li> <li>4. La metodología de enseñanza utilizada tiene en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno.</li> <li>5. Los profesores de Grado Profesional de Música utilizan las TIC como herramienta para mejorar y facilitar el aprendizaje de los alumnos.</li> </ol>
<i>B. El trabajo de los alumnos</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El volumen de trabajo que realiza el estudiante es el adecuado para la consecución de los objetivos reflejados en las programaciones didácticas de las distintas asignaturas.</li> <li>2. El volumen de trabajo que se demanda al estudiante tiene en cuenta la carga lectiva que conlleva simultanear las enseñanzas de música y danza con las de régimen general en la ESO y el Bachillerato.</li> <li>3. El trabajo de los alumnos responde tanto a las necesidades formativas teóricas como a las prácticas y conduce a la adquisición de competencias de uno y otro orden.</li> <li>4. Los trabajos de los alumnos responden a distintos tipos:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a. En las asignaturas puramente instrumentales, tanto individuales como colectivas, responden a trabajo individual y trabajo en grupo (interpretación en conjunto)</li> <li>b. En las asignaturas colectivas de carácter teórico-práctico, no instrumentales, responden a trabajos de consulta de documentos escritos y/o trabajos en los que el estudiante ha de utilizar las TICs.</li> </ol> </li> <li>5. Los trabajos realizados por los estudiantes les permiten alcanzar los objetivos educativos fijados en las titulaciones y las competencias que han de lograr para el desempeño de las funciones laborales para las que les preparan las diferentes titulaciones.</li> </ol>

<i>C- Evaluación de los aprendizajes</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La metodología de evaluación es coherente con las competencias a desarrollar.</li> <li>2. La metodología de evaluación permite determinar el progreso en el aprendizaje.</li> <li>3. Los criterios de evaluación en el aprendizaje tienen en cuenta los componentes teóricos y prácticos de las asignaturas, las actividades complementarias, el trabajo de los alumnos y los componentes actitudinales.</li> <li>4. Los procesos de evaluación y los sistemas de calificación se llevan a cabo de forma transparente y objetiva.</li> <li>5. La metodología de evaluación es lo suficientemente flexible para adaptarse a las diferentes características del alumnado.</li> <li>6. Los procedimientos y criterios de evaluación están consensuados entre los diferentes docentes de la misma asignatura.</li> </ol>
<i>D-Orientación y acción tutorial</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La acción tutorial ayuda a los estudiantes a desarrollarse de forma autónoma, a planificar sus opciones de futuro, a mejorar su motivación y modificar sus actitudes personales y profesionales.</li> <li>2. Los alumnos reciben una atención individualizada por parte de los profesores que orientan su aprendizaje.</li> <li>3. En las Titulaciones se desarrollan experiencias innovadoras en la organización y desarrollo de la acción tutorial.</li> <li>4. Las tutorías se desarrollan según la normativa establecida y se usan de acuerdo con la pauta establecida por el Centro.</li> <li>5. El Centro dispone de un Plan de Acción Tutorial donde detalla todos los procesos relacionados con la acción tutorial y la organización de la misma.</li> <li>6. El Centro dispone de unas pautas de atención a las familias de los alumnos menores de edad</li> </ol>
<i>E- Coordinación de la enseñanza</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El desarrollo de la docencia teórica y práctica de cada asignatura responde a un mismo programa, plan de actividades y sistema de evaluación.</li> <li>2. Los profesores que imparten las mismas asignaturas desarrollan sus actividades docentes de forma coordinada.</li> <li>3. Los contenidos afines impartidos en asignaturas de diferentes cursos se desarrollan de forma coordinada.</li> <li>4. Los contenidos de lectoescritura musical que son afines a toda la enseñanza musical están coordinados entre las asignaturas instrumentales y las teóricas correspondientes.</li> <li>5. Existe coordinación dentro de los departamentos didácticos para establecer actuaciones docentes comunes entre asignaturas afines.</li> </ol>

Tabla 31. Criterios Proceso de la Enseñanza.

### **3.2.2.5. Resultados**

La propia existencia de los CPM y de los títulos que imparte se justifica y legitima principalmente en la formación recibida por los alumnos, es decir, las competencias adquiridas por estos. Estas competencias constituyen el núcleo principal de los resultados finales de un título. De alguna manera se trata de estimar “el valor añadido” adquirido por el alumno en su formación. Esta orientación es la más consistente desde diversas perspectivas (artística, pedagógica, económica, social...) y predominante en las tendencias emergentes de evaluación de la calidad de la educación en todo el mundo.

La concreción de la evaluación de resultados depende fundamentalmente de la especificación de las competencias finales que se haya realizado en cada Titulación. A un nivel de concreción mayor en relación con las competencias que definen el perfil profesional del titulado se podrán incluir características más específicas. No obstante disponemos de elementos importantes que permiten una estimación válida y fiable del “valor añadido” que cada título consigue en sus alumnos. Fundamentalmente se trata de utilizar evidencias estrechamente relacionadas con las competencias adquiridas como son: *Resultados inmediatos y diferidos observados en los alumnos desde una doble perspectiva* (La satisfacción con esos resultados de alumnos, graduados y empleadores -perspectiva intersubjetiva- ; y los indicadores de flujo, rendimiento e inserción laboral -perspectiva objetiva-), y *Resultados observados a nivel Institucional*. Destacan tanto los resultados que podríamos llamar “intermedios” como los procedimientos de “aseguramiento de la calidad”.

Los resultados observados en los alumnos constituyen el elemento fundamental de este apartado y los criterios de excelencia contemplados son homologables a las mejores prácticas de evaluación de la calidad en la educación.

Así pues en este apartado se deberán analizar diversos resultados relativos a los alumnos. Los resultados esperados o perseguidos debieran estar explicitados en las metas y objetivos propios de cada título siendo su componente principal el perfil profesional del titulado. Otra alternativa pudiera ser el establecimiento de normas o baremos generales para el conjunto de CPM como elemento de referencia para valorar los resultados. Como quiera que estas normas no se hayan establecido, en general se adopta como criterio de calidad el de la eficacia.

Los resultados analizados abarcan los más inmediatos de las Titulaciones (tasas de aprobados, éxito y abandono...) y los diferidos a medio plazo como son las tasas de inserción laboral y calidad del empleo conseguido por los graduados. Esta última cuestión es de especial importancia ya que intenta verificar el cumplimiento de uno de los principios básicos de toda actividad pública como es la pertinencia social. Con ello se

integra adecuadamente el necesario protagonismo de los implicados y el criterio de intersubjetividad siguiendo orientaciones ya clásicas de “Evaluación de Programas” y más recientes de “Gestión Total de Calidad”.

Por lo que respecta a los resultados “intermedios” se entiende que también constituyen resultados de la organización al explicar y determinar los resultados finales. Sin embargo su carácter intermedio o instrumental los asimila a aspectos procesuales y resulta difícil desgajarlos de los procesos y tareas a los que se encuentran directamente vinculados. El carácter de esta Guía será transversal estando presente en diversos apartados de la misma. Algo similar ocurre con procedimientos de “aseguramiento de la calidad”. Estos constituyen un elemento fundamental por su fuerte impacto en la calidad de todos los resultados de la organización. Sin embargo son aspectos puramente procesuales. El seguimiento de la calidad tiene un carácter transversal.

INDICADORES RESULTADOS
Resultados de aprendizaje B - Resultados inmediatos C- Resultados diferidos Satisfacción con los resultados

Tabla 32. Indicadores Resultados.

CRITERIOS RESULTADOS
<i>A- Resultados de aprendizaje</i>
1. El tiempo que el alumno invierte en completar los estudios de las enseñanzas profesionales de música y danza. 2. Se conoce la relación entre rendimiento académico y competencia profesional 3. La satisfacción del alumnado respecto a los estudios de las EPMD, responde a sus expectativas de formación. 4. La satisfacción de los padres respecto a los estudios de las EPM, responde a sus expectativas 5. La satisfacción del profesorado respecto a los estudios de las EPM, responde a sus expectativas 6. El porcentaje del alumnado que finaliza los estudios de las EPM. 7. Las tasas de presentados y aptos en asignaturas obligatorias tanto prácticas como teóricas y optativas son similares. 8. La valoración de las convalidaciones y si son suficientes para nuestros alumnos. 9. La organización de la carga lectiva contempla la dedicación al estudio personal. 10. El grado de integración en los IES es suficiente.

CRITERIOS RESULTADOS	
11.	Las relaciones del conservatorio con otros centros de enseñanza y entidades con proyección profesional para nuestro alumnado.
12.	Se planifican actividades que vinculan la formación del alumnado de EPM con el mundo profesional/laboral.
<i>B - Resultados inmediatos</i>	
1.	Los alumnos que terminan las EPM alcanzan satisfactoriamente el perfil fijado para continuar sus estudios superiores.
2.	Los alumnos que terminan el EPM alcanzan el perfil profesional demandado en el mercado laboral de escuelas de música y/o danza.
3.	Existen estudios de seguimiento para los egresados de EPM
4.	Existe un mundo laboral relacionado concretamente con esta titulación.
5.	La titulación de EPM corresponde con los estudios realizados.
6.	Las tasas de abandono, duración media de los estudios, ect.. son acordes con el plan de estudios de EPM.
<i>C- Resultados diferidos</i>	
1.	El grado de seguimiento de los alumnos que terminan en estudios superiores supera la media del estado.
2.	El grado de inserción laboral después de obtener el título supera la media de forma cualitativa (empleo en área del título, empleo estable, bien remunerado...)
3.	La titulación está reconocida y valorada socialmente
<i>D- Satisfacción con los resultados</i>	
1.	Los profesores están satisfechos con la formación que proporcionan los títulos de GPMD
2.	Los criterios a valorar que aparecen me parecen adecuados.
3.	La estabilidad laboral del profesorado es la adecuada
4.	La movilidad del profesorado mejora el perfil académico de los centros
5.	Los egresados se muestran satisfechos con su formación y las titulaciones
6.	Los egresados están satisfechos con su inserción laboral
7.	Los egresados están satisfechos con la cantidad de oferta de estudios superiores.
8.	Los centros superiores valoran positivamente la formación y el desempeño profesional de los titulados
9.	La oferta formativa de los centros superiores atrae suficientemente a los alumnos de GPM, en clave de motivación para esforzarse en cursar adecuadamente los estudios de GPM
10.	Los empleadores valoran positivamente la formación de los titulados
11.	Los centros proporcionan a lo largo de estos estudios orientación a los alumnos.
12.	La sociedad valora positivamente esta titulación

Tabla 33. Criterios Resultados.



### 3.2.2.6. Vinculación con el entorno

En este apartado se trata de valorar el grado en que el CPM participa y se relaciona con actividades escolares y culturales de su contexto inmediato. También se incluyen, la aportación que realiza el CPM respecto a alumnado de centros de la zona, y otras zonas de las que recibe alumnado y la participación del CPM, o de su alumnado/profesorado en actividades culturales (agrupaciones musicales, bandas, orfeones, coros, centros culturales, actividades culturales de ayuntamientos, sociedades, etc.).

INDICADORES VINCULACIÓN CON EL ENTORNO	
A-	Alumnos
B-	Familias
C-	Instituciones
1.	Administración educativa
2.	Colegios, institutos:
3.	Sociedades musicales: (bandas, escuelas de música, orfeones, asociaciones culturales, etc.)
4.	interrelación entre conservatorios y el propio centro
5.	Otros:
a.	Ámbito de actuación del centro: local, comarcal...
b.	Procedimientos para la selección de alumnado según el marco legal

Tabla 34. Criterios Vinculación con el Entorno.

CRITERIOS VINCULACIÓN CON EL ENTORNO	
A-	<i>Alumnos</i>
1.	Realización de procedimientos para la captación de alumnos en colegios (para E. Elementales primaria y parte de ESO para E. Profesionales institutos y Bachillerato. Conciertos para escolares, especialmente enfocados a 1º y 2º de primaria como previo a la edad idónea (8 años) de entrada e ingreso en E. E.
2.	Actividades conjuntas con los colegios de primaria del entorno para dar a conocer el CPM, captar posibles alumnos y como medida contra el fracaso escolar
3.	Captación en Bandas, Orquestas, Corales, Orfeones. Publicidad y propaganda del conservatorio en los ayuntamientos y en revistas para acercar datos e información al entorno.
4.	Promover la participación de los alumnos y sus familias en la vida del Centro a través de la asistencia a conciertos, audiciones, y participación en eventos, exposiciones culturales, y actividades dentro y fuera del centro

CRITERIOS VINCULACIÓN CON EL ENTORNO	
5.	Procedimientos para atender las propuestas del alumnado y sus familias así como las asociaciones de alumnos y de madres y padres AMPAS para actividades para EE y EP, asistencias a conciertos, conferencias, ensayos orquestas y compañías e intercambios con conservatorios.
6.	Programa de acogida del alumnado ( Integración) :
7.	Acogida secuenciada del alumnado a principio de curso en el Salón de Actos del centro por parte de Equipo Directivo y en sus aulas por parte de los Tutores, información detallada a los antiguos alumnos y a los alumnos de nuevo ingreso: horarios, normas , materiales para las aulas y en las pruebas de aptitud realizar presentaciones de instrumentos musicales.
8.	Promover la presentación a concursos de alumnos, orquestas de jóvenes, cursos de composición, concursos de instrumentistas, de música de cámara.
<i>B- Familias</i>	
3.	Garantización de la colaboración con las familias y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y una formación integral del alumnado.
4.	Promover actividades de carácter formativo (Conciertos, conferencias, talleres, visitas) dirigido principalmente al alumnado y sus familias.
5.	Programa de acogida a familias:
6.	Reuniones con las familias para informar sobre el comienzo de curso y de las novedades propias del nivel o del grupo, materiales, libros, normas del centro, horarios de atención, evaluaciones fechas, datos en páginas webs del centro, actividades programadas a nivel del centro y exteriores, conocimiento de las programaciones.
<i>C- Instituciones</i>	
➤ <i>Administración educativa</i>	
	1. Colabora con los órganos de la administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.
	2. Colabora con la administración educativa en la optimización de los recursos
	3. materiales, humanos, las necesidades del centro y contando con la opinión de la comunidad educativa.
	4. Mantener un marco de comunicación y colaboración con el objetivo de ofrecer un servicio público de calidad con informaciones actualizadas.
	5. Contacto permanente con el servicio de inspección y Ordenación Educativa
➤ <i>Ayuntamiento y actividades de ámbito local</i>	
	1. Garantiza la colaboración con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno. (Organización de festivales, Ong, asociaciones culturales de música, danza , conferencias teóricas o prácticas, teatros.
	2. El Conservatorio está representado en el Consejo Escolar Municipal, participando en la planificación de actividades a nivel municipal.

CRITERIOS	
VINCULACIÓN CON EL ENTORNO	
3.	Otros: Auditorios cercanos (Ej. Palaude les Arts, Palau de la Música) Museos (para realizar audiciones) o visitas culturales. Teatros ( para audiciones o escenificaciones) o visitas.
➤	<i>Colegios, institutos:</i>
1.	Audiciones para escolares.
2.	El centro como foco cultural realizará actividades como audiciones, conciertos didácticos así como actividades extraescolares que posibiliten la relación con otros centros.
3.	Jornadas de puertas abiertas informando de las actividades en los centros.
4.	Realizar actividades en las cuales participan alumnado de los distintos centros, proyectos “ contra el fracaso escolar “ en colegios e institutos.
5.	Proyectos Erasmus “ con alumnado de conservatorios exteriores de la CEE
6.	Búsqueda de la integración horaria del alumno del Conservatorio y las Enseñanzas Obligatorias y Bachillerato.
7.	Atención al alumnado del Bachillerato Musical.
8.	Coordinación con los Equipos Directivos de los IES para planificar el horario, con el fin de facilitar la compatibilidad de los estudios musicales con las asignaturas de bachillerato que cursan en el Instituto.
➤	<i>Sociedades musicales: (bandas, escuelas de música, orfeones, asociaciones culturales, etc.)</i>
1.	Se realizan actividades de captación, información, promoción, etc. a sus miembros, socios, alumnos, padres.
2.	Actividades de intercambio de alumnos con las distintas asociaciones.
3.	Fomento de aprendizaje colectivo, basado en aprendizaje coordinado con profesores de escuelas en relación a programaciones y contenidos y objetivos y materiales.
➤	<i>interrelación entre conservatorios y el propio centro</i>
1.	Realiza actividades informativas dirigidas al alumnado.
2.	Conferencias, charla informativa sobre ingreso y pruebas de aptitud.
3.	Intercambio de alumnado a nivel de audiciones en diferentes especialidades instrumentales.
4.	Presentación del recital final de los alumnos que finalizan 6º de EP en centros profesionales.
5.	Charlas informativas como referencias de información para encauzar los estudios para los que finalizan 6º de EP para continuar estudios superiores y posibles vías
6.	Información de las asignaturas optativas.
7.	Trabajo en red con Conservatorios de Educación Superior.
8.	Reuniones de la Comisión permanente de directores de conservatorios donde se unifican criterios sobre temas académicos, administrativos, etc.
➤	<i>Otros</i>
○	Ámbito de actuación del centro: local, comarcal...

CRITERIOS	
VINCULACIÓN CON EL ENTORNO	
○	Procedimientos para la selección de alumnado según el marco legal
1.	Pruebas de aptitud a Enseñanzas Elementales valorando las aptitudes y capacidades musicales y psicomotricidad para empezar a estudiar los aspirantes tanto en conservatorios de Música.
2.	Pruebas de acceso a EP valorando las aptitudes y capacidades musicales adquiridas en EE para seguir los estudios de E. Profesionales los aspirantes en las diferentes especialidades tanto en conservatorios de Música.
3.	En E. Elementales los criterios de coeficiente de edad establecidos por el Consejo Escolar.
4.	EN E. Profesionales autorización del Consejo Escolar a los mayores de 18 años.

Tabla 35. Indicadores Vinculación con el Entorno.

### ***3.2.3. Sensibilización y visitas a los diferentes Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana.***

Una vez finalizado este Iº Taller sobre la “Evaluación Institucional” se analiza el trabajo realizado, por toda la Comisión de Coordinación, en diferentes reuniones realizadas desde junio hasta septiembre de 2013, tanto en la Consellería d’Educació de la Generalidad Valenciana, como en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Con la satisfacción de haber conseguido claramente los objetivos propuestos en estos Talleres, la Comisión Coordinadora valora como primer objetivo alcanzado, el de formar a los profesores asistentes en las bases de la Evaluación Institucional de Centros Educativos, ya que estos mismos profesores serán los encargados de formar parte en los Comités de Evaluación Interna de los centros, CEI. En estos Talleres un segundo objetivo conseguidos es el de haber redactado los Indicadores y Criterios que forman parte de las seis Dimensiones de Modelo de Programa Institucional, elaborados por los propios profesores de música, y por lo tanto conseguir que este trabajo de investigación se desarrolle desde la propia comunidad escolar y no impuesta por ningún organismo administrativo.

Una vez más destacar la facilidad de trabajo y la coordinación entre todos los profesores asistentes a los Talleres y los Coordinadores de los mismos, que se han comunicado y han podido desarrollar y trabajar en mejorar los Indicadores y los Criterios, gracias al espacio en la Web dentro de la página CEFIRE de Cheste, concretamente en MUSI\_ART, gracias a este espacio, nos ha permitido realizar este trabajo con una máxima coordinación, comunicación y rapidez.

Con estos Indicadores y Criterios y la comunicación entre todos sus miembros, se va realizando un borrador de contenidos para la primera Guía de Evaluación Institucional

de Conservatorios de Música, para que así los Comités de Evaluación Internos (CEI) y Comités de Evaluación de Externos puedan evaluar los Conservatorios de manera fácil y ordenada. Además se van valorando los diferentes Instrumentos de Medida para ser utilizados.

Hay que hacer hincapié en la facilidad de trabajo y coordinación de D. Jesús M Jornet, el cual nos ha enseñado a todos los que hemos tenido la suerte de trabajar con él, de una amabilidad y disponibilidad como nadie y sobre todo aprender de su síntesis y organización de trabajo siempre dentro de fechas cerradas y marcadas, lo cual hace que todo este macro proyecto fluya y se desarrolle dentro de los parámetros marcados.

FECHAS DE TRABAJO			
Reunión Grupo de Investigación CPMD (10 /Julio/2013)			
ACTIVIDADES	ENCARGADOS	FECHAS	OBSERVACIONES
Diseño de encuesta de Protocolo de Evaluación Institucional	Coordinador: Juan Bautista Bernat	Julio 2013	Borrador para la distribución On-Line
Diseño de la Guía para la Evaluación Institucional	Coordinador: Juan Bautista Bernat	Octubre 2013	Se necesitara reajustar la guía en función de los resultados de la encuesta
Visitas a los CPMD	Todos	Septiembre 2013	
Cursos de formación de los CEI (1 sesiones)	Directores	Enero - Febrero 2014	1 sesión de 4 horas con todos los miembros de CEI de conservatorios
Cursos de formación de los CEE (1 sesiones)	Directores	Febrero - Marzo 2014	Seleccionar a los componentes
Jornadas informativas	Administración Universidad Coordinadores	Abril 2014	

Tabla 36. Fechas de trabajo.

Realizadas las diferentes reuniones por el comité organizador y con todo ya preparado se inician las visitas a los 14 Conservatorios profesionales de Música, se pretende sensibilizar a los centros del proyecto de Evaluación y Calidad tanto y pedir la colaboración de toda la comunidad escolar. Con las diferentes visitas y reuniones a los conservatorios se pretende además, dar a conocer a los docentes, este gran proyecto “Cultura de Calidad y Evaluación en los Conservatorios de Música de la Comunidad Valenciana” y que si lo desean pasen a formar parte de este ambicioso proyecto. Las visitas se organizan en tres grandes rutas y por lo tanto tres sesiones de reuniones:

1ª VISITA: día 13-9-2013 de 10 a 11 horas. Auditorio Conservatorio Profesional de música 11071. Conservatorios citados:

- Conservatorio Profesional de Música 11071
- Conservatorio Profesional de Música 40880

2ª VISITA: día 13-9-2013 de 16 a 20 horas. Auditorio del Conservatorio Superior “Joaquín Rodrigo” de Música de Valencia. Conservatorios citados:

- Conservatorio Profesional de Música 48645
- Conservatorio Profesional de Danza 71215
- Conservatorio Profesional de Música 16316
- Conservatorio Profesional de Música 48141
- Conservatorio Profesional de Música 33135
- Conservatorio Profesional de Música 85923
- Conservatorio Profesional de Música 20677
- Conservatorio Profesional de Música 88673
- Conservatorio Profesional de Música 91285

3ª VISITA: día 16-9-2013 de 11 a 14 horas. Auditorio del Conservatorio Profesional 99009. Conservatorios citados:

- Conservatorio Profesional de Música 99009
- Conservatorio Profesional de Danza 38560
- Conservatorio Profesional de Música 54810
- Conservatorio Profesional de Música 15097
- Conservatorio Profesional de Música 99085

De nuevo la administración toma cartas en el asunto y por medio de un escrito oficial del Subdirector General de Innovación y Calidad Educativa D. G. de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, convoca a cada uno de los directores de los 14 Conservatorios Profesionales de Música dependientes de la Conselleria d'Educació de la Comunidad Valenciana y a todo el claustro de profesores de los diferentes Conservatorios, a la reunión informativa, los días y a la hora señalada, en los diferentes auditorios, donde se realizan sendas reuniones de sensibilización.

Estas reuniones informativas y de sensibilización a la participación en el proyecto, son dirigidas por todos sus miembros: D. Jesús Miguel Jornet Melia Meliá, D<sup>a</sup>. Purificación Sánchez Delgado, D. Raúl Juncos Castillo D. Cesar Cabedo Moltó, Pau Gil, Juan Bautista Bernat Alcaide. Para terminar cada una de estas tres sesiones, D. Jesús M Jornet Mélia, propuso una hoja de ruta con sus fases de actuación y las fechas, demostrando a los asistentes y a nosotros mismos, la veracidad de este proyecto y la fuerza de trabajo con que se está realizando.

FASES Y ACTUACIONES	
1.	Diseño y validación lógica del Modelo de Evaluación Diseño y Validación de Instrumentos de Recogida de Información
2.	Acuerdo/Contrato con el equipo directivo.
3.	Formación del CEI. <i>(Abril, 2014)</i>
4.	Recogida de información: documentación e instrumentos de medida <i>(mayo-julio 2014)</i>
5.	Análisis de la Información <i>(mayo-julio 2014)</i> .
6.	Interpretación de información. Elaboración del Auto-informe (CEI) <i>(mayo-julio 2014)</i> .
7.	Difusión de información en el centro. Plazo de alegaciones <i>(mayo-julio 2014)</i> .
8.	Incorporación de alegaciones (CEI). Informe de autoevaluación definitivo <i>(mayo-julio 2014)</i> .
9.	Visita CEE: elaboración de informe externo. <i>(Septiembre-Octubre, 2014)</i>
10.	Integración de informes CEI/CEE. <i>(Noviembre, 2014)</i>
11.	Plan de mejora (Equipo Directivo del CPM). <i>(Noviembre, 2014)</i>
12.	Difusión del Informe de evaluación institucional y de su plan de mejora (web CPM).
13.	Seguimiento de implementación de mejoras. Evaluación del plan de mejora. <i>(Anual)</i>

Tabla 37. Fases y actuaciones.

### ***3.2.4. Jornadas de Cultura de Calidad y Evaluación en Conservatorios.***

#### ***Personal asistente a las Jornadas y valoraciones de estas jornadas***

Una vez más el portal educativo del CEFIRE en Cheste dirigido por Cesar Cabedo realiza una labor importantísima en este proyecto de Calidad Educativa en los Conservatorios. Por medio de la página Web y entrando en el portal MUSI\_ART del CEFIRE, organiza y mantiene una comunicación e información constante y continua a todo el profesorado de los Conservatorios de Música y Danza de la Comunidad Valenciana, de todo lo que está sucediendo en este gran proyecto de Evaluación y Calidad.

El día 5 de marzo del 2014 se realiza en auditorio del Conservatorio Profesional de Torrente "JORNADAS DE CULTURA DE CALIDAD Y EVALUACIÓN EN CONSERVATORIOS", estas jornadas son de seguimiento al proyecto de Calidad y evaluación que ese inicio en el "Iº Congreso de Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana ". Una vez más la Conselleria de Educación, Formación y Empleo a través del Director General de Formación Profesional y Enseñanzas en Régimen Especial, el cual inauguró estas jornadas con grandes elogios y metas de futuro, mostrando gran interés en el proyecto y su respuesta fue de absoluta colaboración, brindándonos toda la ayuda que desde su ámbito de actuación pueda realizar y el compromiso del apoyo institucional

necesario para que este proyecto, en fase experimental, se convierta en una realidad en los conservatorios de la Comunidad Valenciana.



Figura 7. Seguimiento de proyecto.

D. Cesar Cabedo Moltó (Asesor de Conservatorios en el CEFIRE) tomó la palabra y mostro y oriento a los 98 profesores asistentes de la gran utilidad de la página Web <http://cefire.edu.gva.es/> en la cual entrando en el portal MUSI\_ART se podrá estar diariamente informado de todo lo que va sucediendo y avanzando este proyecto. Además, se informó a todos los asistentes de estas Jornadas que al finalizar podrán realizar una pequeña encuesta sobre qué les parece el este proyecto.

La ponencias corrieron a cargo de los dos directores de este Proyecto, D Jesús Miguel Jornet Melia Meliá y D<sup>a</sup> Purificación Sánchez, los cuales mostraron su ilusión de seguir en este proyecto, debido a la gran aceptación por medio de la Conselleria y sobre todo de los profesores y los 14 Conservatorios, de los cuales se realiza dicho estudio. Explicaron el proceso desde sus inicios hasta el momento actual y las pautas a seguir en el futuro. Además alentaron e invitaron a los 98 profesores asistentes a unirse a este amplio proyecto, en las diferentes facetas que irán surgiendo a lo largo del proyecto. Una de estas facetas que se va iniciar en breve es la formación de los CEI (Comités de Evaluación Internos).

Se finalizó con una mesa redonda, donde participaron los 3 coordinadores de los



tres grandes bloques de que consta este proyecto de Evaluación de Calidad de los Conservatorios. Los tres coordinadores incidieron en que punto se encontraban los tres bloques de evaluación después de todo este tiempo de trabajo y mostraron los pasos a seguir a partir de estas jornadas.

- *Evaluación de Aula - Portafolios*, coordinado por Pau Gil (Jefe de Estudios del Conservatorio Profesional de Música 33135).
- *Evaluación Institucional*, coordinado por Juan Bautista Bernat Alcaide (Profesor del Conservatorio Superior de Música “Salvador Seguí” de Castellón de la Plana).
- *Evaluación del Sistema*, coordinado por Raúl Juncos Castillo (Jefe de servicios de Enseñanzas de Régimen Especial D.G. de Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial Conserjería de Educación Cultura y Deportes).

En esta Jornada sirvió para poner al corriente del estado del proyecto, además demostrarnos la magnífica labor que se está realizando por parte de todos los Conservatorios, sus Equipos Directivos y de un alto porcentaje del profesorado que está implicado y que cada día aumenta.

Como hemos mencionado anteriormente el número de asistentes a las Jornadas fue de gran aforo, con una asistencia de 98 profesores y todos los equipos directivos, provenientes de los 14 Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. A cada uno de los 98 asistentes a las Jornadas se les pasaron 17 Ítems a modo de encuesta para obtener información, no solamente del proyecto sino de sus inquietudes.

Se analizan los datos obtenidos y los resultados en porcentajes de las respuestas de cada uno de los Ítems. Numerosos temas propuestos por los profesores de música asistentes, los cuales muestran su inquietud pedagógica y musical. Además de numerosas sugerencias para realizar nuevas Jornadas. Todo esto nos demuestra ante todo, no solamente la alta participación de profesorado de los Conservatorios de Música de la Comunidad Valenciana, sino además, el grado de implicación de estos docentes por su trabajo. También resaltar las grandes y variadas inquietudes de este colectivo por seguir realizando este tipo Jornadas y Congreso para mejorar toda una serie de temas que han quedado reflejados en las diferentes opiniones aportadas. Además la necesidad pedagógica de este colectivo de profesores de seguir formándose en los diferentes aspectos que se han recogido. Esta necesidad de formación realizada durante años por el CEFIRE, órgano encargado de realizar y organizar toda una serie de cursos de formación para el profesorado, el cual está realizando con gran maestría y acierto, muestra por otro lado, un apoyo no solo moral sino institucional de este colectivo hacia estas actividades.

### 3.3. Tercera Fase: Formación de los Comités de Evaluación Internos. CEI.

#### 3.3.1. Jornadas de formación de los Comités de Evaluación Interna. CEI.

Una vez más el CEFIRE por medio de su coordinador y asesor D. Cesar Cabedo Moltó, convoca para todos los profesores de música de la Comunidad Valenciana a las “Jornadas de formación para los Comités de Evaluación Interna”. Estas Jornadas se realizan en dos lugares diferentes, para que así, el profesorado asistente no se tenga que desplazar a grandes distancias y pueda acceder a una de las dos sesiones por cercanía. Los días que se realizan estas Jornadas son los siguientes:

- 2-4-2014 en centro del CEFIRE de Valencia.
- 4-4-2014 en el Conservatorio Profesional 15097.

Estas Jornadas están dirigidos por los Catedráticos de la Universidad de Valencia, Dr. Jesús Miguel Jornet Meliá y D<sup>a</sup> Purificación Sánchez Delgado, y Coordinados por D. Cesar Cabedo Moltó y D. Juan B<sup>a</sup> Bernat Alcaide. Además destacar la asistencia de los profesores que formaron parte en los primeros Talleres realizados y que diseñaron las Dimensiones, Indicadores y Criterios base de esta Evaluación Institucional. Estos Profesores son los siguientes (Tabla 38).

PROFESORES PARTICIPANTES EN LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	
1.	E21
2.	E22
3.	E23
4.	E24
5.	E25
6.	E26
7.	E27
8.	E28
9.	E29
10.	E30
11.	E31
12.	E32
13.	E33
14.	E34

Tabla 38. Comisión de evaluación institucional.

Como en todos estos Talleres y Jornadas de formación los Directores marcan desde el principio un programa de trabajo el cual se cumple de manera ordenada y flexible y que poco a poco empezamos a recoger sus frutos.

PROGRAMA DE TRABAJO	
10:00-12:00	Modelos de evaluación de instituciones educativas. Conceptos y características de los enfoques.
12:00-12:30	Descanso
12:30-14:00	El Modelo de Evaluación Institucional para los Conservatorios Profesionales de Música en la Comunidad Valenciana.
14:00-16:00	Comida
16:00-18:00	Reflexiones: hacia la Validación del Modelo.
18:00-18:30	Descanso
18:30-20:00	Planificación por parte del CEI de cada CPMYD

Tabla 39. Programa trabajo.

Las Jornadas las inicia Dr Jesús Miguel Jornet Meliá y nos recuerda los conceptos de Calidad Educativa. Uno de los condicionantes son los enfoques de evaluación de las Instituciones Educativas, y que nos llevara a centrarnos en la Evaluación Institucional. Hay que tener en cuenta que estamos tratando de evaluar Conservatorios Profesionales de Música, los cuales tienen un escenario propio, en el cual se producen hechos educativos muy personales. Estos producen gran cantidad de opciones educativas, que van desde elementos macro-organizacionales a los micro-organizacionales. Por lo tanto, los conservatorios como Instituciones Educativas que son, se sitúan como nexo de unión en la organización de la educación, entre elementos macro-estructurales (sistemas educativos) y los escenarios micro-educativos (aula y estudiante).

También hay que contar con el Rol de las Instituciones Educativas en la Educación, en este caso los Conservatorios Profesionales, pueden darse dos enfoques diferentes aunque no excluyentes, el de Instituciones Educativas como unidad organizativa del sistema educativo y como centros de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto social inmediato. En primer lugar, si tenemos en cuenta las Instituciones Educativas como unidad organizativa del sistema educativo, deben de compartir objetivos y valores, estar al servicio de sus fines, aportar toda la eficacia y eficiencia del Sistema Educativo y como no satisfacer la necesidades sociales. En segundo lugar si consideramos las Instituciones Educativas como centros de enseñanza-aprendizajes, se deben de tener en cuenta la organización formal y la comunidad educativa, esto implica que la organización está en continuo proceso de desarrollo y mantiene una estrecha relación con el medio en el que está situada. En definitiva una concepción sistemática, integrando las distintas dimensiones (proceso, organización, entrada, resultados, contexto) al servicio de la sociedad, que está condicionado a la comunidad en la que está inmerso.

Las Instituciones Educativas son el elemento central para hacer llegar el servicio educativo a la sociedad, y dada su importancia, es necesario asegurar su calidad, de forma

que mantengan un alto nivel de servicio a través del tiempo, y estén en constante proceso de mejora e innovación. La evaluación de las Instituciones Educativas es el instrumento principal para comprobar su calidad y asegurar los procesos de innovación, además estas evaluaciones deben de estar realizadas o apoyadas por agencias gubernamentales o estatales, evitando en lo posible, los usos de modelos mercantilista. Es preferible el uso de estrategias combinadas en cuanto al control de la evaluación (externo/ interno) y en la complementariedad metodológica, promoviendo modos de trabajo coherentes con la idea de calidad que se persigue.

La segunda parte de la mañana se realizó una exposición del Modelo de Evaluación Institucional, que es el modelo que aplicaremos en este proyecto de Evaluación de Conservatorios Profesionales de Música y Danza de la Comunidad Valenciana. Modelo como se explicó en los primeros talleres, que analiza la Institución desde una perspectiva contextual, adaptada al entorno, con efectos de mejora, eficiencia y funcionalidad. Es un modelo sistemático, que evalúa las necesidades y siempre dirigido a la mejora, esto quiere decir que actúa como un instrumento que detecta los puntos fuertes y puntos débiles, y nos orienta a realizar un plan de mejora continua. Además el modelo de Evaluación Institucional también es considerado como un modelo Holista, o sea pretende aportar una visión global de la Institución educativa, contextualizada, informando de entradas, procesos, resultados y contexto. Así pues, recordar que está compuesto por seis dimensiones de evaluación, las cuales revisan minuciosamente cada una de las diferentes partes de un centro o Institución Educativa en este caso los Conservatorios. Recordar las seis dimensiones ya detalladas con anterioridad; Organización de la enseñanza; Recursos humanos y recursos materiales; Programa formativo; Proceso de la enseñanza; Resultados; Vinculación con el entorno.

Un punto de partida en este modelo es la participación de toda la comunidad educativa desde todos sus estamentos, quien participa y se recoge la información de la Administración Educativa, del Equipo Directivo, Profesores, PAS, Alumnado, Egresados y Familias.

Una de las características de este modelo es el enfoque mixto de evaluación, o sea ¿Quién evalúa? Este enfoque mixto de evaluadores tanto Internos como Externos a la institución, aportan mayor dinamismo e información, emitiendo informes los cuales serán estudiados y analizados por la Comisión de Coordinación de este Proyecto.

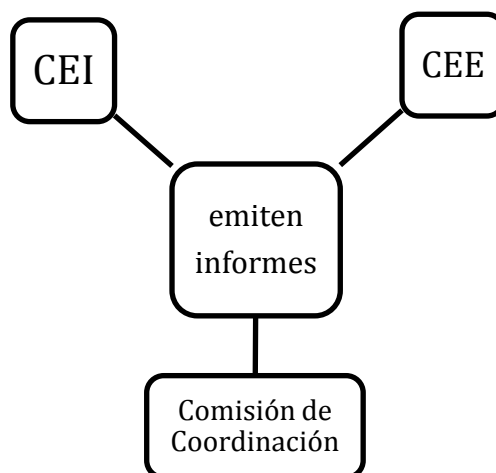


Figura 8. Comisión de coordinación.

Uno de los objetivos de esta tesis es el realizar una “Guía de Autoevaluación” para que todos los componentes de las Comisiones de Evaluación Interna y Externa (CEI / CEE) puedan realizar de manera sencilla, rápida y autónoma, una evaluación del centro educativo. Los Comités deberán realizar un auto-informe de evaluación que será remitido a la Comisión Coordinadora. En estos auto-informes estarán compuestos por la Guía de Autoevaluación la cual habrá recogido toda la información del centro a través de los diferentes instrumentos utilizados como serán entrevistas, encuestas, escalas, recogida y análisis de documentación, etc. Los CEI/Comités de Evaluación Interna se promueven y dirigen por las autoridades de la propia Institución educativa, realizándola los propios implicados. La Institución Educativa participa en todas las fases de evaluación de la misma, la recogida de resultados y la elaboración de informes. Una vez realizado el informe de evaluación se hará público a toda la comunidad escolar y se dejaran unos días de “alegaciones”, las cuales se incluirán dentro del este informe. Los CEI estarán compuestos por los componentes indicados en la Tabla 40.

FORMACIÓN COMITÉS DE EVALUACIÓN INTERNA
Equipo Directivo
Coord. Formación
Profesorado
Familias
Alumnado
PAS

Tabla 40. Componentes del CEI.

### 3.3.2. Fases de actuación de los CEI

Como se dejó claro en los primeros Talleres de febrero de 2013, las fechas de actuación se vienen cumpliendo con normalidad y con un gran esfuerzo de los Coordinadores. Esta dedicación para cumplir las fechas establecidas, es del todo necesario para que se realicen las perspectivas en el desarrollo del Modelo Evaluación en los Conservatorios profesionales de Música. Una vez más durante estas Jornadas Miguel Jornet Meliá y Purificación Sánchez dejan cerradas las fechas, para así poder empezar a actuar lo antes posible durante este curso académico 2013-14.

PROCESO DE REALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN			
Fases	Actuaciones	Observaciones	Fechas
1	Presentación Comunidad Escolar	A cargo del Equipo Directivo del centro	Mayo 2014
2	Distribución de encuestas	Distribuye y recoge el equipo Directivo y las remite al CEFIRE	Mayo –Julio 2014
3	Recopilación de Documentación	A cargo del Equipo Directivo del centro	Mayo –Julio 2014
4	Análisis información	MIDE y Coordinadores. Devolución de resultados encuestas	Mayo –Julio 2014
5	Reunión 1 del CEI	Análisis de información: Documentación, Encuestas	Mayo –Julio 2014
6	Reunión 2 del CEI	Cumplimiento del Protocolo de Evaluación por parte de los CEI	Mayo –Julio 2014
7	Entrevistas a colectivos implicados: PAS, Familias, representantes alumnos, Profesorado...	A cargo de los CEI	Mayo –Julio 2014
8	Reunión 2 del CEI	Elaboración del informe de autoevaluación, según Guía	Mayo –Julio 2014
9	Exposición publica	Información a la Comunidad educativa acerca de la disponibilidad del Informe. Solicitud de que remitan alegaciones. Recogida de alegaciones.	Mayo –Julio 2014

PROCESO DE REALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN			
Fases	Actuaciones	Observaciones	Fechas
		El Equipo Directivo establecerá este procedimiento.	
10	Recogida de alegaciones	Dirigidas al CEI	Mayo –Julio 2014
11	Integración del alegaciones al informe final de Autoevaluación	CEI	Mayo –Julio 2014
12	Remisión al Comité organizador		Mayo –Julio 2014
13	Visita a los centros de los CEE y elaboración del informe externo	CEE	Septiembre-Octubre 2014
14	Integración de informes CEE/CEI	CEE	Noviembre 2014
15	Plan de mejora	Equipó directivo y Comisión Coordinadora	Noviembre 2014
16	Difusión del informe de Evaluación Institucional y su plan de mejora	Web CPMD	
17	Seguimiento de implantación de mejora y evaluación de este.	Equipó directivo y Comisión Coordinadora	Anual

Tabla 41. Proceso de realización de la Evaluación.

Por la tarde el Comité organizador presentara la Guía de auto-informe, la cual los profesores asistentes tendrán que validar. Una vez terminada la validación se realizarán las lista de los profesores que serán los en cargados de formar parte de los Comités de Evaluación Interna de cada uno de los 14 Conservatorios evaluados en la Comunidad Valenciana.

### **3.3.3. Guía de auto-informe**

El Comité organizador realiza una Guía de autoinforme la cual tiene por objeto facilitar al CEI la elaboración de un informe de Evaluación. Los CEI tomaran este modelo y deben cumplimentarlo con los datos y resultados pertinentes. Esta Guía se ha confeccionado en primer lugar para facilítales en lo posible el trabajo de evaluación que van a realizar los CEI de los diferentes centros, y en segundo lugar, para que la evaluación sea lo más uniforme entre los diferentes centros. Una vez concluido el auto-informe, deben

grabarlo como documento PDF, y subirlo al Moodle de Evaluación Institucional en Conservatorios en el apartado del CEFIRE: subida de archivos generados por el CEI del centro al que pertenecen.

Este Autoinforme esta seccionada en tres partes bien definidas y de fácil comprensión y se ajustara al siguiente *Índice*:

- A. Descripción del CPM
- B. Dimensiones de evaluación
- C. Síntesis evaluativa

- A- *Descripción del CPM* es la primera parte del auto-informe en la cual se incluirán varios apartados referentes al centro en cuestión. En primer lugar una breve descripción del CPM, en el que se deben de identificar las personas responsables en cada función, el Equipo directivo y los miembros del CEI, se debe de señalar el nº de alumnos y especialidades que realizan, así como los cursos en los que están matriculados, además se debe adjuntar un breve curriculum del profesorado indicando asignaturas y cursos que imparte, para finalizar con los miembros que conforman los PAS, así como sus funciones y sus cargos. Además se adjuntará una breve reseña histórica del centro, con planos acerca de la distribución de las infraestructuras. Para finalizar se redactará una síntesis de la planificación del centro, que contendrá y vendrá bien reflejadas, todas las actividades y proyectos del centro durante el curso académico correspondiente.
- B- *Dimensiones de Evaluación*, esta segunda parte del auto-informe, es la que tendrán que validar ahora los expertos. Se ajustara al *Protocolo de Evaluación* realizado, siguiendo los elementos que se aportarán en la hoja de cálculo que servirá de base para la captura de la información. Éstas nacen de las dimensiones del propio Modelo de Evaluación Institucional y del trabajo realizado en los primeros Talleres, en los que los componentes del propia Comisión de Evaluación Institucional, desarrollaron una serie de indicadores y criterios. Además el Comité de Organizador durante todos estos meses se ha encargado de depurarlos por medio de la Plataforma Moodle de CEFIRE.
- C- *Síntesis Evaluativa*, esta última parte del auto-informe, incluye la descripción de las fortalezas y las debilidades del Institución educativa el Plan de Mejora Institucional y toda una serie de anexos que se quieran incluir. Para empezar se resumirán las fortalezas y las debilidades por dimensiones, incluyendo la valoración cualitativa por parte del CEI acerca de la importancia de cada una de ellas. Se establecerá un plan de mejora, ajustándolo al modelo de tabla organizacional que se aportara, en esta se incluirán:



- a) Actividades para realizar para la mejora.
- b) Grado de prioridad:
  - 1. A: Alta; 2. M: Media; 3. B: Baja
  - 2. Responsable institucional.
  - 3. Calendario para abordar la mejora o la consecución de metas.

AUTO-INFORME DE EVALUACIÓN DEL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA:
ÍNDICE
Dirección: Teléfono: Director/a: E-mail: Fecha de finalización del Auto-informe:
1. DESCRIPCIÓN DEL CPM.
1.1. Identificación del Equipo Directivo. 1.2. Identificación de los miembros del CEI. 1.3. Breve reseña histórica desde su creación hasta la actualidad. 1.4. Infraestructuras. 1.5. Especialidades que se imparten, con expresión de nº de alumnos y curso. 1.6. Profesorado, con expresión de un breve currículum de cada docente. 1.7. Alumnado, con expresión del nº de alumnos por curso y especialidad. 1.8. PAS, con expresión del nº de personas y funciones/cargo.
2. PROGRAMA DE ACTIVIDADES ANUAL:
2.1. Planificación y proyectos de innovación.
3. DIMENSIONES DE EVALUACIÓN.
3.1. <i>Organización de la enseñanza.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1.1. Objetivos Generales y Objetivos Específicos de la enseñanza.</li> <li>3.1.2 Perfil Profesional de la titulación de las EPM.</li> <li>3.1.3 Planificación y liderazgo.</li> </ul> 3.2. <i>Recursos humanos y recursos materiales.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>3.2.1. Recursos humanos: el alumnado.</li> <li>3.2.2. Recursos humanos: profesorado.</li> <li>3.2.3. Recursos humanos: personal de administración y servicios (pas)</li> <li>3.2.4. Recursos físicos: espacios y equipamientos</li> <li>3.2.5. Recursos financieros</li> </ul> 3.3. <i>Programa formativo.</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>3.3.1. Estructura del plan de estudios</li> </ul>

<p>AUTO-INFORME DE EVALUACIÓN DEL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA:</p>
<p>3.3.2. Programas de las asignaturas 3.3.3. Dimensión práctica del programa de formación. 3.3.4. Planificación docente.</p> <p>3.4. <i>Proceso de la enseñanza.</i> 3.4.1. Metodología docente. 3.4.2. El trabajo de los alumnos. 3.4.3. Evaluación de los aprendizajes. 3.4.4. Orientación y acción tutorial</p> <p>3.5. <i>Resultados.</i> 3.5.1.- Resultados de aprendizaje. 3.5.2.- Resultados inmediatos. 3.5.3.- Resultados diferidos. 3.5.4.- Satisfacción con los resultados.</p> <p>3.6. <i>Vinculación con el entorno.</i> 3.6.1. Alumnado. 3.6.2. Familias. 3.6.3. Instituciones.</p>
4. SÍNTESIS EVALUATIVA
4.1. Descripción de fortalezas y debilidades de la institución.
5. PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL.
6. ANEXOS.

Tabla 42. Autoinforme.

### **3.3.4. Validación del Protocolo de evaluación**

Seguidamente los coordinadores presentan a los asistentes de las *Jornadas* la “Guía de Evaluación” donde cada uno de ellos debe de validar cada una de sus dimensiones, indicadores y criterios, surgidos de los primeros *Talleres* de Evaluación Institucional realizados. Además hay que contar con el trabajo del Coordinador junto con los profesores implicados, en la depuración y concreción de cada uno de los indicadores y criterios que aparecen. Una vez más, con esta Guía de Evaluación Institucional para los CEI, se pretende validar y volver a filtrar con los propios profesores de los centros implicados y validar la Guía, que será la base con la que se pretende analizar en el futuro el nivel de calidad de los Conservatorios Profesionales de Música, con el fin de realizar un plan de mejora. Como se puede observar en esta guía cada uno de los criterios (ítems) tiene tres niveles de contestación:

- *Importancia* es como la propia palabra indica, el grado de importancia que se le da

a la pregunta o a este criterio.

- *Claridad* es el grado de entendimiento de la pregunta o criterio a valorar.
- *Susceptibilidad de cambio* hace referencia a si es necesario cambiar la pregunta.

Además, cada criterio (ítem) se puede contestar y valora del 1 al 6, en una escala cuantitativa que representa seis alternativas continuas. Al principio de cada uno de los indicadores podemos encontrar las *Fuentes de Recogida de Información* que podemos ayudar a concretar. También al final de cada uno de los indicadores podemos marcar las *Fortalezas, Debilidades y Recomendaciones de Mejora* en cada uno es estos apartados, para así poder perfilar de nuevo los criterios. Al finalizar la guía puede hacerse las sugerencias que se estimen oportunas, aportando o suprimiendo algún ítem.

Al finalizar la sesión de trabajo se recogerán las diferentes validaciones de estas Guías de los 37 profesores asistentes a las *Jornadas* que más adelante serán analizadas por los Coordinadores. Algunos de estos profesores ya estuvieron en los *Primeros Talleres* realizados y la mayoría de ellos están implicados en este proceso de Evaluación Institucional por medio del Moodle del CEFIRE, y será de este grupo de profesores, los que conformen los diversos CEI de cada uno de los diferentes centros. Una vez extraídos los datos se perfilara la nueva “Guía de Autoevaluación Institucional” y se colgaran en el Moodle del CEFIRE, para que todos los componentes de los CEI e incluso los profesores puedan estudiar o transmitir sugerencias (Anexo 07).

### **3.3.5. Formación de los CEI.**

Las *Jornadas* concluyeron con la formación de los componentes de CEI de cada uno de los 14 Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. Destacar una vez más, que gracias a la plataforma *Moodle* de Evaluación Institucional en Conservatorios del CEFIRE, cualquier cambio o cualquier duda de los componentes de los CEI, es rápidamente solucionada por los Coordinadores y esto supone facilitar y elaborar el trabajo desde casa con cada uno de los numerosos integrantes, que cada vez se suman más, a este proyecto de Evaluación Institucional en los Conservatorios.

Como hemos apuntado anteriormente los CEI están formados por 1 representante del Equipo Directivo, el Coordinador de formación (si lo hubiera en el centro), 2 profesores, 1 representante de alumnos, 1 representante de las familias, y 1 representante de los PAS. Los Comités de Evaluación Interna en lo que se refiere a profesorado y equipo directivo quedan formados de la siguiente forma (Tabla 43).

COMPONENTES DE LOS CEI EN LOS DIFERENTES CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA	
Código Conservatorio	Código Experto coordinador
Conservatorio Profesional de Música 99009	E10, E11
Conservatorio Profesional de Música 11071	E12
Conservatorio Profesional de Música 91285	E13
Conservatorio Profesional de Música 88673	E14, E15
Conservatorio Profesional de Danza 38560	E16, E17
Conservatorio Profesional de Danza 71215	E18, E8
Conservatorio Profesional de Música 54810	E19, E20
Conservatorio Profesional de Música 15097	E21
Conservatorio Profesional de Música 99085	E22
Conservatorio Profesional de Música 20677	E23
Conservatorio Profesional de Música 85923	E24
Conservatorio Profesional de Música 33135	E25
Conservatorio Profesional de Música 16316	E26, E27
Conservatorio Profesional de Música 48141	E28
Conservatorio Profesional de Música 48645	E29, E30, E31
Conservatorio Profesional de Música 40880	E32

Tabla 43. Componentes CEI.

La *Jornadas* se terminan cumpliendo los objetivos propuestos y compartiendo un grupo de profesores implicados en este proceso de Evaluación Institucional, y ya formados con las diferentes sesiones realizadas. Cada uno de esos profesores asistentes, serán los encargados en los diferentes centros de coordinar el CEI y de aplicar el autoinforme de evaluación, que en breve será terminado por los coordinadores teniendo en cuenta todas las incidencias recogidas en la validación de éste. Además seguimos todos en contacto y abiertos a la comunicación y a facilitar sugerencias gracias el portal Moddle de CEFIRE, para así poder mejora este autoinforme.

### **3.4. Cuarta fase: Auto informe de evaluación para los CEI y los CEE.**

Uno de los objetivos generales de esta investigación o tesis es el redactar una Guía de autoinforme de Evaluación Institucional para todos los CEI de los diferentes Conservatorios Profesionales de Música la Comunidad Valenciana. Después de comprobar y analizar la validación de los profesores asistentes a las últimas Jornadas realizadas, la Comisión Coordinadora propone esta definitiva Guía de Autoevaluación. Como todo este proyecto de Evaluación Institucional, esta Guía también estará en proceso de evaluación, revisión y mejora durante los próximos años.

Es importante que todos los componentes de los CEI lean con detenimiento esta Guía y los expertos (equipo directivo y profesores) que ha diseñado y participado en los *Talleres y Jornadas* de formación expliquen bien el proceso a seguir (Anexo 04).

GUIA DE AUTOEVALUACION (Eval-CPM-CV)
<p>Esta Guía tiene por objeto facilitar al CEI la elaboración del Auto-informe de Evaluación. Pueden tomar este modelo y complimentarlo con los datos y resultados pertinentes.</p> <p>Una vez concluido el auto-informe, deben grabarlo como documento pdf, y subirlo al moodle de Evaluación Institucional en Conservatorios en el apartado: SUBIDA DE ARCHIVOS generados por el CEI del centro al que pertenecen.</p> <p>Muchas gracias por su colaboración.</p> <p>Portada</p> <p>Se identificará el Centro, datos de contacto, y la fecha de finalización del Auto-informe.</p>
<p><b>AUTO-INFORME DE EVALUACIÓN DEL CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA:</b></p>
<p>Dirección: Teléfono: Director/a: E-mail: Fecha de finalización del Auto-informe: Indicarán los números de página en que comienza cada apartado y sub-apartado del informe.</p>
<p><b>ÍNDICE</b></p>
<p><b>1. DESCRIPCIÓN DEL CPM.</b></p> <p>I.1. Identificación del Equipo Directivo. I.2. Identificación de los miembros del CEI. I.3. Breve reseña histórica desde su creación hasta la actualidad. I.4. Infraestructuras. I.5. Especialidades que se imparten, con expresión de nº de alumnos y curso. I.6. Profesorado, con expresión de un breve currículum de cada docente. I.7. Alumnado, con expresión del nº de alumnos por curso y especialidad. I.8. PAS, con expresión del nº de personas y funciones/cargo.</p>
<p><b>2. PROGRAMA DE ACTIVIDADES ANUAL: PLANIFICACIÓN Y PROYECTOS DE INNOVACIÓN.</b></p>
<p><b>3. DIMENSIONES DE EVALUACIÓN.</b></p>
<p><i>3.1. Organización de la enseñanza.</i></p> <p>3.1.1. Objetivos Generales y Objetivos Específicos de la enseñanza. 3.1.2 Perfil Profesional de la titulación de las EPM. 3.1.3 Planificación y liderazgo.</p> <p><i>3.2. Recursos humanos y recursos materiales.</i></p> <p>3.2.1. Recursos humanos: el alumnado. 3.2.2. Recursos humanos: profesorado.</p>

GUIA DE AUTOEVALUACION (Eval-CPM-CV)
3.2.3. Recursos humanos: personal de administración y servicios (pas)
3.2.4. Recursos físicos: espacios y equipamientos
3.2.5. Recursos financieros
<i>3.3. Programa formativo.</i>
3.3.1. Estructura del plan de estudios
3.3.2. Programas de las asignaturas
3.3.3. Dimensión práctica del programa de formación.
3.3.4. Planificación docente.
<i>3.4. Proceso de la enseñanza.</i>
3.4.1. Metodología docente.
3.4.2. El trabajo de los alumnos.
3.4.3. Evaluación de los aprendizajes.
3.4.4. Orientación y acción tutorial
<i>3.5. Resultados.</i>
3.5.1.- Resultados de aprendizaje.
3.5.2.- Resultados inmediatos.
3.5.3.- Resultados diferidos.
3.5.4.- Satisfacción con los resultados.
<i>3.6. Vinculación con el entorno.</i>
3.6.1. Alumnado.
3.6.2. Familias.
3.6.3. Instituciones.
4. SÍNTESIS EVALUATIVA. DESCRIPCIÓN DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA INSTITUCIÓN.
5. PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL.
ANEXOS.

Tabla 44. Guía autoevaluación.

### **3.5. Quinta fase: Formación de los comités de evaluación externos. CEE.**

#### **3.5.1. Jornadas de formación de los Comités de Evaluación Externa. CEE.**

El CEFIRE por medio de su coordinador y asesor D. Cesar CabedoMoltó, convoca para todos los profesores de música y danza de la Comunidad Valenciana unas “Jornadas de formación para los Comités de Evaluación Externa”. Estas Jornadas se realizan en el salón de actos de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, el día 19 de mayo del 2014 a las 10 horas.

Estas Jornadas están dirigidos por los profesores de la Universidad de Valencia, Dr. D. Jesús Miguel Jornet Meliá y Dra. D<sup>a</sup> Purificación Sánchez Delgado, y Coordinados por D. Cesar Cabedo Moltó y D. Juan B<sup>a</sup> Bernat Alcaide. Las Jornadas las inicia Dr Jesús Miguel

Jornet Meliá y nos recuerda los conceptos de Calidad Educativa.

PROGRAMA DE TRABAJO	
Horario	Actividad
10-12	Modelo de Evaluación Institucional para Conservatorios
12,12,30	Descanso
12,30 14	Modelo de Visita de CEE

Tabla 45. Programa de trabajo.

Estas Jornadas se inician, profundizando en el modelo de Evaluación Institucional que se va utilizar para realizar esta Evaluación de calidad en los Conservatorios Profesionales de Música. Este modelo persigue una serie de objetivos como es el coadyuvar al desarrollo de los centros educativos a una cultura de calidad para la mejora, y asumir institucionalmente esta mejora como concepto de ciclo de calidad constante. Además este modelo actúa como un instrumento de detección de puntos fuertes y débiles, que orienten el diseño el desarrollo de un plan de mejora. Este modelo actúa de la siguiente forma:

1. Autoevaluación
2. Validación externa
3. Diseño Plan d Mejora
4. Implantación del Plan de Mejora
5. Evaluación del plan de mejora (interna/externa)

Los evaluadores en este modelo institucional, tanto la CEI como la CEE, deben de ser dinamizadores, y que emitan informes y recojan toda la información necesaria y posible de los diferentes agentes que actúan en un centro educativo, (administración, equipo directivo, profesores, familias, alumnos, egresados y Pas). Las comisiones de Evaluación Externa estarán formadas, por 1 Inspector de educación de la Generalitat Valenciana, 1 profesor externo de otro centro y 1 asesor del CEFIRE. Estos tienen que emitir un informe, que al igual que el autoinforme de CEI ira remitido al Comité de Coordinación.

FORMACIÓN COMITÉS DE EVALUACIÓN EXTERNA
Inspector
Profesor externo
Asesor del CEFIRE

Tabla 46. Formación comités CEE.

En estas Jornadas se explica y se trabaja con el auto-informe que deberán de realizar los Comités de Evaluación Interna, ya que este autoinforme debe de ser leído y

estudiado con dedicación por los CEE. Por lo tanto el trabajo de esta primera sesión va encaminado al proceso de formación de los CEE sobre el auto-informe de los CEI, en el cual vamos a recordar el índice que vimos en el apartado anterior.

AUTO-INFORME DE EVALUACIÓN PARA LOS CEI PARA LOS CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA:	
DESCRIPCIÓN DEL CPM.	
1.	Descripción del Conservatorio Profesional de Música.
2.	Programa Anual del Centro: planificación y proyectos de innovación.
DIMENSIONES DE EVALUACIÓN.	
3.	Organización de la enseñanza.
4.	Recursos humanos y recursos materiales.
5.	Programa formativo..
6.	Proceso de la enseñanza.
7.	Resultados.
8.	Vinculación con el entorno.
SÍNTESIS EVALUATIVA	
9.	DESCRIPCIÓN DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA INSTITUCIÓN.
10.	PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL.
ANEXOS.	

Tabla 47. Autoinforme CEI.

### ***3.5.2. Fases de actuación de los CEE***

El Protocolo de actuaciones previsto para este proyecto, también lo expusimos con anteriormente, pero es necesario recordarlo para así comprobar la parte de actuación de los CEE. En el que se puede observar que los CEE empiezan actuar en septiembre-octubre 2014. Los CEE inician las visitas a los diferentes centros, realizando una serie de entrevistas a los diferentes agentes de la comunidad escolar, además de la recogida de información para realizar los consiguientes informes. Este es el proceso de la evaluación.



PROCESO DE REALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN			
<i>Fases</i>	<i>Actuaciones</i>	<i>Observaciones</i>	<i>Fechas</i>
1	Presentación Comunidad Escolar	A cargo del Equipo Directivo del centro	Mayo 2014
2	Distribución de encuestas	Distribuye y recoge el equipo Directivo y las remite al CEFIRE	Mayo –Julio 2014
3	Recopilación de Documentación	A cargo del Equipo Directivo del centro	Mayo –Julio 2014
4	Análisis información	MIDE y Coordinadores. Devolución de resultados encuestas	Mayo –Julio 2014
5	Reunión 1 del CEI	Análisis de información: Documentación, Encuestas	Mayo –Julio 2014
6	Reunión 2 del CEI	Cumplimiento del Protocolo de Evaluación por parte de los CEI	Mayo –Julio 2014
7	Entrevistas a colectivos implicados: PAS, Familias, representantes alumnos, Profesorado...	A cargo de los CEI	Mayo –Julio 2014
8	Reunión 2 del CEI	Elaboración del informe de autoevaluación, según Guía	Mayo –Julio 2014
9	Exposición publica	Información a la Comunidad educativa acerca de la disponibilidad del Informe. Solicitud de que remitan alegaciones. Recogida de alegaciones. El Equipo Directivo establecerá este procedimiento.	Mayo –Julio 2014
10	Recogida de alegaciones	Dirigidas al CEI	Mayo –Julio 2014
11	Integración del alegaciones al informe final de Autoevaluación	CEI	Mayo –Julio 2014
12	Remisión al Comité organizador		Mayo –Julio 2014
13	Visita a los centros de los CEE y elaboración del informe externo	CEE	Septiembre- Octubre 2014
14	Integración de informes CEE/CEI	CEE	Noviembre 2014

PROCESO DE REALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN			
15	Plan de mejora	Equipó directivo y Comisión Coordinadora	Noviembre 2014
16	Difusión del informe de Evaluación Institucional y su plan de mejora	Web CPMD	
17	Seguimiento de implantación de mejora y evaluación de este.	Equipó directivo y Comisión Coordinadora	Anual

Tabla 48. Proceso de realización de la autoevaluación.

### 3.5.3. Modelo de visita de los CEE

Los integrantes de los CEE, son compañeros que van a colaborar en el diseño del plan de mejora, no son jueces. La actitud de los CEE debe de ser colaborativa y de verdadera complicidad con los CEI y los Conservatorios Profesionales de Música. Son representantes de un modelo orientado a la mejora del centro educativo en el cual todos nos vamos a ver realizados y valorados.

El protocolo de trabajo de los CEE va a constar de cinco fases bien definidas que todos su miembros deben de tener muy asumidas y las cuales marcaran que el proceso de evaluación institucional de los frutos deseados.

PROTOCOLO DE TRABAJO DE LOS CEE	
Protocolo I	Componentes
Protocolo II	Previo
Protocolo III	Estructura de la visita
Protocolo IV	Orientaciones para la visita
Protocolo I	Estructura de la visita

Tabla 49. Protocolo CEE.

El *Protocolo I "Composición CEE"*, ya anteriormente lo hemos descrito, es la formación de los CEE. El presidente será el asesor del CEFIRE, en este proceso de evaluación serán Experto 3 (E3) y Experto 1 (E1) los encargados de asistir a las 14 visitas de los diferentes conservatorios de la Comunidad Valenciana. El vocal I, puesto que será asumido por el Inspector de la zona, en este proceso de evaluación, las tres zonas están bien definidas, Castellón de la Plana, Valencia y Alicante. El vocal 2 será un profesor externo de otro centro en este caso Conservatorio, al igual que el secretario.

- Presidente: Asesor de CEFIRE.
- Vocal 1: Inspector de la Zona.
- Vocal 2: Profesor de otro Conservatorio.

- Vocal 3: Profesor de otro Conservatorio.

*El Protocolo II "Previo"* los componentes de los CEE deben de seguir unas pautas antes de empezar las visitas. Estas pautas son importantísimas y de gran responsabilidad para concretar el proceso de evaluación:

- Leer y comprobar individualmente los aspectos mencionados en el autoinforme de los CEI.
- Anotar y discutir previamente entre los CEE, si se detectan aspecto poco coherentes o que se sospeche que son poco representativos del funcionamiento esperado de los CPM.
- Ponerse en contacto con la Directiva y en el/la Coordinador/a del CEI del CPM y pactar el calendario de visitas.

*El Protocolo III "Estructura de las visitas"* Como hemos dicho en el punto anterior, la visita en horario debe de estar pactada entre CEE y la CEI y el CPM. Una vez en el centro la CEE debe de realizar una serie de entrevistas a los diferentes agentes que intervienen en el proceso de la enseñanza.

- Entrevista con los CEI.
- Entrevista con el Equipo Directivo.
- Entrevista con el Profesorado.
- Entrevista con el Alumnado.
- Entrevista con las Familias.
- Entrevista con los PAS.
- Entrevista con los Egresados.
- Visita a las instalaciones y revisión de infraestructuras.

*El Protocolo IV "Orientaciones para las entrevistas"*, como todos sabemos las reuniones no deben de excederse en el tiempo y sobre todo las entrevistas deben de estar muy bien diseñadas, por lo tanto los CEE deben de tener en cuenta serie de orientaciones para mayor fluidez en las entrevistas:

- La coordinación de la entrevista la lleva a cabo el presidente/a de los CEE, si bien todos sus miembros podrán intervenir cuando lo estimen oportuno.
- Preguntar acerca de si conocen el Autoinforme de la CEI.
- Preguntar acerca del grado de acuerdo que tiene el colectivo entrevistado respecto a cada uno de los apartados del Autoinforme.
- Profundizar y recoger evidencias acerca de los aspectos en el que el colectivo entrevistado manifieste desacuerdos respecto a lo que se ha plasmado en el Autoinforme.
- Analizar en qué medida afectan los desacuerdos respecto a la identificación

debilidades y fortalezas.

- Especificar sus implicaciones respecto al plan de mejora.
- Presentar una síntesis de lo que entiende el CEE al colectivo entrevistado y comprobar si esta síntesis es representativa de lo que se ha manifestado en la entrevista.

*El Protocolo V "Estructura de la visita"*, para finalizar y realizar el informe final, los miembros de los CEE deberán en primer lugar de valorar individualmente lo realizado hasta ahora y en segundo lugar consensuar el plan de mejora.

- Valoración del Protocolo de Evaluación realizado individualmente por cada uno de los miembros del CEE.
- Consensuar la representatividad de:
  - ✓ Fortalezas
  - ✓ Debilidades
  - ✓ Plan de mejora

#### **3.5.4. Formación de los CEE**

Por último en estas *Jornadas* solo queda consensuar los profesores que serán los Vocales que formarán parte de los CEE. Entre los profesores asistentes se describe la siguiente lista, en la cual se observa la magnífica implicación del profesorado en este gran proyecto de evaluación institucional. Serán los Coordinadores de los CEE, expertos E3 y E1, quienes organicen a los vocales para los diferentes centros, horarios de visitas y coordinación entre todos los miembros implicados.

COMPONESTES DE LOS CEE EN LOS DIFERENTES CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA	
• Conservatorio Profesional de Música 99009	• CEE 11: Profesor
	• CEE12: Profesora
• Conservatorio Profesional de Música 11071	• CEE13: Profesor
• Conservatorio Profesional de Música 91285	• CEE14: Jefe de estudios
• Conservatorio Profesional de Música 88673	• CEE15: Director
	• CEE16: Coordinador
• Conservatorio Profesional de Música 54810	• CEE17: Director
	• CEE18: Jefe de estudios
• Conservatorio Profesional de Música 15097	• CEE19: Director
• Conservatorio Profesional de Música 99085	• CEE20: Vicedirector
• Conservatorio Profesional de Música 20677	• CEE21: Director

COMPONENTES DE LOS CEE EN LOS DIFERENTES CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA DE LA COMUNIDAD VALENCIANA	
• Conservatorio Profesional de Música 85923	• CEE22: Director
• Conservatorio Profesional de Música 33135	• CEE23: Profesor
• Conservatorio Profesional de Música 16316	• CEE24: Vicedirector • CEE25: Coordinador
• Conservatorio Profesional de Música 48141	• CEE26: Directora
• Conservatorio Profesional de Música 48645	• CEE27: Profesor • CEE28: Director • CEE29: Profesor
• Conservatorio Profesional de Música 40880	• CEE30: Director

Tabla 50. Componentes CEE.

La *Jornadas* se terminan cumpliendo los objetivos propuestos y compartiendo un grupo de profesores implicados en este proceso de Evaluación Institucional, y ya formados con las diferentes sesiones realizadas. Entre los profesores asistentes, están los vocales de los CEE encargados de realizar estos informes. Tener en cuenta una vez más el portal Moddle de CEFIRE, seguimos todos en contacto y abiertos a la comunicación y así facilitar cualquier sugerencias o cambio.

### 3.6. Sexta fase: Instrumentos de medida

La evaluación entendida como investigación, supone estar inserta dentro de una trama concadenada que iría de lo general a lo particular. Como evaluados partiré de una metodología, que desemboca en una red de métodos concretos y, éstas, a su vez, en técnicas evaluativas específicas con las que recoger y analizar la información del objeto a evaluar. Este es el caso los Conservatorio Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana.

Una vez formulados los objetivos y delimitados éstos, serán los que van a regir el proceso de esta investigación, es conveniente además, analizar los diferentes modelos teóricos existentes en la literatura del campo de la calidad y evaluación educativa. Para la recogida de información hemos elaborado un cuestionario y, posteriormente y, una vez analizados los datos se elaboró un check-list a partir de los resultados obtenidos para discutirlos con un grupo de expertos, en este caso el Comité Organizador.

### **3.6.1. Procedimiento general de elaboración del cuestionario: profesores, alumnos, egresados y familias.**

Para la elaboración del cuestionario que hemos utilizado en nuestra investigación hemos seguido las fases que se relacionan en la tabla 51.

FASE 1	Búsqueda y recopilación bibliográfica.	Análisis de lecturas de artículos, libros, legislación, ..
FASE 2	Análisis de la estructura multidimensional del Objeto a estudio.	Determinación del número de Indicadores y criterios de partida (6 dimensiones).
FASE 3	Revisión y elaboración del banco inicial de Ítems	Banco de ítems procedentes de análisis de indicadores de calidad y ámbito marco legislativo.
FASE 4	Mediante la colaboración de expertos (Comité organizador). Ubicación de ítems, en función de su contenido en las dimensiones predeterminadas. Depuración y redacción de los ítems.	Elaboración del cuestionario final de Ítems.
FASE 5	Diseño de los cuestionarios del estudio.	Escala cuantitativa del 1 al 6, que representan seis alternativas continuas. Instrucciones y forma de aplicación.
FASE 6	Cuestionarios definitivos: Profesores, alumnos, egresados y familias.	Elaboración definitiva de los cuestionarios para profesores, alumnos, egresados y familias.

Tabla 51: Fases de la investigación.

#### *Fase 1: Búsqueda y recopilación bibliográfica*

La información acerca de la estructura, los ítems y otras características de los cuestionarios ha sido obtenida de diversas fuentes bibliográficas tanto primarias como secundarias, tales como manuales, cuestionarios de uso psicopedagógico, informes de investigaciones, artículos de revistas, páginas de Internet, documentos legislativos, etc. También se revisan los antecedentes que hay en cuanto a cuestionarios sobre este modelo de evaluación en las Universidades y su relación con la calidad educativa. Dichos cuestionarios, son los que sirvieron como base para la investigación, aunque la diferencia observada y existente entre los estudios universitarios y los estudios de música y danza, han hecho que los cuestionarios en sí, estén modificados casi en su totalidad.

### *Fase 2: Determinación de la estructura multidimensional*

Una de las características esenciales de la calidad es su carácter multidimensional o multifacético; por tanto, una de las primeras tareas a la que nos enfrentamos fue la de estructurar un cuestionario que atendiese a esa multidimensionalidad.

Para esta fase se consultaron las características esenciales de muchos cuestionarios. Las dimensiones que aparecen en los cuestionarios estudiados ya se encuentran reflejadas en el punto anterior. Partiremos del modelo de Programa Institucional. En ello ha de poseer una importancia esencial la evaluación para analizar su calidad y promover la mejora definiendo para ello, diversos indicadores.

Siguiendo el modelo de Evaluación Institucional, con sus dimensiones (organización de la enseñanza, recursos humanos y materiales, programa formativo, proceso formativo, resultados y vinculación con el entorno) y delimitados los indicadores y los criterios referentes a los aspectos de los centros musicales que están directamente relacionados con los objetivos de la evaluación. Nos centraremos en cada una de las diferentes dimensiones; definiéndolas y determinando los aspectos más esenciales a partir de los cuales sería necesario recoger información posterior a través de indicador.

### *Fase 3: Revisión y elaboración de un banco inicial de ítems*

Realizadas las fases 1 y 2 se procedió a redactar un cuestionario previo. Se identificaron los elementos y se procedió a elaborar una lista de ítems para proceder a su revisión y preparación para las fases posteriores. Las audiencias fueron desde un primer momento fueron cuatro: Profesores, Alumnos, egresados y familias. Los primeros cuestionarios redactados en cuestión y se tuvieron en cuenta las diferentes dimensiones, indicadores y criterios del modelo institucional, que fueron redactados y consensuados en su momento por los diferentes profesores asistentes a los diferentes Talleres. El resultado de número de ítems fue el siguiente:

- Alumnos: 115 ítems
- Profesores: 146 ítems
- Egresados: 115 ítems
- Familias: 98 ítems

### *Fase 4: Revisión por expertos*

En esta fase se contó con la colaboración de dos grupos de expertos: uno de profesores asistentes a los Talleres y las Jornadas; un segundo que son los diferentes Coordinadores que forman parte de los tres proyectos de Evaluación que se está llevando a cabo, (evaluación de aula, evaluación institucional y evaluación de indicadores). Todo esto gracias una vez más al portal Moodle de CEFIRE, en el cual todos estamos en continuo contacto y abiertos a la comunicación y así facilitar cualquier sugerencias o cambio.

A todos ellos se les presentaron un número de ítems iniciales estructurados en

indicadores y criterios señalados anteriormente. Posteriormente se consensuaron las opiniones de los dos grupos y se consideró la necesidad de proceder a un ordenamiento diferente de los ítems para la presentación de los diferentes criterios, reduciéndose el número de ítems, los destinados a las audiencias de alumnos, egresados, profesores y familias que son con los que vamos a trabajar.

El cuestionario de alumnos contó con un número de 115 ítems, repartidos con las diferentes dimensiones como podemos observar en la tabla 52. El cuestionario de profesores contó con 146 ítems, repartidos con las mismas dimensiones que en el caso del cuestionario de alumnos, como podemos observar en la tabla 52.

	ALUMNOS (115 ítems)	PROFESORES (146 ítems)
Identificación	5 ítems	6 ítems
Organización de la enseñanza	19 ítems	27 ítems
Recursos humanos y materiales	21 ítems	24 ítems
Programa formativo	16 ítems	22 ítems
Proceso de la enseñanza	14 ítems	18 ítems
Resultados	26 ítems	31 ítems
Vinculación con el entorno	19 ítems	22 ítems

Tabla 52. Cuestionario de expertos: Alumnos y Profesores.

El cuestionario de Egresados contó con un número de 115 ítems, repartidos con las diferentes dimensiones como podemos observar en la tabla 53.

	EGRESADOS (115 ítems)
Identificación	5 ítems
Organización de la enseñanza	19 ítems
Recursos humanos y materiales	21 ítems
Programa formativo	16 ítems
Proceso de la enseñanza	14 ítems
Resultados	26 ítems
Vinculación con el entorno	19 ítems

Tabla 53. Cuestionario de expertos: Egresados.

El cuestionario de Familias contó con un número de 98 ítems, repartidos con las diferentes dimensiones como podemos observar en la tabla 54.

	FAMILIAS (98 ítems)
Identificación	3 ítems
Organización de la enseñanza	10 ítems



FAMILIAS (98 ítems)	
Recursos humanos y materiales	19 ítems
Programa formativo	18 ítems
Proceso de la enseñanza	14 ítems
Resultados	22 ítems
Vinculación con el entorno	21 ítems

Tabla 54. Cuestionario de expertos: Equipo directivo.

Estos primeros cuestionarios se encuentran en el Anexo 02 como los "cuestionarios de expertos" de las diferentes audiencias que se van a evaluar: profesores, alumnos, egresados y familias.

*Fase 5: Diseño de los cuestionarios.*

Los ítems obtenidos en la FASE 4 son la base para la elaboración de la versión experimental del cuestionario. En la presente FASE 5 se procedió a la redacción definitiva de los ítems que debían formar la versión experimental. Esta última selección también fue realizada con la colaboración del comité de Coordinadores del proyecto y todos los profesores asistentes a los *Talleres* y las *Jornadas*, los mismos que efectuaron la FASE 4.

Para realizar el cuestionario de EXPERTOS se escogen aquellas afirmaciones que reúnen en mayor medida las características que deben poseer los ítems que constituyen una escala importancia, claridad y susceptibilidad de cambio. Éstas son:

- *Importancia.* Como indica la propia palabra, el grado de importancia de los ítems que deben estar relacionadas claramente con las dimensiones.
- *Claridad.* Que los ítems sean claros supone:
  - o Que sean fácilmente comprensibles para la persona. Hay que evitar introducir opiniones con las que se pueda estar de acuerdo o en desacuerdo desde actitudes distintas.
  - o Tener mucho cuidado con las expresiones negativas y, sobre todo, evitar las dobles negaciones.
  - o Ser muy prudente con la utilización de expresiones generales (siempre, nunca...) puesto que pueden ser fuente de ambigüedad.
  - o Usar afirmaciones simples, esto es, que no incluyan más de una opinión puesto que se puede estar de acuerdo con una pero no con la otra.
- *Susceptibilidad de cambio.* Hace referencia si es necesario cambiar la pregunta.

Los ítems se repartieron ordenadamente en los cuestionarios siguiendo el orden de las dimensiones prefijadas, pero considerando a cada una de ellas como un cuestionario con entidad propia. Optamos por el cuestionario final la utilización de una escala (Likert)

de seis respuestas, para que los expertos pudieran posicionarse en un nivel del 1 al 3 (mal) y del 4 al 6 (bien).

1. Totalmente en desacuerdo
2. Bastante en desacuerdo
3. Poco de acuerdo
4. De acuerdo
5. Bastante de acuerdo
6. Muy de acuerdo

De cara al análisis descriptivo final de los cuestionarios finales para los alumnos, egresados, profesores y familias, los datos hemos de decir que si el ítem es considerado importante (puntuaciones medias por encima de 3,75) y tiene un nivel de cumplimiento por encima del mismo valor señalado lo podremos considerar como puntos fuertes del centro educativo. Por el contrario los valores que se menores del 2,75, los interpretaremos como puntos débiles. Además se estudiarán detenidamente como puntos a tener en cuenta en las propuestas de mejora, todos aquellos ítems que estén entre el 2,75 y el 3,75.

*Fase 6: Cuestionarios finales: Alumnos, egresados, profesores, familias.*

- ***Cuestionarios finales para alumnos***

Finalmente se consensuaron las opiniones y se consideró la necesidad de proceder a un ordenamiento diferente de los ítems para la presentación de las diferentes dimensiones e indicadores, reduciéndose el número de ítems a 30 y 6 variables de identificación, destinados todos ellos a las audiencias de alumnos, que son con los que vamos a trabajar. Esta reducción tan considerable, se consensuó con todo el grupo de expertos, en este caso los coordinadores del proyecto, decidiendo éstos, que los cuestionarios deben de ser cortos y concisos. Los coordinadores tuvieron en cuenta, las audiencias a las que va dirigido, siendo conscientes de que si el cuestionario es demasiado largo y difícil de entender, puede ser que no las audiencias lo desestimen.

En este sentido, se ordenaron de la forma siguiente las seis dimensiones del modelo: Organización de la enseñanza, recursos humanos y recursos materiales, programa formativo, proceso formativo, resultados y vinculación con el entorno.

La primera dimensión ***Organización de la enseñanza*** con 4 ítems, distribuidos en tres indicadores (tabla 10), Objetivos generales, perfil profesional de las titulaciones y planificación y liderazgo, (han de tenerse en cuenta aspectos como, la estructura organizativa, la tipología de las titulaciones, la viabilidad de los objetivos propuestos,...), que son el marco de referencia de sus decisiones y actividades y la planificación como herramienta que incrementar la eficacia de un centro en la consecución de los objetivos.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA (4 ítems)	Objetivos Generales y Objetivos Específicos
	Perfil profesional de la titulación
	Planificación y liderazgo

Tabla 55. Indicadores de la Organización de la enseñanza.

La segunda dimensión **Recursos humanos** y **recursos materiales**, constituyen la condición de partida con las que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad. Son condiciones de entrada que posibilitan su funcionamiento. Esta dimensión, la podemos observar en dos partes: la primera hace referencia a los recursos humanos y se proponen solo 4 ítems (tabla 56) estructurados en tres indicadores; el segundo hace referencia a los recursos materiales y se proponen 2 ítems con sus dos respectivos indicadores.

RECURSOS HUMANOS (4 ítems)	Recursos humanos: alumnado
	Recursos humanos: profesorado
	Recursos humanos: Personal de administración y servicios (PAS)
RECURSOS MATERIALES (2 ítems)	Recursos físicos: espacios y equipamiento
	Recursos financieros

Tabla 56. Indicadores de los Recursos Humanos y Materiales

En esta tercera dimensión, **Programa formativo** estructurada en cuatro indicadores, se precisaron solo 2 ítems, aunque está estructurado en cuatro indicadores, (tabla 57). La estructura del plan de estudios, la diferente programación de las asignaturas y la planificación docente, forman esta dimensión, sin olvidar la importancia que supone tener un plan de formación tanto para el profesorado como para el equipo directivo. Plan de formación importante en cualquier centro educativo, ya que, en él, está descrito la innovación y el futuro de la educación. Así pues, con todo se ofrece la posibilidad de dar una respuesta más cualitativa.

PROGRAMA FORMATIVO (2 ítems)	Estructura del plan de estudios
	Programas de las asignaturas
	Dimensión práctica del programa de formación
	Planificación docente

Tabla 57. Indicadores del Programa formativo.

Para valorar la dimensión del **Proceso de la Enseñanza** se precisaron en el instrumento 4 ítems, estructurados en cinco indicadores (tabla 58), la optimización del proceso educativo está vinculada a la normalización y al desarrollo de centros abiertos y flexibles a las necesidades del alumnado. En este sentido la legislación vigente LOGSE

(1990), LOMCE (2013) y los decretos y órdenes que desarrollan las leyes orgánicas, apuestan por un sistema educativo de carácter abierto y flexible que permita adecuarse a la realidad del contexto socio-económico y cultural de cada centro escolar, respetando el pluralismo cultural y personal de cada individuo, que sea capaz de dar una respuesta adecuada a la diversidad de sus capacidades, intereses y motivaciones del propio alumnado e implique activamente al profesorado en su desarrollo y concreción. El currículo de un centro que incluya a todos, por tanto, ha de ser flexible, amplio y equilibrado. La escuela actual debe afrontar la diferenciación del currículo en el marco del centro ordinario, aprendiendo a vivir y compartir, liberando la realidad de estereotipos que solo contribuyen a oscurecerla.

Otro de los aspectos fundamentales en un proceso de la enseñanza es la organización de la enseñanza desde el centro educativo, su distribución y adecuación al tipo de alumnado. Es por eso que debemos atender dentro de esta dimensión a los proyectos que se realizan: el proyecto educativo de centro (PEC), el proyecto curricular de centro (PCC), las programaciones de aula, las adaptaciones curriculares y las medidas de refuerzo educativo. La metodología docente, el trabajo de los alumnos, la evaluación de aprendizajes y la orientación y acción tutorial, tan esencial en nuestros días, es uno de los aspectos a tener en cuenta en esta *dimensión*.

PROCESO DE LA ENSEÑANZA (4 ítems)	Metodología docente
	El trabajo de los alumnos
	Evaluación de los aprendizajes
	Orientación y acción tutorial
	Coordinación de la enseñanza

Tabla 58. Indicadores del Proceso de la enseñanza.

Los cuatro indicadores referentes a la dimensión de los **resultados**, intentarán determinar el grado en que se logra la calidad, descrita en términos de satisfacción. Resultados en el aprendizaje, junto con los resultados inmediatos y diferidos, marcarán una de las *dimensiones* más significativas del modelo de evaluación. En el instrumento de medida, en este apartado, se proponen 6 ítems (tabla 59).

RESULTADOS (6 ítems)	Resultados de aprendizaje
	Resultados inmediatos
	Resultados diferidos
	Satisfacción de los resultados

Tabla 59. Indicadores de los Resultados.

La última dimensión **Vinculación con el Entorno**, está adaptada a las características personales de los Conservatorios de música y danza, siendo una *dimensión* nueva dentro del modelo de evaluación institucional. En este apartado, se proponen 2

ítems dentro de sus tres *indicadores*. (tabla 60).

VINCULACIÓN CON EL ENTORNO (2 ítems)	Alumnado Familias Instituciones
-----------------------------------------	---------------------------------------

Tabla 60. Indicadores de los Vinculación con el entorno.

Los cuestionarios finales para los alumnos teniendo en cuenta las 6 *dimensiones* del Modelo de Evaluación Institucional quedan de la siguiente forma: 6 variables de identificación y 24 ítems (tabla 61).

CUESTIONARIO DEFINITIVO DE ALUMNOS	
Identificación	6 ítems
Organización de la enseñanza	4 ítems
Recursos humanos y recursos materiales	6 ítems
Programa formativo	2 ítems
Proceso de la enseñanza	4 ítems
Resultados	6 ítems
Vinculación con el entorno	2 ítems

Tabla 61. Cuestionario definitivo para los alumnos.

La valoración de cada ítem en los cuestionarios definitivos se contestaran a partir de seis categorías en una escala del 1 al 6 (totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo).

Al final de los cuestionarios se recogerán todo tipo de observaciones (en este espacio se puede comentar aquellos aspectos que parezcan relevantes y no se hayan preguntado en la encuesta. Dar la opinión es muy importante).

- ***Cuestionarios finales para egresados.***

En el cuestionario final para egresados se consensuaron las opiniones y se consideró la necesidad de proceder a un ordenamiento diferente de los ítems para la presentación de las diferentes *dimensiones e indicadores*, reduciéndose el número de ítems a 26 y 10 variables de identificación, destinados a las audiencias de egresados, que son con los que vamos a trabajar. Esta reducción tan considerable, se consensuó con todo el grupo de expertos, en este caso los coordinadores del proyecto, decidiendo estos, que los cuestionarios deben de ser cortos y concisos. Los coordinadores tuvieron en cuenta, las audiencias a las que va dirigido, siendo conscientes de que si el cuestionario es demasiado largo y difícil de entender, puede ser que no las audiencias lo desestimen.

En este sentido, se ordenaron de la forma siguiente las seis *dimensiones* del modelo: organización de la enseñanza, recursos humanos y recursos materiales, programa formativo, proceso formativo, resultados y vinculación con el entorno.

La primera *dimensión organización de la enseñanza* con 3 ítems (tabla 62) distribuidos

en tres *indicadores*, objetivos generales, perfil profesional de las titulaciones y planificación y liderazgo, (han de tenerse en cuenta aspectos como, la estructura organizativa, la tipología de las titulaciones, la viabilidad de los objetivos propuestos,...), que son el marco de referencia de sus decisiones y actividades y la planificación como herramienta que incrementar la eficacia de un centro en la consecución de los objetivos.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA (3 ítems)	Objetivos Generales y Objetivos Específicos Perfil profesional de la titulación Planificación y liderazgo
-------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 62. Indicadores de la Organización de la enseñanza.

La segunda *dimensión recursos humanos y recursos materiales*, constituyen la condición de partida con las que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad. Son condiciones de entrada que posibilitan su funcionamiento. Esta dimensión, la podemos observar en dos partes: la primera hace referencia a los recursos humanos y se proponen solo 3 ítems (tabla 63) estructurados en tres *indicadores*; el segundo hace referencia a los recursos materiales y se proponen 2 ítems con sus dos respectivos *indicadores*.

RECURSOS HUMANOS (3 ítems)	Recursos humanos: alumnado Recursos humanos: profesorado Recursos humanos: Personal de administración y servicios (PAS)
RECURSOS MATERIALES (2 ítems)	Recursos físicos: espacios y equipamiento Recursos financieros

Tabla 63: Indicadores de los Recursos Humanos y Materiales

En esta tercera *dimensión programa formativo*, (tabla 64) estructurada en cuatro *indicadores*, se precisaron 3 ítems, aunque está estructurado en cuatro *indicadores*, para recoger los aspectos a valorar de la *dimensión*. La estructura del plan de estudios, la diferente programación de las asignaturas y la planificación docente forman esta *dimensión*, sin olvidar la importancia que supone tener un plan de formación tanto para el profesorado como para el equipo directivo. Plan de formación importante en cualquier centro educativo, ya que en él, está descrito la innovación y el futuro de la educación. Así pues con todo se ofrece la posibilidad de dar una respuesta más cualitativa.

Programa formativo (3 ítems)	Estructura del plan de estudios Programas de las asignaturas Dimensión práctica del programa de formación Planificación docente
---------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 64. Indicadores del Programa formativo.

Para valorar la *dimensión* del **proceso de la enseñanza** se precisaron en el

instrumento 4 ítems, estructurados en cinco *indicadores* (tabla 65), optimización del proceso educativo está vinculada a la normalización y al desarrollo de centros abiertos y flexibles a las necesidades del alumnado.

Los aspectos fundamentales en el proceso de la enseñanza es la metodología docente, el trabajo de los alumnos, la evaluación de aprendizajes y la orientación y acción tutorial, tan esencial en nuestros días, todo esto debe de estar coordinado de una manera significativa.

PROCESO DE LA ENSEÑANZA  (4 ítems)	Metodología docente
	El trabajo de los alumnos
	Evaluación de los aprendizajes
	Orientación y acción tutorial
	Coordinación de la enseñanza

Tabla 65. Indicadores del Proceso de la enseñanza.

Los cuatro *indicadores* referentes a la *dimensión* de los **resultados**, intentarán determinar el grado en que se logra la calidad, descrita en términos de satisfacción. Resultados en el aprendizaje, y de satisfacción, junto con los resultados inmediatos y diferidos, marcaran una de las *dimensiones* más significativas del modelo de evaluación. En el instrumento, en este apartado, se proponen 8 ítems (tabla 66).

RESULTADOS  (8 ítems)	Resultados de aprendizaje
	Resultados inmediatos
	Resultados diferidos
	Satisfacción de los resultados

Tabla 66. Indicadores de los Resultados.

La última *dimensión* **vinculación con el entorno**, esta se adapta a las características personales de los Conservatorios de música, siendo una *dimensión* nueva dentro del modelo de evaluación institucional. En este apartado, se proponen 3 ítems dentro de sus tres *indicadores*. (tabla 67).

VINCULACIÓN CON EL ENTORNO  (3 ítems)	Alumnado
	Familias
	Instituciones

Tabla 67. Indicadores de los Vinculación con el entorno.

Los cuestionarios finales para los egresados teniendo en cuenta las 6 *dimensiones* del Modelo de Evaluación Institucional quedan de la siguiente forma: 10 variables de identificación y 26 ítems (tabla 68).

CUESTIONARIO DEFINITIVO DE EGRESADOS	
Identificación	10 ítems
Organización de la enseñanza	3 ítems
Recursos humanos y recursos materiales	5 ítems
Programa formativo	3 ítems
Proceso de la enseñanza	4 ítems
Resultados	8 ítems
Vinculación con el entorno	3 ítems

Tabla 68. Cuestionario definitivo para los egresados.

La valoración de cada ítem en los cuestionarios definitivos se contestarán a partir de seis categorías en una escala del 1 al 6 (totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo).

Al final de los cuestionarios se recogerán todo tipo de observaciones (en este espacio se puede comentar aquellos aspectos que parezcan relevantes y no se hayan preguntado en la encuesta. Dar la opinión es muy importante).

- ***Cuestionarios finales para profesores***

Al igual que los cuestionarios anteriores de alumnos y egresados, para realizar el cuestionario final para profesores, se consensuaron las opiniones y se consideró la necesidad de proceder a un ordenamiento diferente de los ítems para la presentación de las diferentes *dimensiones* e *indicadores*, reduciéndose el número de ítems a 128 y 7 variables de identificación, destinados todo ello a las audiencias de profesores, que son con los que vamos a trabajar. Aunque esta reducción no es tan considerable como las anteriores (alumnos y egresados), se consensuó con todo el grupo de expertos, en este caso los coordinadores del proyecto, decidiendo estos, que aunque los cuestionarios deben de ser cortos y concisos, las audiencias a las que va dirigido, en este caso profesores, están mucho más familiarizados con el lenguaje y con el proyecto de evaluación.

En este sentido, se ordenaron de la forma siguiente las seis *dimensiones* del modelo: organización de la enseñanza, recursos humanos y recursos materiales, programa formativo, proceso formativo, resultados y vinculación con el entorno.

La primera *dimensión* ***organización de la enseñanza*** con 13 ítems, distribuidos en tres *indicadores*(tabla 69), Objetivos generales, perfil profesional de las titulaciones y planificación y liderazgo, (han de tenerse en cuenta aspectos como, la estructura organizativa, la tipología de las titulaciones, la viabilidad de los objetivos propuestos,...), que son el marco de referencia de sus decisiones y actividades y la planificación como herramienta que incrementa la eficacia de un centro en la consecución de los objetivos.



ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA (13 ítems)	Objetivos Generales y Objetivos Específicos Perfil profesional de la titulación Planificación y liderazgo
--------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 69. Indicadores de la Organización de la enseñanza.

La segunda *dimensión recursos humanos y recursos materiales*, constituyen la condición de partida con las que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad. Son condiciones de entrada que posibilitan su funcionamiento. Esta dimensión, la podemos observar en dos partes: la primera hace referencia a los recursos humanos y se proponen solo 9 ítems (tabla 70) estructurados en tres *indicadores*; el segundo hace referencia a los recursos materiales y se proponen 10 ítems con sus dos respectivos *indicadores*.

RECURSOS HUMANOS (9 ítems)	Recursos humanos: alumnado Recursos humanos: profesorado Recursos humanos: Personal de administración y servicios (PAS)
RECURSOS MATERIALES (10 ítems)	Recursos físicos: espacios y equipamiento Recursos financieros

Tabla 70. Indicadores de los Recursos Humanos y Materiales

En esta tercera *dimensión programa formativo* (tabla 71) estructurada en cuatro *indicadores*, se precisaron 22 ítems, para recoger los aspectos a valorar de la *dimensión*. La estructura del plan de estudios, la diferente programación de las asignaturas y la planificación docente forman esta *dimensión*, sin olvidar la importancia que supone tener un plan de formación tanto para el profesorado como para el equipo directivo. Plan de formación importante en cualquier centro educativo, ya que en él, está descrito la innovación y el futuro de la educación. Así pues con todo se ofrece la posibilidad de dar una respuesta más cualitativa.

PROGRAMA FORMATIVO (22 ítems)	Estructura del plan de estudios Programas de las asignaturas Dimensión practica del programa de formación Planificación docente
----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 71. Indicadores del Programa formativo.

Para valorar la *dimensión del proceso de la enseñanza* se precisaron en el instrumento 19 ítems, estructurados en cinco *indicadores* (tabla 72), optimización del proceso educativo está vinculada a la normalización y al desarrollo de centros abiertos y flexibles a las necesidades del alumnado.

Los aspectos fundamentales en el proceso de la enseñanza son la metodología docente, el trabajo de los alumnos, la evaluación de aprendizajes y la orientación y acción

tutorial, tan esencial en nuestros días, todo esto debe de estar coordinado de una manera significativa.

PROCESO DE LA ENSEÑANZA  (19 ítems)	Metodología docente
	El trabajo de los alumnos
	Evaluación de los aprendizajes
	Orientación y acción tutorial
	Coordinación de la enseñanza

Tabla 72. Indicadores del Proceso de la enseñanza.

Los cuatro *indicadores* referentes a la *dimensión* de los **resultados**, intentarán determinar el grado en que se logra la calidad, descrita en términos de satisfacción. Resultados en el aprendizaje, y de satisfacción, junto con los resultados inmediatos y diferidos, marcaran una de las *dimensiones* más significativas del modelo de evaluación. En el instrumento, en este apartado, se proponen 22 ítems (tabla 73).

RESULTADOS  (22 ítems)	Resultados de aprendizaje
	Resultados inmediatos
	Resultados diferidos
	Satisfacción de los resultados

Tabla 73. Indicadores de los Resultados.

La última *dimensión* **vinculación con el entorno**, esta se adapta a las características personales de los Conservatorios de música, siendo una *dimensión* nueva dentro del modelo de evaluación institucional. En este apartado, se proponen 23 ítems dentro de sus tres *indicadores* (tabla 74).

VINCULACIÓN CON EL ENTORNO  (23 ítems)	Alumnado
	Familias
	Instituciones

Tabla 74. Indicadores de los Vinculación con el entorno.

Los cuestionarios finales para los profesores teniendo en cuenta las 6 *dimensiones* del Modelo de Evaluación Institucional quedan de la siguiente forma: 7 variables de identificación y 128 ítems (tabla 75).

CUESTIONARIO DEFINITIVO DE PROFESORES	
Identificación	7 ítems
Organización de la enseñanza	13 ítems
Recursos humanos y recursos materiales	29 ítems
Programa formativo	22 ítems
Proceso de la enseñanza	19 ítems
Resultados	22 ítems
Vinculación con el entorno	23 ítems

Tabla 75. Cuestionario definitivo para los profesores.

La valoración de cada ítem en los cuestionarios definitivos se contestarán a partir de seis categorías en una escala del 1 al 6 (totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo).

Al final de los cuestionarios se recogerán todo tipo de observaciones (en este espacio se puede comentar aquellos aspectos que parezcan relevantes y no se hayan preguntado en la encuesta. Dar la opinión es muy importante).

- ***Cuestionarios finales para las familias***

Al igual que los cuestionarios anteriores de alumnos, egresados y profesores, para realizar el cuestionario final para las familias, se consensuaron las opiniones y se consideró la necesidad de proceder a un ordenamiento diferente de los ítems para la presentación de las diferentes *dimensiones* e *indicadores*, reduciéndose el número de ítems a 24 y 4 variables de identificación, destinados todo ello a las audiencias de profesores, que son con los que vamos a trabajar. Esta reducción tan considerable, se consensuó con todo el grupo de expertos, en este caso los coordinadores del proyecto, decidiendo estos, que los cuestionarios deben de ser cortos y concisos. Los coordinadores tuvieron en cuenta, las audiencias a las que va dirigido, siendo conscientes de que, si el cuestionario es demasiado largo y difícil de entender, puede ser que no las audiencias lo desestimen.

En este sentido, se ordenaron de la forma siguiente las seis *dimensiones* del modelo: organización de la enseñanza, recursos humanos y recursos materiales, programa formativo, proceso formativo, resultados y vinculación con el entorno.

La primera *dimensión* ***organización de la enseñanza*** con 5 ítems, distribuidos en tres *indicadores*(tabla 76), objetivos generales, perfil profesional de las titulaciones y planificación y liderazgo, (han de tenerse en cuenta aspectos como, la estructura organizativa, la tipología de las titulaciones, la viabilidad de los objetivos propuestos,...), que son el marco de referencia de sus decisiones y actividades y la planificación como herramienta que incrementar la eficacia de un centro en la consecución de los objetivos.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA (5 ítems)	Objetivos Generales y Objetivos Específicos Perfil profesional de la titulación Planificación y liderazgo
-------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 76. Indicadores de la Organización de la enseñanza.

La segunda *dimensión recursos humanos y recursos materiales*, constituyen la condición de partida con las que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad. Son condiciones de entrada que posibilitan su funcionamiento. Esta dimensión, la podemos observar en dos partes: la primera hace referencia a los recursos humanos y se proponen solo 4 ítems (tabla 77) estructurados en tres *indicadores*; el segundo hace referencia a los recursos materiales y se proponen 2 ítems con sus dos respectivos *indicadores*.

RECURSOS HUMANOS (4 ítems)	Recursos humanos: alumnado Recursos humanos: profesorado Recursos humanos: Personal de administración y servicios (PAS)
RECURSOS MATERIALES (2 ítems)	Recursos físicos: espacios y equipamiento Recursos financieros

Tabla 77. Indicadores de los Recursos Humanos y Materiales

En esta tercera *dimensión* estructurada en cuatro *indicadores*, se precisaron 2 ítems, para recoger los aspectos a valorar de la *dimensión* del **programa formativo** (tabla 78). La estructura del plan de estudios, la diferente programación de las asignaturas y la planificación docente forman esta *dimensión*, sin olvidar la importancia que supone tener un plan de formación tanto para el profesorado como para el equipo directivo. Plan de formación importante en cualquier centro educativo, ya que en él, está descrito la innovación y el futuro de la educación. Así pues con todo se ofrece la posibilidad de dar una respuesta más cualitativa.

PROGRAMA FORMATIVO (2 ítems)	Estructura del plan de estudios Programas de las asignaturas Dimensión practica del programa de formación Planificación docente
---------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 78. Indicadores del Programa formativo.

Para valorar la *dimensión* del **proceso de la enseñanza** se precisaron en el instrumento 4 ítems, estructurados en cinco *indicadores* (tabla 79), optimización del proceso educativo está vinculada a la normalización y al desarrollo de centros abiertos y flexibles a las necesidades del alumnado.

Los aspectos fundamentales en el proceso de la enseñanza son la metodología docente, el trabajo de los alumnos, la evaluación de aprendizajes y la orientación y acción

tutorial, tan esencial en nuestros días, todo esto debe de estar coordinado de una manera significativa.

PROCESO DE LA ENSEÑANZA (4 ítems)	Metodología docente El trabajo de los alumnos Evaluación de los aprendizajes Orientación y acción tutorial Coordinación de la enseñanza
--------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 79. Indicadores del Proceso de la enseñanza.

Los cuatro *indicadores* referentes a la *dimensión* de los **resultados**, intentarán determinar el grado en que se logra la calidad, descrita en términos de satisfacción. Resultados en el aprendizaje, junto con los resultados inmediatos y diferidos, marcaran una de las *dimensiones* más significativas del modelo de evaluación. En el instrumento, en este apartado, se proponen 3 ítems (tabla 80).

RESULTADOS (3 ítems)	Resultados de aprendizaje Resultados inmediatos Resultados diferidos Satisfacción de los resultados
-------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 80. Indicadores de los Resultados.

La última *dimensión* **vinculación con el entorno**, esta se adapta a las características personales de los Conservatorios de música, siendo una *dimensión* nueva dentro del modelo de evaluación institucional. En este apartado, se proponen 4 ítems dentro de sus tres *indicadores* (tabla 81).

VINCULACIÓN CON EL ENTORNO (4 ítems)	Alumnado Familias Instituciones
-----------------------------------------	---------------------------------------

Tabla 81. Indicadores de los Vinculación con el entorno.

Los cuestionarios finales para las familias teniendo en cuenta las 6 *dimensiones* del Modelo de Evaluación Institucional quedan de la siguiente forma: 4 variables de identificación y 24 ítems (tabla 82).

CUESTIONARIO DEFINITIVO PARA LAS FAMILIAS	
Identificación	4 ítems
Organización de la enseñanza	5 ítems
Recursos humanos y recursos materiales	6 ítems
Programa formativo	2 ítems
Proceso de la enseñanza	4 ítems
Resultados	3 ítems
Vinculación con el entorno	4 ítems

Tabla 82. Cuestionario definitivo para las familias.

La valoración de cada ítem en los cuestionarios definitivos se contestarán a partir de seis categorías en una escala del 1 al 6 (totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo).

Al final de los cuestionarios se recogerán todo tipo de observaciones (en este espacio se puede comentar aquellos aspectos que parezcan relevantes y no se hayan preguntado en la encuesta. Dar la opinión es muy importante).

Los cuestionarios finales quedan redactados como a continuación vemos, aunque con la distribución, los formatos cambiaran, como más tarde explicaremos (Anexos 05 y 06).

### ***3.6.2. Distribución de los cuestionarios a los alumnos, egresados, profesores y familias a los diferentes CPM.***

Dentro de las fechas previstas, en el mes de junio del 2014, se realiza el reparto de encuestas a los 14 Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana, y a las diferentes audiencias (profesores, alumnos, egresados y familias), se realiza una vez más con la magnífica ayudada del CEFIRE y su plataforma On-line "Moodle". Desde el CEFIRE se manda un e-mail a todos los centros y a sus Equipos Directivos que son los encargados de distribuir las, y se les adjunta las siguientes instrucciones:

---

#### *INSTRUCCIONES PARA LA DISTRIBUCIÓN DE LAS ENCUESTAS A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS*

*Ha llegado el momento de distribuir las encuestas para el profesorado, alumnado, familias y egresados que permitirá a los CEI empezar a recabar datos sobre el centro para realizar el informe de auto-evaluación. Seguid estas instrucciones para la distribución de las encuestas a cada colectivo de la comunidad educativa:*

➤ *ENCUESTAS PROFESORES:*

*Las encuestas del profesorado se contestarán on-line.*

*Debéis mandar un correo electrónico a todo el profesorado del centro y adjuntar en este correo el archivo "ENCUESTAS PROFESORADO. INSTRUCCIONES Y ACCESO DIRECTO" que está disponible en el moodle "Evaluación institucional en Conservatorios"*

*En estas instrucciones tienen la explicación de acceso al moodle, matriculación y el acceso directo a todas las encuestas por centros en el Anexo 1 del mismo documento.*

➤ *Encuestas alumnos, familias y egresados:*

*Las encuestas de los alumnos se descargan del moodle. Hay que proporcionarlas al alumnado en papel y sería conveniente que las contestaran en una clase colectiva (es corta y se hace en un momento). Una vez cumplimentadas el profesor las entrega al CEI.*

*Las de los egresados y familias están disponibles en word y pdf para que se contesten en papel o se manden por mail y se devuelvan rellenas por mail también.*

*El CEI recogerá todas las encuestas. Más adelante se facilitará una excel para que el administrativo del centro vuelque los datos y se remitan al comité de organización del proyecto.*

*❖ Instrucciones para la distribución de las encuestas a los Profesores*

*El Equipo directivo mandará las siguientes instrucciones a los profesores, ya que es el colectivo que va a realizar las encuestas On-line y debe de conocer todos los pasos.*

*Estimado/a profesor/a:*

*Como ya sabes, estamos desarrollando un proceso de Evaluación del Conservatorio al que perteneces y queremos saber cómo funciona y detectar sus fortalezas, así como, si las hay, posibles debilidades con el fin de proponer un plan de mejora. Para ello, es fundamental conocer tu opinión así que contamos contigo para disponer de información.*

*A continuación, te presentamos un cuestionario en la plataforma MOODLE que incluye una serie de preguntas a las que debes responder con la mayor sinceridad y seriedad posible. Para que no sea tan pesado responder al cuestionario lo hemos dividido en tres encuestas diferentes de unas 50 preguntas. Cada una de ellas se contesta en 20 minutos aproximadamente. Debes contestar a las tres encuestas. No hace falta que completes las tres en la misma sesión, puedes hacerlas de una en una, si quieres. Sin embargo, una vez que empieces una encuesta debes terminarla o perderás los datos cuando vuelvas a entrar.*

*A continuación, te dejamos las instrucciones de acceso y el enlace directo a cada una de las encuestas (Anexo 1). Pinchando en las de tu centro accedes directamente.*

*➤ Instrucciones de acceso a las encuestas:*

- 1. Pinchar en la encuesta a la que se quiere acceder (Anexo 1).*
- 2. Identificarse como usuario Moodle. Al acceder como usuario pide:*
  - USUARIO: DNI con 0 delante y sin letra (ej. para el DNI 12345678Y sería012345678)*
  - CONTRASEÑA: Si no has entrado nunca en moodle o no la has modificado es la misma que el usuario. (ej. anterior 012345678)*

*Nota: si no puedes acceder como usuario ponte en contacto con César Cabedo:*

*([artischeste@edu.gva.es](mailto:artischeste@edu.gva.es))*

- 3. Si es la primera vez que accedes a las encuestas te pedirá clave de matriculación.*

*Es la siguiente:*

- CLAVE DE MATRICULACIÓN: institucional profesor*
- Meter clave de matriculación y pinchar en “Matricularme”*

- Una vez realizada la matriculación ya no tendrás que hacer el paso 3.

#### 4. Leer las instrucciones y acceder a las preguntas de la encuesta para responderlas

---

### 3.7. Séptima fase: Recogida de datos. Autoinforme

Indicar que la recogida de datos de las encuestas, tanto a profesores, alumnos, egresados y familias, se retrasa por diversos motivos. En primer lugar las fechas en las que nos movemos, meses de junio y julio, son el final del curso académico 2013-14, y los meses de septiembre y octubre, son el inicio del siguiente curso académico 2014-15. Estas fechas, resaltan el numeroso trabajo que existente en los centros educativos, y la complejidad de los mismos. Por lo tanto, la recogida de datos se tiene que retrasar hasta los meses de octubre y noviembre del 2014. Además en estos meses se nos une la dolorosa enfermedad de nuestro director D. Jesús Jornet Melia, aunque decir, que estamos todos muy contentos de que todo se solucionara magníficamente.

Para proceder al análisis de datos se han utilizado métodos reductivos. Hay que tener en cuenta que solo se han recogido las opiniones a través de los cuestionarios. Ahora en este primer momento solo se van a realizar análisis estadísticos, los cuales servirán a los CEI a realizar los auto informes, más adelante se realizaran los análisis de fiabilidad y factoriales.

#### ***3.7.1. Informe de resultados de las encuestas realizadas a profesores, alumnos, egresados y familias.***

Una vez recogida todas las respuestas de los diferentes cuestionarios, de los 14 conservatorios de música se realiza un informe de resultados de las diferentes encuestas realizadas a los profesores, alumnos, egresados y familias, y se les remite a los integrantes de los CEI de cada uno de los centros, para que empiecen a valorar los datos extraídos y por consiguiente a elaborar el auto-informe de evaluación.

Como hemos dicho anteriormente, en este *Informe de Resultados* solo constara de los análisis estadísticos. Por lo tanto, quedará reflejado el número de encuestas realizadas y los porcentajes de cada uno de los mapas de indicadores y de los diferentes ítems (Anexo 07).



- Profesores
  - Porcentaje en relación al sexo
  - Porcentaje por edad
  - Porcentaje años de experiencia
  - Porcentaje por especialidad que imparte
  - Categoría profesional
  - Porcentaje en los diferentes ítems
  - Comentarios adicionales
- Alumnos
  - Porcentaje en relación al sexo
  - Porcentaje por edad
  - Porcentaje por curso
  - Porcentaje por especialidad
  - Porcentaje en los diferentes ítems
  - Comentarios adicionales
- Familias
  - Porcentaje en relación al sexo
  - Porcentaje por edad
  - Porcentaje por nº de hijos
  - Porcentaje en los diferentes ítems
  - Comentarios adicionales
- Egresados
  - Porcentaje en relación al sexo
  - Porcentaje por edad
  - Porcentaje por curso
  - Porcentaje por especialidad
  - Porcentaje en los diferentes ítems
  - Comentarios adicionales

### **3.7.2. Tabla para los CEI. Informe de valoración de jueces.**

Observando que los CEI tienen dudas y problemas para realizar el *Autoinforme* de evaluación, se confeccionan unas *Tablas* de ayuda para que cada uno de los miembros de los CEI. En estas tablas aparece cada una de las dimensiones, indicadores y criterios de evaluación, que se corresponden con una parte del autoinforme. Estas tablas están en formato Excel (Anexo 08). Cada uno de los integrantes de los CEI deberán contestar individualmente cada uno de los criterios, confiriéndoles a cada uno de ellos un valor que

va desde 0 a 6 (la utilización de una escala Likert de seis respuestas). Este formato Excel, nos permite trabajar desde el ordenador eficaz y rápidamente, y así una vez rellena la Tabla por cada uno de los miembros, se remitan a los coordinadores, para que se puedan realizarel análisis estadístico. Las tablas se rellenan individualmente por cada uno de los integrantes de los CEI y acto seguido, se remitirán a los expertos simplemente colgándolas en el espacio MOODLE. Con todo esto los coordinadores (expertos), realizaran un informe de valoración de jueces, que será de gran ayuda para realizar los autoinformes a los CEI.

El *informe de valoración de jueces*, será un único para cada conservatorio, y en él vendrá reflejado las respuestas de todos los miembros de los CEI (Anexo 08). Estos informes de valoración, constaran de los diferentes porcentajes de cada una de las dimensiones, indicadores y criterios de evaluación de las tablas que en su momento respondieron los CEI. Este *informe de valoración de jueces* - con las respuestas de las tablas de los miembros de CEI, junto con el *informe de resultados*, con las respuestas de las encuestas a los profesores, alumnos, egresados y familias -serán de gran ayuda, una de las partes fundamentales para que los CEI realicen los auto informes finales.

Estas Tablas se remiten el 10 de enero del 2015 a los CEI de cada uno de los centros con las siguientes instrucciones:

- *Mandar las tablas al espacio Moodle antes del viernes 6 de febrero, para que se puedan realizar las estadísticas por los expertos y ser devueltas otra vez a los comités, para que así estos, puedan completar los puntos fuertes y débiles de cada dimensión. Estas tablas deben de ser realizadas individualmente por cada uno de los componentes del CEI.*
- *El plazo de entrega final del auto informe, será el viernes 13 de febrero. Se podrá aprovechar esta misma fecha para hacerlo público en el centro y realizar el periodo de alegaciones. Las alegaciones se entregaran al comité de expertos antes del 23 de febrero.*

### ***3.7.3. Reunión aclaratoria con los CEI. Realización de los auto-informes de evaluación.***

Los directores D. Jesús Jornet Melia y D<sup>a</sup> Purificación Sánchez Delgado junto con el coordinador E1 y E3, realizan dos reuniones con los integrantes de los CEI de cada uno de los Conservatorios participantes en este proyecto de evaluación institucional. La reunión se convoca debido principalmente, a las numerosas dudas que surgen en los diferentes miembros de los CEI. Estas dudas son comprensibles, ya que es la primera vez que se realiza una evaluación de esta envergadura en los Conservatorios y todos los participantes proviene del mundo musical. Recordar, que la única formación en evaluación, se realizó en

los primeros talleres de formación.

Se contó con la magnífica asistencia de todos los componentes de los CEI de cada uno de los 14 centros evaluados. Estas dos reuniones se realizaron los siguientes días:

- Día 29 de enero 2015 a las 11 horas en el CEFIRE Cheste, Valencia
- Día 30 de enero 2015 a las 11 horas Conservatorio de música de Alicante

Una vez vemos que en este proyecto de evaluación, la colaboración de los agentes implicados en los Conservatorios de música y danza, son los que perfilan este modelo de evaluación institucional. Las dudas fueron varias, dando solución a cada una de ellas. Aquí tenemos la aclaración de diferentes puntos del autoinforme en los que surgieron dudas:

---

1.3 Breve reseña histórica desde su creación hasta la actualidad.

- *Debe remontarse hasta el profesor más antiguo o desde los 10-15 años últimos. Cuanto más se detalle, más partido podremos sacar.*

1.4 Infraestructuras.

- *Se podrá adjuntar en los Anexos finales toda la documentación extraída del centro tanto de contenido como del continente.*

1.6 Profesorado, con expresión de un breve curriculum de cada docente.

- *La comisión de expertos realizará una plantilla y se pasará a todos los componentes de los CEI por el Moodle. Plantilla:*

RESEÑA DE DATOS RELEVANTES DE SU CV:

Titulación académica principal

Otras titulaciones

Cursos de perfeccionamiento

Nivel idioma extranjero

Nivel valenciano

Composiciones

Publicaciones

Colaboraciones en formaciones o grupos musicales

1.7 Alumnado, con expresión del nº de alumnos por curso y especialidad.

- *El curso que se evalúa es el 2013-14 por lo tanto los alumnos evaluados serán todos aquellos alumnos que iniciaron sus estudios desde el 2008 para grado profesional y desde el 2010 para grado elemental.*

- *La tabla nº 4 no se rellenará en las especialidades de música (ya que no es necesario debido a que como son centros con enseñanzas individuales el RAXP no influirá nada).*

- *La tabla nº 7 no se realizará esta vez para este auto informe. Debido a que el programa utilizado en los centros “allegro” no permite tener estos datos. Se esperará a la inclusión del nuevo programa “Itaca” que será un programa más completo y que en breve se instalará en los centros.*

### 3. Dimensiones de la Evaluación.

- *Muy importante que la valoración del protocolo se realice de forma individual, es decir, cada miembro del CEI debe realizarla de manera independiente y cada uno asignará su valoración como muestra de su opinión personal. Cada uno debe expresar su opinión.*

- *Una vez rellena la tabla con las valoraciones individuales se subirán al Moodle y se avisará mediante correo electrónico a Cesar Cabedo. Posteriormente los miembros de la universidad procesarán los datos y los remitirán a los Conservatorios.*

#### 3.2.4 Recursos físicos.

- *Aunque se pueda valorar como gestión (6) porque está bien gestionado, no quiere decir que sean también suficientes. Eso se deberá matizar en obstáculos.*

- *Cualquier tipo de indicador se puede introducir en observaciones.*

#### 3.3.2 Programas de las asignaturas.

- *Pensar de forma general. Responder pensando en lo más frecuente.*

#### 3.3.4.5 El horario lectivo es compatible con las Enseñanzas de Régimen Especial.

- *Muchas veces al no ser compatibles cien por cien con el centro, el mismo centro organiza los horarios. Esta información se debería añadir en obstáculos haciendo referencia al sistema educativo y en facilidades el conservatorio.*

- *El porcentaje del alumnado que finaliza los estudios de las EPM es adecuado. Aunque el porcentaje del alumnado sea bajo debe matizarse dado que puede ser bajo pero bueno por las circunstancias de la carga lectiva...*

Después de cada una de las dos sesiones con los CEI se propone unas fechas e instrucciones para temporalizar este proceso.

ACCIÓN	FECHA LÍMITE	OBSERVACIONES
Elaboración del autoinforme de los CEI:	13/02/2015	Hay que leer la “guía para la autoevaluación de los CEI” alojada en el moodle Evaluación institucional en Conservatorios en el apartado “Material común para todos” antes de realizar el autoinforme.  Una vez elaborado hay que colgarlo en el moodle Evaluación institucional en Conservatorios en el apartado “Subida de

ACCIÓN	FECHA LÍMITE	OBSERVACIONES
		archivos generados por los CEI” en el bloque destinado a vuestro respectivo conservatorio. Para atender cualquier duda en su elaboración hay un foro en este moodle destinado para ello. Es importante que todos los miembros del CEI estén de alta en este moodle. Poneos en contacto con César Cabedo para dar de alta a los que falten (artischeste@edu.gva.es).
Publicación del autoinforme	13/02/2015	Cada conservatorio elegirá la manera más adecuada de publicarlo pero es importante: a) Que se le de publicidad (carta o mail a profes y familias, carteles...) b) Que realmente sea fácil el acceso para su consulta (por horario, etc, nº de copias disponibles, etc...) c) Que se trasmita que es importante que se consulte y que se realicen alegaciones.
Periodo de alegaciones	Del 13 al 20/02/2015	Después de la publicación del autoinforme habrá un periodo de alegaciones de una semana para todo aquel que desee hacerlas. Se informará de que está abierto este periodo y se facilitará el correo electrónico al cual remitirlas (artischeste@edu.gva.es)
Visitas de los CEE	A partir del 01/03/2015	Los Comités de evaluación externa visitarán todos los centros. Se harán entrevistas, se atenderán alegaciones etc.
Informe final	Después de la finalización de las visitas	El comité de organización del proyecto teniendo en cuenta los informes de los CEI y de los CEE emitirá un informe final.

Tabla 83. Instrucciones.

### **3.7.4. Elaboración de los Autoinformes por parte de los CEI.**

Con el *informe de resultados* de alumnos, profesores, familias y egresados, y el consiguiente *informe de valoración de jueces* de los propios CEI, estos últimos, son los encargados de realizar los autoinformes de evaluación. Estos autoinformes se elaboraron y se diseñaron, como vimos en la fase cuatro. Son de fácil manejo y comprensión, y los CEI no tuvieron ningún problema en realizarlo. En el Anexo 09 están redactados todos los autoinformes de evaluación de los diferentes centros, y a partir de ahora, se pondrán en marcha el protocolo de los Comités de Evaluación Externa, CEE.

Hay que recordar que uno de los objetivos generales de esta investigación es la

elaboración de una *Guía de Autoinforme de Evaluación* Institucional para cada uno de los Conservatorios Profesionales de Música la Comunidad Valenciana, puedan realizarse su propia auto-evaluación. El autoinforme constara de los siguientes puntos:

AUTOINFORME DE EVALUACIÓN	
CONSERVATORIO PROFESIONAL DE MÚSICA:	
Dirección:	
Teléfono:	
Director/a:	
E-mail:	
Fecha de finalización del Auto-informe:	
Indicarán los números de página en que comienza cada apartado y sub-apartado del informe.	
ÍNDICE	
1.	DESCRIPCIÓN DEL CPM.
I.1.	Identificación del Equipo Directivo.
I.2.	Identificación de los miembros del CEI.
I.3.	Breve reseña histórica desde su creación hasta la actualidad.
I.4.	Infraestructuras.
I.5.	Especialidades que se imparten, con expresión de nº de alumnos y curso.
I.6.	Profesorado, con expresión de un breve currículum de cada docente.
I.7.	Alumnado, con expresión del nº de alumnos por curso y especialidad.
I.8.	PAS, con expresión del nº de personas y funciones/cargo.
2.	PROGRAMA DE ACTIVIDADES ANUAL: PLANIFICACIÓN Y PROYECTOS DE INNOVACIÓN.
3.	DIMENSIONES DE EVALUACIÓN.
3.1.	Organización de la enseñanza.
3.1.1.	Objetivos Generales y Objetivos Específicos de la enseñanza.
3.1.2.	Perfil Profesional de la titulación de las EPMD.
3.1.3.	Planificación y liderazgo.
3.2.	Recursos humanos y recursos materiales.
3.2.1.	Recursos humanos: el alumnado.
3.2.2.	Recursos humanos: profesorado.
3.2.3.	Recursos humanos: personal de administración y servicios (pas)
3.2.4.	Recursos físicos: espacios y equipamientos
3.2.5.	Recursos financieros
3.3.	Programa formativo.
3.3.1.	Estructura del plan de estudios
3.3.2.	Programas de las asignaturas
3.3.3.	Dimensión práctica del programa de formación.
3.3.4.	Planificación docente.
3.4.	Proceso de la enseñanza.

AUTOINFORME DE EVALUACIÓN
3.4.1. Metodología docente.
3.4.2. El trabajo de los alumnos.
3.4.3. Evaluación de los aprendizajes.
3.4.4. Orientación y acción tutorial
3.5. Resultados.
3.5.1.- Resultados de aprendizaje.
3.5.2.- Resultados inmediatos.
3.5.3.- Resultados diferidos.
3.5.4.- Satisfacción con los resultados.
3.6. Vinculación con el entorno.
3.6.1. Alumnado.
3.6.2. Familias.
3.6.3. Instituciones.
4. SÍNTESIS EVALUATIVA. DESCRIPCIÓN DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA INSTITUCIÓN.
5. PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL.
ANEXOS.

Tabla 84. Puntos autoinforme.

### **3.7.5. Actuación de los CEE.**

Con el autoinforme realizado en cada uno de los Conservatorios, se inicia el proceso los Comités externos de evaluación, CEE. El protocolo de actuaciones previsto para este proyecto, también lo expusimos con anteriormente, en la fase quinta. Resaltar que dos de los Conservatorios que iniciaron este proceso, por diversos motivos no realizaron el autoinforme y quedan así, descolgados de momento, en este proceso de evaluación. Estos centros son los Conservatorios Profesionales:

- Conservatorio Profesional de Música 40880.
- Conservatorio Profesional de Música 11071.

También destacar este punto de suma importancia en este proyecto, desde el primer instante, que esta Evaluación Externa se pone en marcha, en su momento se diseñó para que los inspectores de educación de la Conselleria participasen en este proceso. Los inspectores de educación son los responsables más directos de la administración y son ellos los que conocen de manera más detallada cada uno de los centros. Además, desde los inicios, la Conselleria de Educación, ha estado apoyando este proceso de forma continuada. Los responsables de la Administración educativa de la Conselleria, convocan a los inspectores a una reunión el día 8 de mayo del 2015. Dichos inspectores en cargados de los conservatorios de música de la Comunidad Valenciana son:

- EI 33, de él dependen los Conservatorios de la Provincia de Valencia.
- EI34, de él dependen los Conservatorios de la Provincia de Alicante.
- EI35, de ella dependen los Conservatorios de la Provincia de Alicante.
- EI36, de él dependen los Conservatorios de danza de Valencia.

Esta reunión es informativa sobre el proyecto y el proceso en el que nos encontramos y son los directores y los coordinadores del proyecto los encargados de informarles. En esta reunión, se ponen fechas para realizar las diferentes visitas a los Conservatorios, que son las siguientes:

CONSERV.	DÍA	HORA	CEE
48645	11 mayo	15.30	C. Organizador: E6/E5, E7 Profe externo: CEE21 Inspector/a: EI33
16316	13 mayo	16.00	C. Organizador: E3, E2, E7 Profe externo: CEE31 Inspector/a: EI33
38560	19 mayo	11.00- 17.00	C. Organizador: E6/E5, E34 Profe externo: CEE28 Inspector/a: EI35
Música Alacant	19 mayo	17.30	C. Organizador: E6/E5 Profe externo: CEE22 Profe externo: CEE25 Inspector/a: EI35
54810	20 mayo	16.00	C. Organizador: E6/E5 y E16 Profe externo: CEE30 Profe externo: CEE21 Inspector/a: EI36
71215	21 mayo (Por confirmar)	11.00- 17.00	C. Organizador: E2, E16, E17 Profe externo: CEE33 Inspector/a: EI34
91285	20 mayo	16.00	C. Organizador: E2, E3, E38 Profe externo: CEE26 Inspector/a: EI33
88673	25 mayo	16.00	C. Organizador: E1, E38, E8 Profe externo: CEE24 Profe externo: CEE30 Inspector/a: EI33
15097	26 mayo	16.00	C. Organizador: E39, E40 Profe externo: CEE22



CONSERV.	DÍA	HORA	CEE
			Inspector/a: I36
20677	27 mayo	16.00	C. Organizador: E2, E3 Profe externo: CEE24 Inspector/a: EI33
85923	1 junio	16.00	C. Organizador: E1, E38 Profe externo: CEE23 Profe externo: CEE31 Inspector/a: EI33
99085	2 junio	16.00	C. Organizador: E16, E39 Profe externo: CEE29 Inspector/a: EI35
33135	3 junio	18.00	C. Organizador: E5/E6, E40, E7 Profe externo: CEE28 Inspector/a: EI33
48141	3 junio	15.00	C. Organizador: E5/E6, E40, E7 Profe externo: CEE25 Inspector/a: EI33

Tabla 85. Visitas Centros.

Los CEE inician las visitas a los diferentes Conservatorios, realizando una serie de entrevistas a los diferentes agentes de la comunidad escolar – Equipo directivo, familias, profesores, PAS, egresados y CEI – con la consiguiente recogida de información de sus miembros, para así poder realizar los consiguientes informes. Una vez más, desde la plataforma de MUSI\_ART, se encarga de ponerse en contacto con los centros y dan instrucciones a los mismos, del calendario de visitas de los CEE, para que los propios centros, organicen el horario de entrevistas, con cada uno de los componentes de la comunidad escolar. Con los datos recogidos, los CEE realizarán un informe de cada uno de los centros, que junto con la redacción de la *tabla de autoevaluación*, remitirán a los coordinadores del proyecto, los cuales analizarán junto con los expertos de la Universidad de Valencia. Con los resultados de estos, los CEE redactarán los *Planes de Mejora* para cada uno de los centros.



#### 4. VARIABLES: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Siguiendo el modelo "Programa de Evaluación Institucional" analizaremos las variables de cada una de las audiencias que afectan directamente a los centros evaluados, en este caso los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. La gran cantidad de variables utilizadas en el presente estudio, hace que para su descripción las sinteticemos en grandes grupos. No obstante, su descripción pormenorizada puede observarse a partir de las muestras de instrumentos y de registros utilizados para la recogida de información. Dada la complejidad metodológica, y las características multidisciplinares de estos centros, para la recogida de datos se han utilizado diversas técnicas e instrumentos, combinando a su vez, técnicas de tipo cuantitativo como de cualitativo.

##### 4.1. Técnicas de recogida de información.

El objetivo de cualquier investigación es adquirir conocimientos para así, optar a la elección del método más adecuado, que nos permita conocer la realidad. Los métodos inductivos están generalmente asociados con la investigación cualitativa, mientras que el método deductivo está asociado frecuentemente con la investigación cuantitativa. La investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables, por lo tanto esta metodología cuantitativa es aquella que permite examinar los datos de manera numérica, especialmente en el campo de la estadística. La investigación cualitativa, utiliza técnicas como la observación y las entrevistas no estructuradas, por lo tanto esta metodología cualitativa, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno que pueda abarcar una parte de la realidad, no obstante no se trata de probar o de medir en qué grado una cierta cualidad se encuentra en un cierto acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible.

Teniendo en cuenta los objetivos generales propuestos y que detallamos en su momento, y la gran diversidad de audiencias involucradas en el proceso, a continuación realizamos una síntesis de los instrumentos y técnicas utilizadas para la recogida de información.

Instrumento o técnica	Participantes								
	Expertos	Equi p. Dire ct.	Pro f.	Familia s	Alum n.	Egresado s	PA S	CE I	CE E
Documento	X	X					X	X	X

Instrumento o técnica	Participantes								
	Expertos	Equipo Directivo	Profesores	Familias	Alumnos	Egresados	PAS	CEI	CEE
Entrevistas	X	X	X	X	X	X	X	X	
Protocolos-Tablas								X	X
Encuestas (escala)			X	X	X	X			

Tabla 86. Instrumentos y técnicas.

#### 4.1.1. Técnicas Cualitativas.

##### a. Documentos.

Los documentos utilizados son variados y van en primer lugar, desde la propia narración de los expertos, al inicio de las primeras guías de evaluación realizadas hasta los Talleres. En segundo lugar, los propios informes finales que realizan los miembros de los CEE, que recogen toda la información acumulada durante el proceso, en las diferentes visitas realizadas a los diferentes Conservatorios y en las cuales se recoge todo tipo de información, en este caso, destacar, la narraciones de sus propias vivencias, tanto de los egresados, alumnos, profesores, PAS y equipo directivo.

##### b. Entrevistas.

Una de las técnicas más utilizadas es la entrevista. Aunque hay que destacar que la entrevista se puede utilizar tanto dentro de la técnica cualitativa como cuantitativa, ya que puede ser guiada por los propios integrantes de los CCE, aunque también se les puede dar esa libertad de opinión a los entrevistados. Además hay que tener en cuenta que los entrevistadores también pueden tomar nota subjetiva de las respuestas. Los CEE entrevistan y toman nota de las narraciones y explicaciones de los diferentes los agentes implicados en los centros: equipos directivos, profesores, alumnos, egresados, familias y Pas, e incluso a los propios CEI, para así elaborar un informe final.

#### 4.1.2. Técnicas Cuantitativas.

##### a. Recogida de datos.

Para recabar los datos sobre cada uno de los Conservatorios, tanto su estructura, funcionamiento, plan de estudios, proceso de la enseñanza, calidad en los resultados, etc, se necesitan recoger los diferentes documentos oficiales de estos centros y que serán

presentados por los propios equipos directivos y los PAS, estos documentos los exige la propia *guía de autoevaluación*, y son recogidos por los CEI y CEE. Además la recogida de documentación sigue sistemáticamente en las propias visitas de los CEE, en la que los componentes, pueden observar las instalaciones físicas de los centros (aulas, biblioteca, material, etc.).

*b. Tablas.*

Tanto los CEI como los CEE rellenan unas tablas de evaluación del proceso. Estas tablas constan de 213 *Ítems* de cada una de las dimensiones del modelo, en una escala del 1 al 6 (totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo). Estas serán analizadas y adjuntadas tanto al informe de Autoevaluación de los CEI como al informe de los CEE.

*c. Cuestionarios.*

Como se describe en la fase sexta, se realizan una serie de cuestionarios para las diferentes audiencias: profesores, alumnos, egresados y familias. Los cuestionarios redactados en cuestión, tuvieron en cuenta las diferentes dimensiones, indicadores y criterios del modelo institucional, y fueron redactados y consensuados en su momento por los diferentes profesores asistentes a los diferentes *Talleres*. Posteriormente se consensuaron con las opiniones de los expertos y coordinadores y se consideró la necesidad de proceder a un ordenamiento diferente de los ítems para la presentación de los diferentes criterios, reduciéndose así el número de ítems.

## **4.2. Técnicas de análisis de la información.**

Como se ha señalado anteriormente, se ha buscado un esquema de complementariedad metodológica, estrategias de análisis, las cuales están basadas tanto en metodología cualitativa como cuantitativa, para así poder integrar aportaciones de ambas metodologías y paradigmas y poder caracterizar correctamente los resultados.

### **4.2.1. Análisis de datos cualitativos**

El análisis de los documentos tiene como finalidad llegar a una comprensión en profundidad de los escenarios y de los individuos que participan en este estudio de investigación educativa, y pretende realizar una descripción fenomenológica que refleje la realizada en su contexto natural. Además, intentamos que sea lo más natural posible, y que no omita ningún dato relevante proyectados por el propio investigadores. Por lo tanto el objetivo del análisis consiste en dar sentido a todos los datos recopilados y así permitir extraer unas conclusiones acordes con el pensamiento de todos los autores en este proceso.

Por otra parte, es necesario tomar las precauciones adecuadas para que la interpretación de los datos sea objetiva, fiable y válida. Para garantizar la objetividad y la

validez es necesario verificar que los códigos que se utilizaran de forma consciente, es decir que su significado coinciden con los contenidos de los documentos. En lo que se refiere a fiabilidad, es necesario establecer normas claras y sencillas para llevar a cabo la codificación de los materiales, es decir para asignar los temas a las diferentes categorías establecidas y llevar a cabo un minucioso proceso de contraste de las codificaciones realizadas en esta investigación.

El proceso seguido para realizar el análisis de contenido de las narraciones y documentos comprende los pasos siguientes:

- a) Lectura de todos los documentos.
- b) Señalar cada uno de los aspectos que han ido destacando las diferentes audiencias, en cada una de las narraciones.
- c) Elaborar un listado de las unidades de contenido que han aparecido en los documentos o en la mayor parte de ellos, señalando la frecuencia con que han aparecido.
- d) Agrupar estas unidades de contenidos por su similitud sobre el tema específico al que se refieren.
- e) Elaborar un sistema de categorías agrupando estas por Dimensiones que comprendan categorías similares.
- f) Elaborar Tablas de frecuencias y porcentajes con que aparecen las distintas dimensiones y sus graficas correspondientes.
- g) Elaborar Tablas de frecuencias y porcentajes de los códigos que aparecen en cada una de las dimensiones con sus graficas correspondientes.
- h) Hacer un cometido de datos de las distintas dimensiones en general y hacer una en especial señalando la aparición de las unidades de contenido.

#### **4.2.2. Análisis de datos cuantitativos.**

Para los instrumentos cuantitativos, se han realizados análisis descriptivos, dirigidos a retroalimentar a los comités de evaluación, tanto interno - CEI, CEE -. Esta información queda recogida en el las diferentes fases explicativas del proceso de esta evaluación, en donde se muestran los diferentes pasos seguidos por los diferentes comités.

Por otra parte, se han elaborado y abordado análisis de validación. Es este caso, hemos incluido las siguientes perspectivas de análisis:

- a) *Análisis descriptivo* de las informaciones recogidas mediante los diversos instrumentos, con el fin de poder ofrecer la información al CEI y al CEE para los procesos de autoevaluación.

b) *Análisis de validación*, que incluye dos perspectivas, una centrada en los instrumentos y otra centrada en el modelo.

- *Análisis de propiedades métricas de los instrumentos*. En este caso, se procedió a analizar mediante la Teoría Clásica de Test (TCT) y la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) las características de los instrumentos desarrollados.

- *Análisis de instrumentos mediante Teoría Clásica de la Construcción de Test*. Básicamente se trataba de recabar información acerca de la consistencia interna de los instrumentos (mediante el coeficiente Alfa de Cronbach), y parámetros de los ítems (dificultad y discriminación). Su utilización, en este caso, se debe a las características reducidas de los grupos de estudio, de forma que nos permitiera analizar la estabilidad del comportamiento de las escalas a través de las diferentes superpoblaciones. Los criterios utilizados en cuanto a la interpretación de los resultados no los describimos detalladamente, pues son los habituales.

- *Análisis de las Propiedades Métricas con la Teoría de Respuesta al Ítem*. Para ello se utilizó el programa Winsteps con el cual realizan una clara y precisa presentación del modelo de Trasch. Nos basamos en su trabajo para describir y aplicar adecuadamente este tipo de análisis.

El análisis de las propiedades métricas del instrumento para las diferentes audiencias, determinan las características de la escalas de 6 Ítems, utilizando una variante del modelo de Rasch. Esta Técnica consiste en emplear la función logística para establecer una expectativa probabilística para ítems, para categoría de graduación al interior de los ítems, y para cada persona que responde a estos.

En el caso de la escala de 6 ítems se tiene en cuenta que cada ítem tiene 6 categorías ordinales de valoración. Donde la categoría 1 presenta el nivel más bajo de identificación de las personas con el contenido de la afirmación. De igual forma la categoría 6 representa el nivel más alto de identificación de las personas con el contenido de la afirmación de los ítems. Todo este procedimiento lo vimos en la fase sexta de elaboración de instrumentos.

Este procedimiento se analizan los patrones de respuesta de cada persona a cada ítem y se les asigna una puntuación común con una unidad especial que se denomina logitos. Los logitos referidos a ítems una vez establecidos, representan el grado de aceptabilidad que tiene cada ítem,

para que las personas se identifiquen con su contenido. Es decir aquellos ítems que tienen una menor puntuación en logitos, resultan menos aceptables, mientras que a la inversa aquellos ítems que tienen una mayor puntuación en los logitos, resultan más aceptables en cuanto a la identificación de las personas en el contenido de estos.

Los logitos referidos a personas, representan la puntuación de nivel de rasgos, es decir, el grado de percepción desfavorable o favorable que las personas manifiestan frente a cada ítem y frente a la escala. Es decir aquellas personas con menor puntuación, tiene una menor percepción menos favorable sobre aspectos que pretende medir la escala, mientras que a la inversa aquellas personas que tienen una mayor puntuación tienen una percepción más aceptable en cuanto a los aspectos que la escala pretende medir. Lo anterior es posible siempre y cuando los ítems y la escala en su conjunto tengan propiedades meticas suficientes.

La modelación Rasch, se establece para que los ítems verificando los índices de ajuste interno y externo de cada uno de los ítems. El ajuste interno debe de mantenerse en el intervalo del 0.50 a 1.50 cuando se trata de valoraciones o percepciones. El ajuste externo debe de mantenerse en el mismo intervalo 0.15. a1.50. Cuando el ajuste interno se mantiene al intervalo mencionado, se concluye que el contenido del ítem se está valorando positivamente por las personas que efectivamente tienen nivel de percepción necesarios para mantener valoraciones positivas. Cuando el ajuste externo se mantiene en los intervalos mencionados, se concluye que los ítems no están siendo valorados positivamente por las personas que no tienen nivel de percepción necesario para emitir valoraciones positivas.

Dicho de otra forma, cuando los ítems cumplen las expectativas de ajuste interno y externo establecidas por las funciones logísticas, se concluye que los ítems individuales y la escala en su conjunto están midiendo el rasgo de percepción efectivo de las personas físicas, frente a los contenidos de los ítems.

Por otra parte, aquellos ítems que no se mantienen en el intervalo, tienen desajuste derivado de la redacción defectuosa o formulaciones que causan con función o descuido en los respondientes al momento de emitir sus valoraciones. Estas situaciones pueden deberse a una gran variedad de circunstancias, entre las que pueden estar los problemas de redacción, o bien formulaciones que atraen respuestas de deseabilidad o rechazo entre



los respondientes. Cuando esto ocurre se recomienda retirar los ítems que desajustan de las puntuaciones finales, y someterlos a una revisión de carácter conceptual para explorar las posibilidades fuertes de calidad métrica.

Aquellos ítems que se mantienen en el intervalo de 0.509 a 1.50 en ajustes internos y externos, configuran una escala fiable y por lo tanto las puntuaciones que se producen pueden ser interpretadas con respecto al constructo o rasgo para el que fueron diseñadas.

- *Análisis de validación de modelo.* Hemos optado por dos aproximaciones:

- La primera está basada en juicio de expertos, en la que se analizan cada uno de los ítems del Protocolo de evaluación que van a seguir los mencionados comités, mediante tres adjetivos, *Importancia, Claridad y Susceptibilidad de cambio*. La *Importancia* es como la propia palabra indica, el grado de importancia que se le da a la pregunta, mientras que la de *Claridad*, es el grado de entendimiento de la propia pregunta, *Susceptibilidad de cambio* capacidad que tenemos para cambiar por nosotros mismos. El formato de juicio, así como las características del proceso, se redactaron en el apartado de fases de este proceso de investigación, concretamente en la fase tercera y además las describimos en el apartado de resultados.

- La segunda aproximación se basa en una perspectiva de Validez Criterial. En este caso nos referimos al contraste de valoraciones que ofrecieron los comités interno y externo (CEI/CEE). Dado que los grupos de contraste tenían necesariamente un número de sujetos reducido, se optó por analizar si existieron diferencias de valoraciones a partir del contraste de U de Mann-Whitney. Como en el caso anterior, describimos los detalles de la aproximación en el apartado de resultados.

### **4.3. Variables utilizadas**

Las variables utilizadas en los diferentes instrumentos nacen del modelo de evaluación institucional. Este modelo ya explicado anteriormente consta de dimensiones, indicadores y criterios, producto de ellos se desarrollan las diferentes variables. Las variables son las siguientes (tabla 87).

VARIABLES
Identificación
Organización de la enseñanza
Recursos humanos y recursos materiales
Programa formativo
Proceso de la enseñanza
Resultados
Vinculación con el entorno

Tabla 87. Variables.

#### **4.3.1. Variable de identificación.**

En el momento de realizar el trabajo nos planteamos cuáles deberían ser las variables a estudiar. Después de analizar las características de la población objeto de estudio se considera que deberían tenerse en cuenta las siguientes variables referidas a los datos personales o centro, dependiendo de si son alumnos, egresados, familias o profesores. Otras que pueden actuar como variables independientes: sexo, edad, etapa ciclo, curso y especialidad (tabla 88).

IDENTIFICACION	
Alumnos	Sexo Edad Centro. Conservatorio Curso Especialidad Motivos por los cuales estudias en el conservatorio
Familias	¿Quién responde?: Padre madre tutor,... Edad ¿Cuántos hijos estudian música? Motivos por los cuales estudian música
Profesores	Sexo Edad Años de experiencia Categoría profesional Especialidad ¿Desempeña de algún cargo? Indique que cargo desempeña
Egresados	Sexo Edad Centro. Conservatorio Curso

IDENTIFICACION
Especialidad Motivos por los cuales estudias en el conservatorio ¿Has continuado tus estudios musicales? ¿Estudios que realizas? ¿Te dedicas profesionalmente? ¿Dónde realizas tus actividades?

Tabla 88. Variable de identificación.

#### **4.3.2. Variable de organización de la enseñanza.**

La organización de la enseñanza implica al conjunto de normas o actuaciones establecidas en una institución de enseñanza profesionales de música, con el fin de estructurar actividades del proceso de enseñanza – aprendizaje de un programa formativo. Vemos en el siguiente recuadro todos los elementos implicados (tabla 89).

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA
Objetivos generales y objetivos específicos
Perfil profesional de las titulaciones
Planificación y liderazgo

Tabla 89. Variable, Organización de la enseñanza.

#### **4.3.3. Variable de recursos humanos y recurso materiales**

Los recursos humanos (tabla 90), constituyen la condición de partida con la que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad. Esta variable ha de considerarse en sí como los recursos (variados para llevar las respuestas curriculares y adecuarlos a la planificación y coordinación), el personal docente y no docente (especialistas) dado que se exige una atención interprofesional y de los apoyos externos (equipos de orientación específicos, de atención temprana o centros de recursos humanos). Las instalaciones, espacios de trabajos, aulas, laboratorios, biblioteca, fonoteca,..... todos estos recursos materiales son fundamentales en el proceso de evaluación del programa formativo, teniendo una repercusión muy notable en los resultados .

RECURSOS HUMANOS Y RECURSOS MATERIALES
Recursos humanos: el alumno
Recursos humanos: profesorado
Recursos humanos: PAS
Recursos físicos: espacios y equipamientos
Recursos financieros

Tabla 90. Recursos humanos y materiales.

#### **4.3.4. Variable de programa formativo.**

El programa formativo reúne el conjunto de enseñanzas organizadas que conducen a la obtención de un título profesional, junto a todos los elementos normativos, técnicos, humanos y materiales que lo envuelven y lo llevan a alcanzar los objetivos establecidos por el organismo responsable del mismo. Observando este cuadro podemos observar claramente los elementos implicados (tabla 91).

PROGRAMA FORMATIVO
Estructura del plan de estudios
Programa de las asignaturas
Dimensión práctica del programa de formación
Planificación docente

Tabla 91. Variable del Programa formativo.

#### **4.3.5. Variable de proceso formativo.**

El desarrollo de acciones de enseñanza y aprendizaje conducentes a conseguir la capacitación del alumno de acuerdo a los objetivos desprograma formativo, además este proceso está destinado a favorecer la integración y adaptación del alumno de nuevo ingreso tanto en el programa formativo como en el centro. El amplio espectro que abarca este proceso lo podemos observar en la siguiente (tabla 92).

PROCESO FORMATIVO
Metodología docente
El trabajo de los alumnos
Evaluación de los aprendizajes
Orientación y acción tutorial
Coordinación de la enseñanza

Tabla 92. Variable, Proceso formativo.

#### **4.3.7. Variable de resultados.**

Las consecuencias de los procesos relacionados con el programa formativo llevan a los resultados del mismo. Observando el recuadro vemos los principales puntos en los que se centran los resultados (tabla 93).

RESULTADOS
Resultados de aprendizaje
Resultados inmediatos
Resultados diferidos
Satisfacción con los resultados

Tabla 93. Variable, resultados.

#### 4.3.8. Variable de vinculación con el entorno.

Las enseñanzas artísticas tienen la peculiaridad de estar en contacto constante con un público y de exponerse en diversidad de actuaciones durante todo el periodo de formación. Para el alumnado es necesario obtener este contacto que el centro por motivos de legislación, normativa, horarios, etc., no puede ofrecerle, y por consecuencia es necesario ese contacto con el mundo exterior para su máxima formación. Los centros deben de aprovechar y nutrirse y tomar consciencia, de ese entorno que ofrece al alumnado una aportación más, a su formación y aprendizaje. Observando el recuadro vemos los principales puntos en los que se centra. (tabla 94)

VINCULACION CON EL ENTORNO	
Alumnos	
Familias	
Instituciones	Administración educativa Colegios, institutos Sociedades musicales (bandas, coros, etc. Interrelación con otros conservatorios
Otros	Ámbito de actuación del centro: local, comarcal,... Procedimientos para la selección del alumnado según marco legal

Tabla 94. Variable, vinculación con el entorno.



# PARTE III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN





## 5. DESCRIPCIÓN DE MUESTRAS TOTALES

A continuación, mostraremos el total de muestras en cada una de las audiencias implicadas en este proceso de evaluación. Los 13 conservatorios profesionales de música de la Generalitat Valenciana con cada una de sus audiencias, alumnos, egresados familias y profesores. Como podremos observar el número de participantes en su totalidad es bastante elevado, teniendo en cuenta que como ya hemos recalado, es la primera vez que se realiza un programa de evaluación y calidad en centros musicales de esta Comunidad.

En el momento de realizar el trabajo planteamos cuáles deberían ser las variables a estudiar. Después de analizar las características de la población objeto de estudio se considera que deberían tenerse en cuenta las siguientes variables referidas a los datos personales y del centro que pueden actuar como Variables Independientes: centro educativo, sexo, edad, etapa ciclo, curso, especialidad, etc, dependiendo como veremos, de la audiencia a la que va referida.

### 5.1. Muestras alumnos.

#### 5.1.1. Conservatorios Profesionales de la Comunidad Valenciana.

De los 14 conservatorios que se han evaluado en la Comunidad Valenciana, en estos momentos del proceso se desmarca el Conservatprios profesional 11071, quedando solo 13 Conservatorios, aunque el número de alumnos que participaron en las encuestas es notable. La muestra por lo tanto es considerable y muy aceptable a la hora de una fiabilidad, como veremos en los capítulos posteriores.

En el siguiente gráfico observamos el número de alumnos por centro de cada uno de los Conservatorio Profesionales de música, además del número de participación en las encuestas y sus edades.

CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA	MUESTRA						
	Alumnos/ centro	Nº Chicos	Nº Chicas	Alumnos particip.	% chicos	% chicas	Media de edad
48645	1157	387	773	31	41,9%	58,9%	18 (13/37)
16316	564	186	378	34	40%	57,1%	18 (14/33)
48141	289	126	163	13	61,5%	38,5%	17 (16/19)
33135	204	122	182	42	47,6%	50%	18 (13/54)
85923	421	188	233	44	59,9%	40,9%	18 (15/40)
20677	360	153	208	140	45%	44,3%	12 (8/17)
88673	303	130	173	34	46,2%	53,8%	16 (14/23)
91285	362	145	217	13	46,2%	53,8%	17 (14/39)
54810	272	94	178	41	51,1%	46,3%	17 (15/37)
99009	272	94	178	136	51,1%	44,13%	15 (11/40)
15097	346	181	165	83	65,1%	34,9%	18 (13/37)

CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA	MUESTRA						
	Alumnos/ centro	Nº Chicos	Nº Chicas	Alumnos particip.	% chicos	% chicas	Media de edad
99085	476	228	248	122	48,4%	51,6%	16 (12/55)
40880	203	-	-	203	51,2%	47,18%	15 (10/45)

Tabla 95. Muestra alumnos.

### 5.1.2. Variables independientes.

Las variables referidas a los datos personales de los alumnos y que actúan como Variables Independientes son: sexo, edad, curso, especialidad, y una serie de preguntas de cómo llegaron a contactar con la música o con los propios centros musicales.

#### ➤ Variable de sexo

Como observamos en la siguiente tabla posteriormente en el gráfico el porcentaje de hombres que contestaron las encuestas es del 50,8% y el de mujeres es de 46,9%.

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	572	50,8	52,0	52,0
	1	528	46,9	48,0	100,0
	Total	1100	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	25	2,2		
Total		1125	100,0		

Tabla 96. Variable sexo.

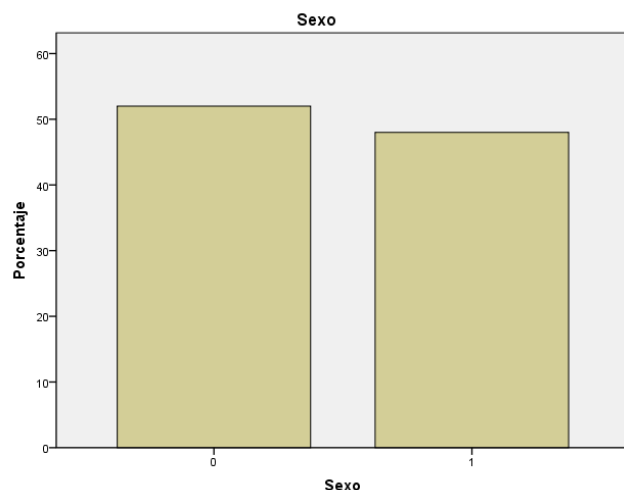


Figura 9. Variable sexo.

➤ Variable de edad

Como observamos en siguiente gráfico la mayoría de alumnos que estudian enseñanzas profesionales musicales, tienen edades comprendidas entre 12 y 18 años.

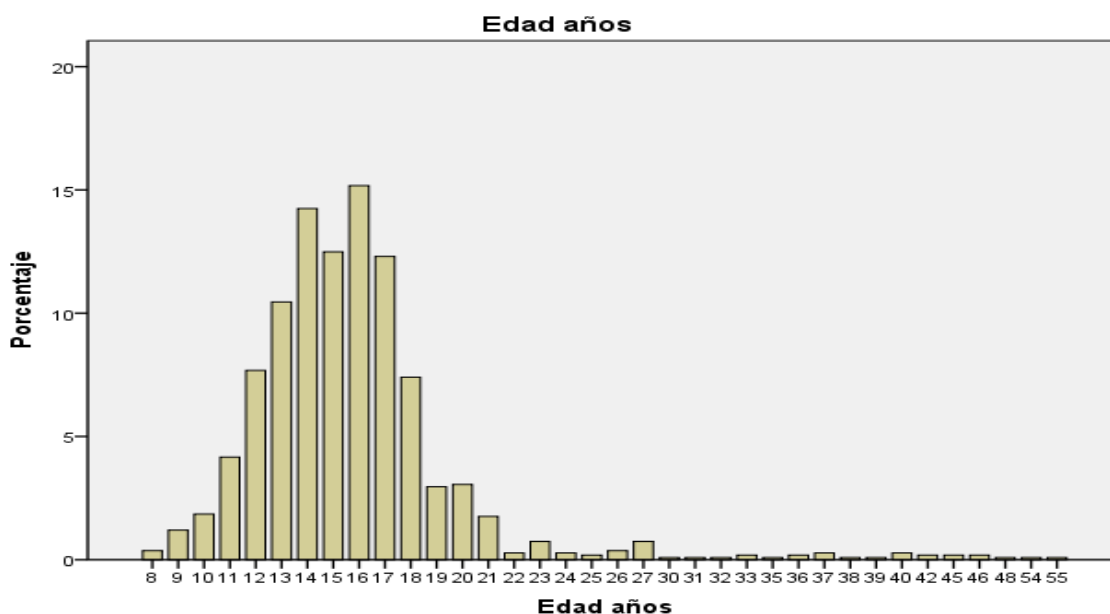


Figura 10. Variable edad.

➤ Variable de cursos académicos

Como observamos en el siguiente gráfico, el porcentaje de alumnos baja considerablemente en los últimos cursos. Esto es debido a que se inician muchos alumnos en la música pero con el paso de los cursos, la carga lectiva de los estudios musicales casi es incompatible con los estudios generales de la ESO y Bachiller.

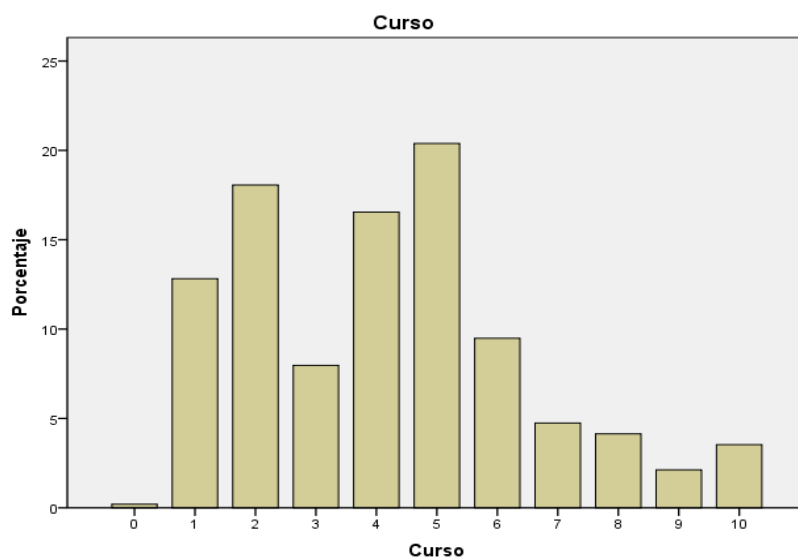


Figura 11. Variable curso.

➤ Variable de especialidades

Como observamos en las siguiente figuras, el porcentaje de alumnos hombres y mujeres en las diferentes especialidades, viento metal, viento madera, percusión, piano, cuerda y canto.

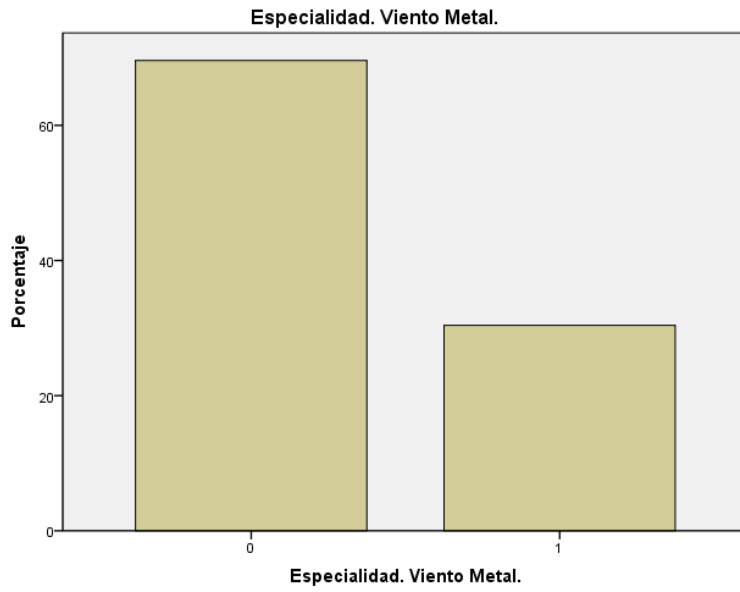


Figura 12. Especialidad viento metal.



Figura 13. Especialidad viento madera.

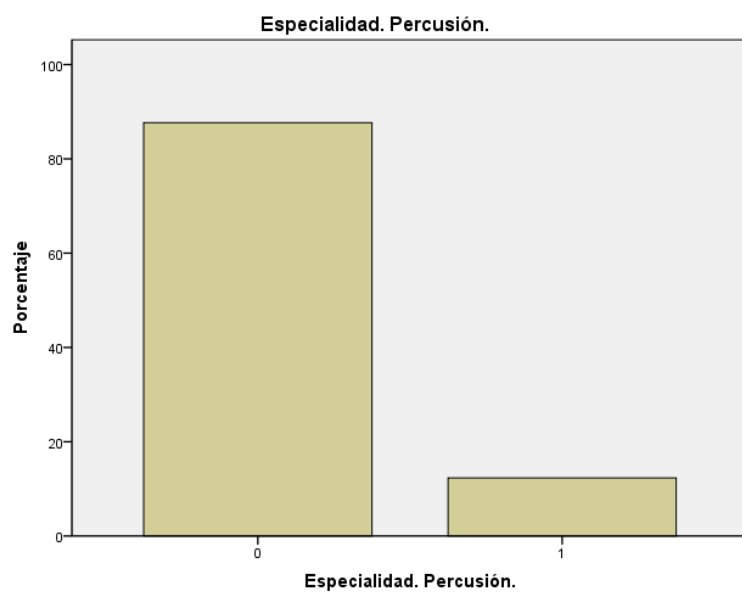


Figura 14. Especialidad percusión.

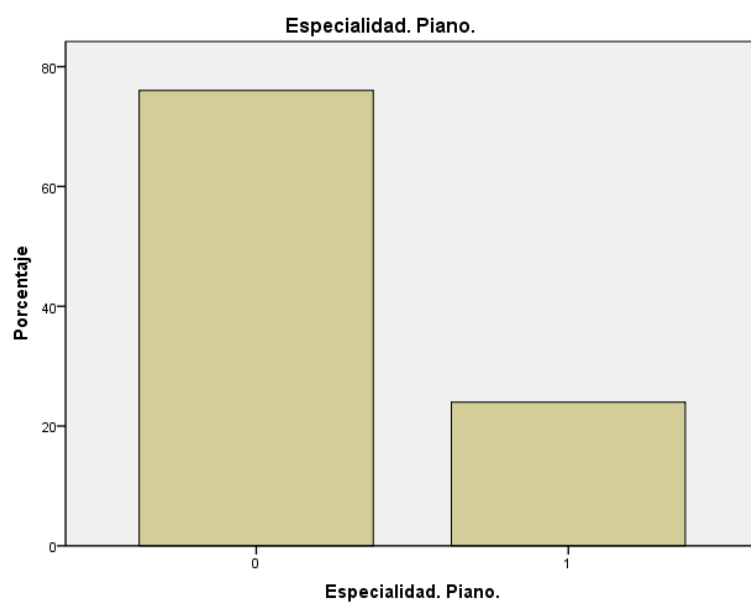


Figura 15. Especialidad piano.

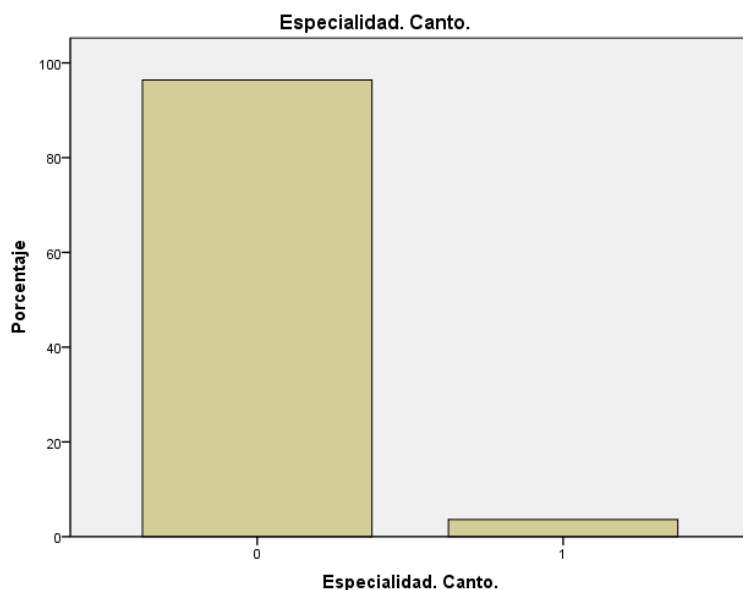


Figura 16. Especialidad canto.

## 5.2. Muestras de egresados.

Como se comento anteriormente, en estos momentos del proceso solo 13 conservatorios se han evaluado en la Comunidad Valenciana, y el número de egresados que participaron en las encuestas es un poco menor que en otros sujetos, como ya se comentó en puntos anteriores, debido a que ninguno de los centros dispone de medios para el seguimiento de los egresados. La muestra por lo tanto, no es muy considerable, pero si es aceptable a la hora de una fiabilidad, como veremos en los capítulos posteriores. Las variables referidas a los datos personales de los egresados y que actúan como Variables Independientes son: sexo, edad, curso, edad, y una serie de preguntas de que están cursando o estudiando ahora.

### ➤ Variable sexo

Como observamos en la siguiente tabla posteriormente en el grafico el porcentaje de hombres que contestaron las encuestas es del 40,3% y el de mujeres es de 37,8%.

Sexo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	48	40,3	50,0	50,0
	1	45	37,8	46,9	96,9
	Total	96	80,7	100,0	
Perdidos	Sistema	23	19,3		
Total		119	100,0		

Tabla 97. Variable sexo. Egresados.

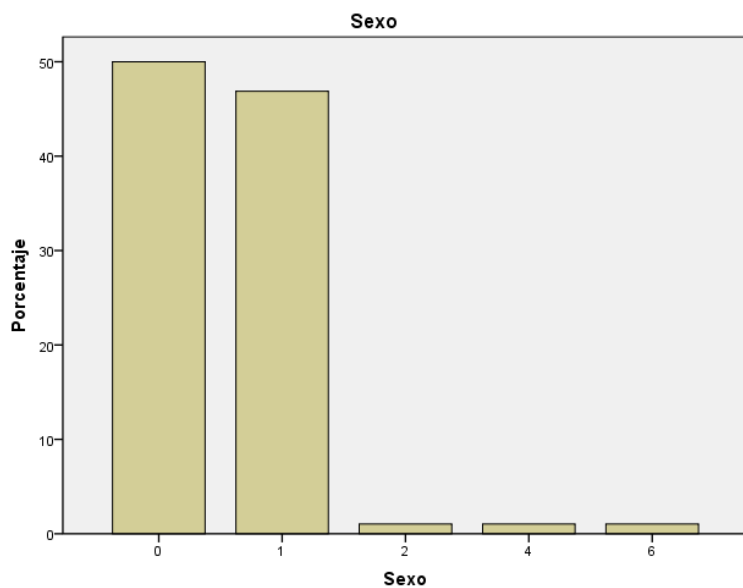


Figura 17. Variable sexo egresados.

➤ Variable de edad

Como observamos en el siguiente grafico el en mayor número de egresados reúnen la edad de entre 18 años, que es cuando concluyen los estudios profesionales de música y los 30 años.

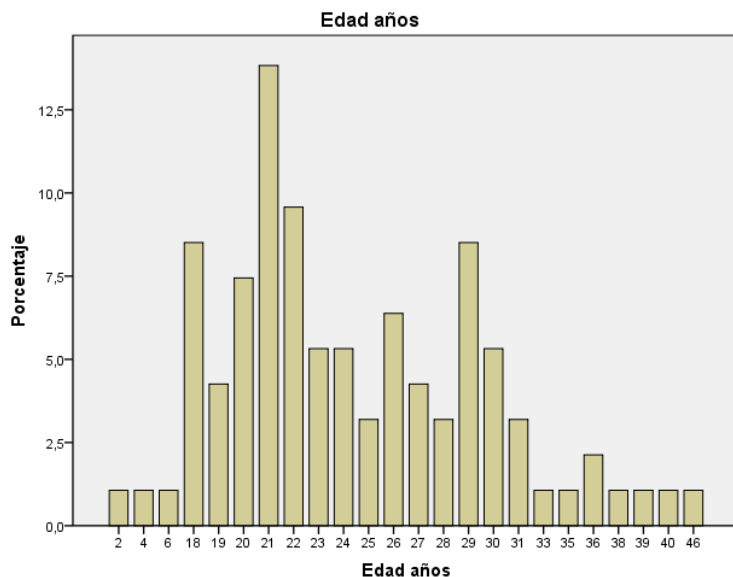


Figura 18. Variable edad egresados.

➤ Variable curso

Como observamos en el siguiente grafico el porcentaje mayor que contestaron las

encuestas de egresados oscila entre los que terminaron en el curso 2005-06 hasta 2012-13.

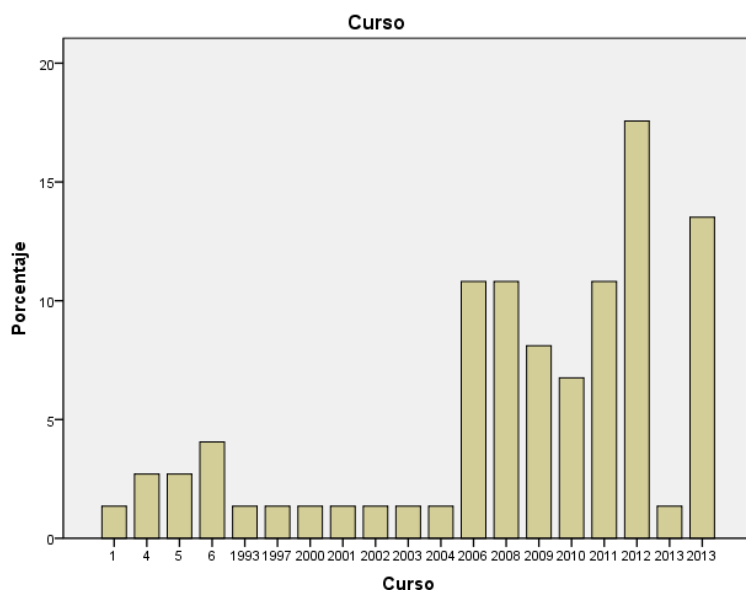


Figura 19. Variable curso egresados.

En la tabla 98 observamos el número de egresados que participaron, en cada uno de los Conservatorio Profesionales de música, sus edades y el sexo. Recordar que uno de los puntos débiles de los Conservatorios profesionales de música de la Comunidad Valenciana es la falta de una base de datos de sus egresados y por lo tanto, se nota su poca participación.

CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA	MUESTRA			
	Egresados Participantes (nº)	Chicos %	Chicas %	Media de edad
48645	-	-	-	-
16316	38	25%	37,5%	23 (18/46)
48141	9	33,3%	66,7%	22 (18/28)
33135	-	-	-	-
85923	6	66,7%	33,3%	20 (19 22)
20677	4	25%	75%	19 (18/22)
88673	2	100%	-	18 (18)
91285	7	100%	-	28 (26/30)
54810	8	37,5%	50%	24 (20/27)
99009	-	-	-	-
15097	9	55,6%	44,4%	22 (21/27)
99085	3	100%	-	22 (21/23)
40880	-	-	-	-

Tabla 98. Muestra egresados.



### 5.3. Muestras familias

De los 13 conservatorios que se han evaluado en la Comunidad Valenciana, el número de miembros de las familias que participaron en las encuestas es considerable. La muestra por lo tanto muy considerable, y es aceptable a la hora de una fiabilidad, como veremos en los capítulos posteriores. Las variables referidas a los datos personales de las familias y que actúan como Variables Independientes son: sexo, edad, número de hijos, y una serie de preguntas de cómo llegaron a contactar con la música, porque mandan a sus hijos a estos centros.

➤ Variable “Quien responde a las encuestas”

Como observamos en la siguiente tabla posteriormente en el grafico el porcentaje de padres que contestaron las encuestas es del 21,2%, el de madres es de 59,0%. Y contestaron conjuntamente el 17,0%, y tan solo el 0,9% lo contestaron personas encargadas de los alumnos, que no son ni el padre ni la madre.

Quien responde a la encuesta					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	159	21,2	21,6	21,6
	2	442	59,0	60,1	81,8
	3	127	17,0	17,3	99,0
	4	7	0,9	1,0	100,0
	Total	735	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	14	1,9		
Total		749	100,0		

Tabla 99. Respondiente.

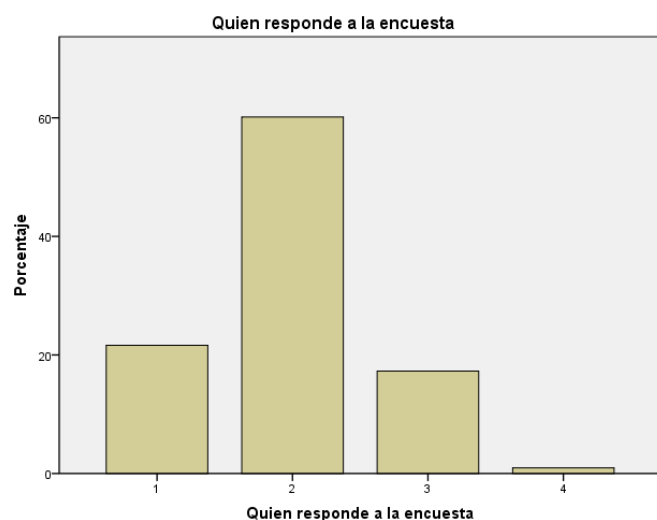


Figura 20. Respondiente.

➤ Variable de edad

Como observamos en el siguiente gráfico el porcentaje de que contestaron las encuestas de las edades que oscila entre los 35 años y 57 años, siendo las edades comprendidas entre 45 y 47 años donde se encuentran los de picos más altos.

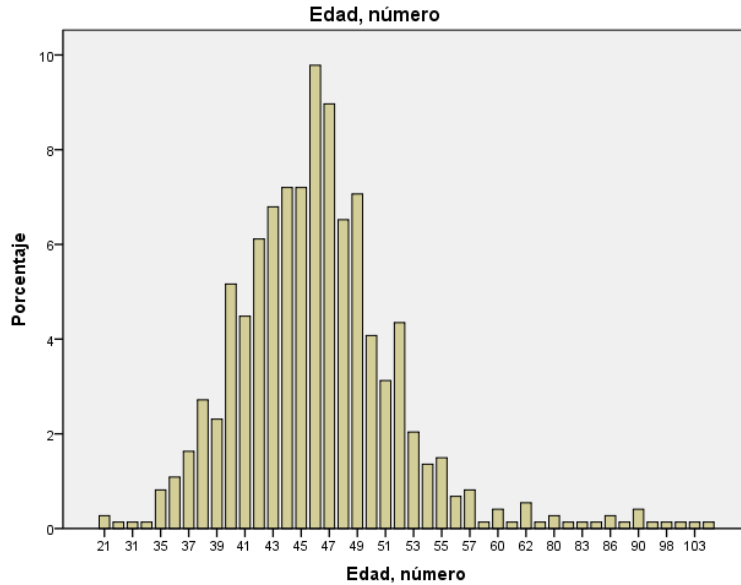


Figura 21. Edad del familiar.

➤ Variable ¿Cuántos hijos estudiando en el onservatorio?

Como observamos en la siguiente tabla el porcentaje de hijos de una familia que van al conservatorio, oscila entre el 76,2% en el que solo estudia un solo hijo en estos centros, pasando por el 20,7 % de dos hijos y solamente el 1,2 % de tres o más hijos.

		¿Cuántos hijos/as tiene estudiando en el Conservatorio?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	,1	,1	,1
	1	571	76,2	77,4	77,5
	2	155	20,7	21,0	98,5
	3	9	1,2	1,2	99,7
	4	1	,1	,1	99,9
	Total	738	98,5	100,0	
Perdidos	Sistema	11	1,5		
Total		749	100,0		

Tabla 100. Número de hijos en el centro.

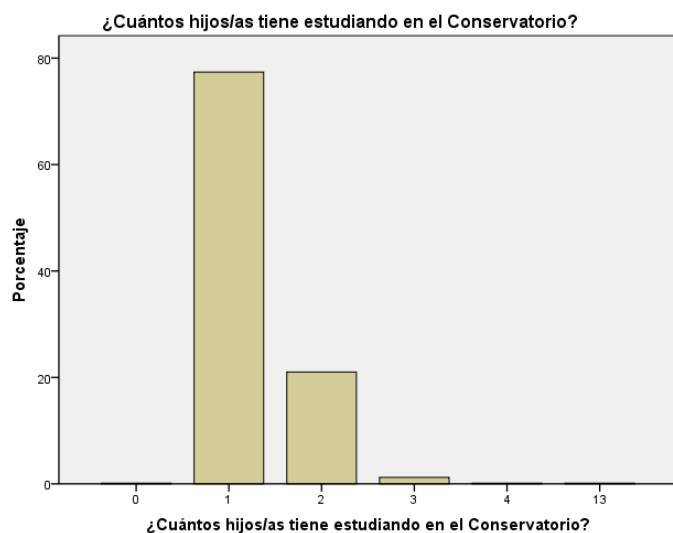


Figura 22. Número de hijos en el centro.

En el siguiente grafico observamos el número de familias que participaron, en cada uno de los Conservatorio Profesionales de música, sus edades y el sexo.

CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA	MUESTRA					
	Familias Participantes (nº)	Padres %	Madres %	Ambos %	Otros %	Media de edad
48645	33	21%	45,5%	33,3%	-	50 (41/60)
16316	28	34,5%	51,7%	10,3%	-	49 (42/62)
48141	70	22,9%	64,3%	12,9	-	46 (35/61)
33135	10	20%	70%	10%	-	48 (40/61)
85923	47	17%	59,6%	21,3%	-	45 (36/57)
20677	69	%	68%	10%	1,4%	44 (36/55)
88673	11	%	63,6%	36,6%	-	44 (41/52)
91285	67	11,9%	64,2%	23,9%	-	55 (35/64)
54810	31	29%	71%	-	-	46 (35/56)
99009	42	23,8%	42,9%	28,6%	4,8%	46 (21/62)
15097	77	26%	59,7%	14,3%	-	44 (35/57)
99085	105	17,1%	54,3%	27,6%	1%	45 (31/60)
40880	111	35,1%	64,9%	-	-	46 (25/57)

Tabla 101. Muestra familias.

## 5.4. Muestras profesores.

### 5.4.1. Conservatorios Profesionales de la Comunidad Valenciana

De los 13 conservatorios que se han evaluado, el número de profesores que participaron en las encuestas es muy interesante. La muestra por lo tanto es considerable y muy aceptable a la hora de una fiabilidad, como veremos en los capítulos posteriores.

Las variables referidas a los datos personales de los profesores y que actúan como Variables Independientes son: sexo, edad, curso y especialidad.

CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA	Nº de profesores en el centro	Nº de profesores que participaron
48645	145	27
16316	63	27
48141	29	15
33135	30	9
85923	48	8
20677	38	7
88673	36	2
91285	34	12
54810	36	6
99009	81	32
15097	41	19
99085	48	30
40880	44	4

Tabla 102. Muestra profesorado.

#### 5.4.2. Variables independientes

Las variables referidas a los datos personales de los profesores y que actúan como Variables Independientes son: sexo, edad, curso y especialidad.

##### ➤ Variable sexo

Como observamos en la siguiente tabla posteriormente en el gráfico, el porcentaje de hombres que contestaron las encuestas es del 55,7% y el de mujeres es de 43,9%.

Sexo				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6	,4	,4	,4
Hombre	784	55,7	55,7	56,1
Mujer	617	43,9	43,9	100,0
Total	1407	100,0	100,0	

Tabla 103. Variable sexo profesores.

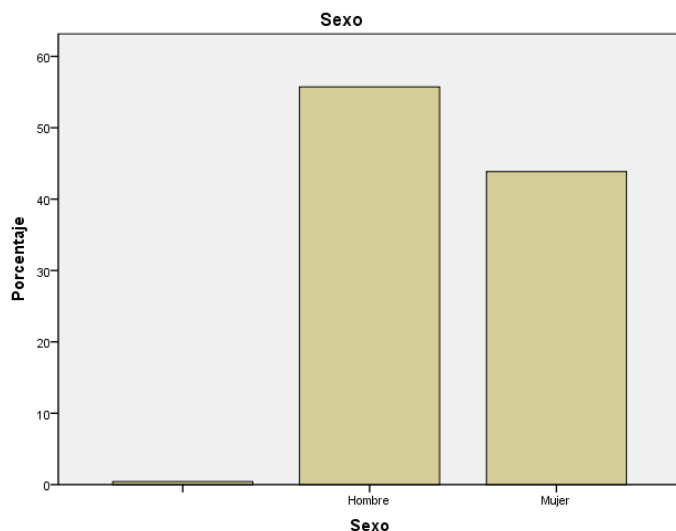


Figura 23. Variable sexo profesores.

➤ Variable de edad

Como observamos en el siguiente grafico las edades oscilan entre los 38 años y los 63 años, observando picos más altos de profesores/as, entre 33 y 58 años.

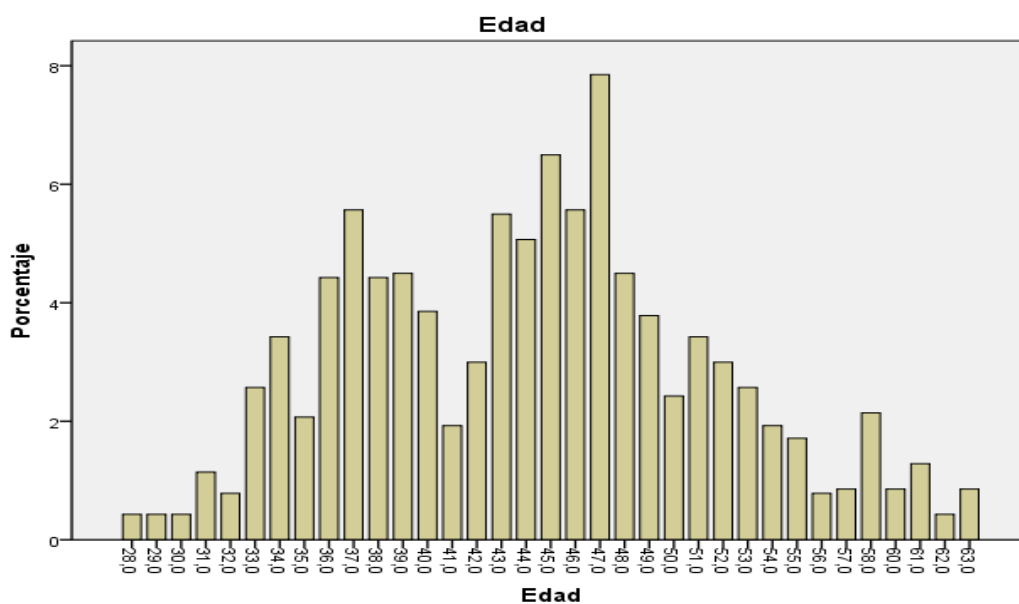


Figura 24. Edad profesores.

➤ Variable de años de experiencia

Como observamos en el siguiente grafico el porcentaje los años de experiencia oscilan entre 1 año y 38 años, encontrando los picos más altos entre los 11 años y 27 años de experiencia.

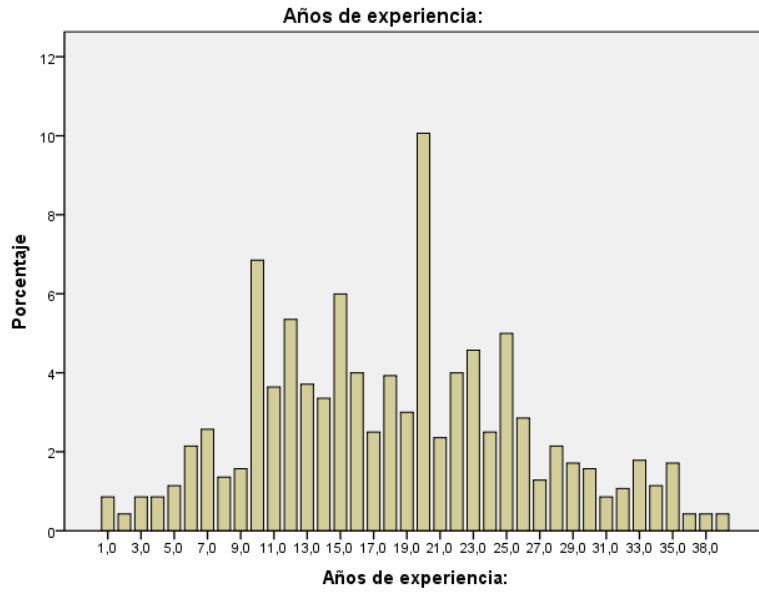


Figura 25. Años experiencia profesores.

➤ Variable de categoría profesional

Como observamos en la siguiente tabla, posteriormente en el gráfico el porcentaje de funcionarios es de 62% y con un alto porcentaje, 37,5% de interinos.

Categoría profesional		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	N/C	6	,4	,4	,4
	Funcionario/a de carrera	873	62,0	62,0	62,5
	Funcionario/a Interino/a	528	37,5	37,5	100,0
	Total	1407	100,0	100,0	

Tabla 104. Categoría profesional.

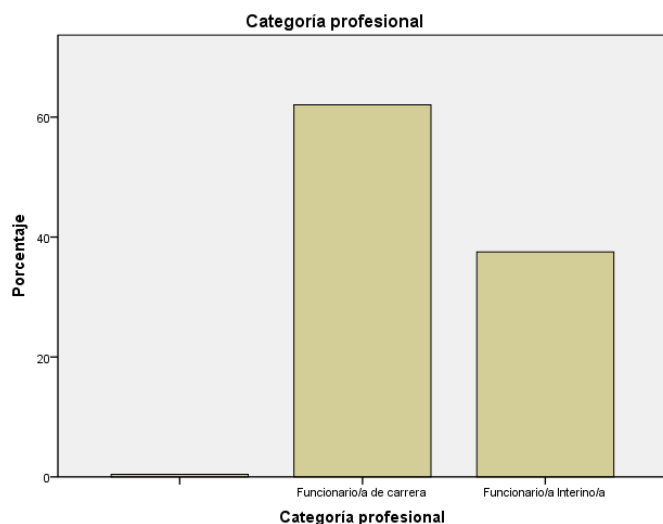


Figura 26. Categoría profesional.

➤ Variable de especialidad

Como observamos en la siguiente tabla posteriormente en el gráfico, los porcentajes oscilan entre el 22,4 % de los profesores de piano y el 2,9 de los profesores de canto.

Especialidad:				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6	,4	,4	,4
Agrupaciones	41	2,9	2,9	3,3
Canto	35	2,5	2,5	5,8
Instrumentista de cuerda	264	18,8	18,8	31,4
Instrumentista de percusión	50	3,6	3,6	35,0
Instrumentista de viento madera	273	19,4	19,4	54,4
Instrumentista de viento metal	126	9,0	9,0	63,3
Materias teóricas	201	14,3	14,3	77,6
Piano	315	22,4	22,4	100,0
Total	1407	100,0	100,0	

Tabla 105. Especialidad.

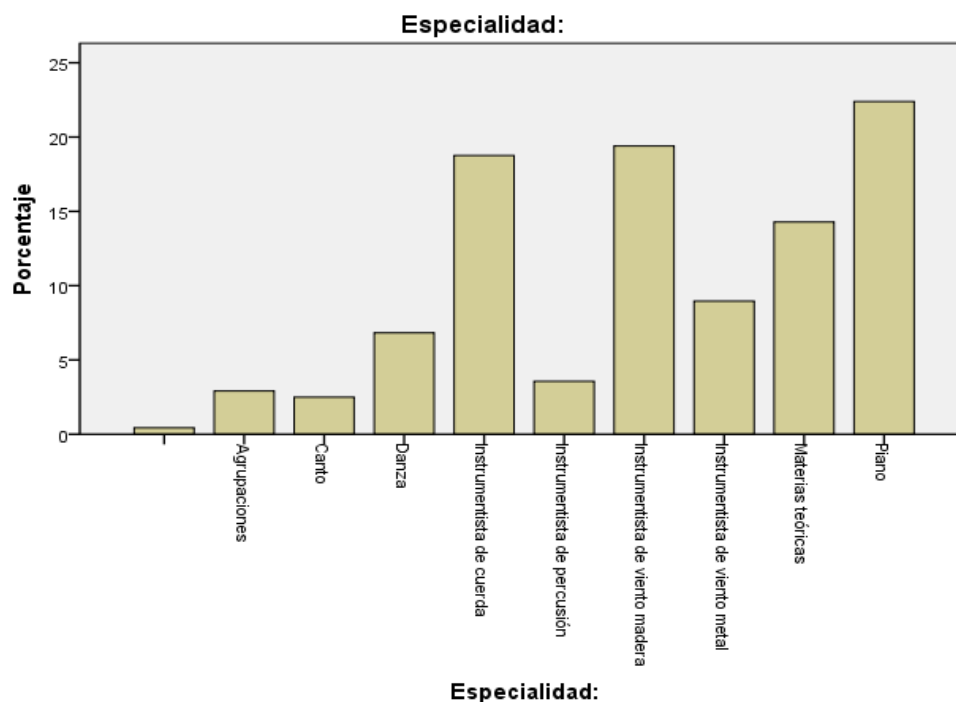


Figura 27. Especialidad.

### 5.5. Muestra de los CEI.

El número de componentes de los comités de Evaluación Internos CEI, varía en cada de cada uno de los Conservatorios Profesionales. Recordar que los CEI están formados por 1 representante del Equipo Directivo, el Coordinador de formación (si lo hubiera en el centro), 2 profesores, 1 representante de alumnos, 1 representante de las familias y 1 representante de los PAS.

Como se comentó con anterioridad en las diferentes fases de este proceso, este sistema de evaluación lo iniciaron los 14 Conservatorios Profesionales de música dependientes de la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana y por diferentes motivos se fueron desmarcaron dos centros, quedando definitivamente 13 centros.

Podemos observar en este gráfico el nº de muestras obtenidas en cada uno de los conservatorios profesionales de música de la comunidad. Destacar los centros nº 40880, 85923 y 99009, con una poca participación componentes de los CEI. Pero en general la participación de los CEI ha sido muy completa.



CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA	Nº de componentes de los CEI
48645	8
16316	8
48141	7
33135	6
85923	4
20677	6
88673	8
91285	8
54810	8
99009	3
15097	8
99085	8
40880	4

Tabla 106. Muestra CEI.

### 5.6. Muestra de los CEE.

Los Comités de Evaluación Internos CEE que asistieron y evaluaron a cada uno de los Conservatorios Profesionales, ha sido satisfactorio. Podemos observar en este grafico el nº de muestras obtenidas en cada uno de los conservatorios profesionales de música de la comunidad. Recordar las comisiones de Evaluación Externa estará formadas, por 1 Inspector de educación de la Generalitat Valenciana, 1 o 2 profesores externos de otro centro y 1 asesor del CEFIRE.

Como se comentó con anterioridad en las diferentes fases de este proceso, este proceso de evaluación lo iniciaron los 14 Conservatorios Profesionales de música dependientes de la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana y por diferentes motivos se fueron desmarcaron dos centros, quedando definitivamente 12 centros.

Podemos observar en este grafico el nº de muestras obtenidas en cada uno de los conservatorios profesionales de música de la comunidad. Destacar los centros 16316, 48645, con cinco componentes de participación de los CEE. Este número de cinco componentes es debido a que son dos centros muy grandes, con un número muy alto de alumnado y de profesores.

CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA	Nº de componentes de los CEE
48645	5
16316	5
48141	3
33135	3
85923	3
20677	3
88673	3
91285	4
54810	4
99009	3
15097	3
99085	4

Tabla 107. Muestra CEE.

## **6. RESULTADOS**

### **6.1. Estudio de resultados de la fase formativa: Insumos para los comités de evaluación interna y externo (CEI y CEE). Análisis cualitativos y descriptivos de uso para los comités.**

En este apartado incluimos los resultados descriptivos de las informaciones recogidas en el proceso de evaluación. Estos resultados fueron aportados a los CEI y posteriormente a los CEE como insumos para realizar tanto el Informe de Autoevaluación como el Informe Externo. Por ello, aquí podemos observar los datos y resultados que describen la situación de los Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana.

#### ***6.1.1. Estudio de resultados de las valoraciones de la fase formativa. Talleres y Jornadas.***

Como se redactó anteriormente en las diferentes fases, el día 11 de febrero de 2013 la Conselleria de Educación Cultura y Deporte de la Comunidad de Valenciana reúne a todos los directores los Conservatorios Profesionales y se les comunica que desde el CEFIRE, se van a realizar unos cursos de formación para todo el profesorado de los Conservatorios, dependientes de la Conselleria. Estos cursos están destinados a formar al profesorado asistente, en evaluación y calidad educativa. El día 9 de mayo del 2013 a las 10 horas el CEFIRE programa el Iº Taller de Formación de Profesorado “Taller I – Evaluación Institucional” impartido por expertos de la Universidad de Valencia. El número de profesores de música asistente al Taller fue de 29 docentes, procedentes de los diversos Conservatorios de la Comunidad. Los expertos orientaron e instruyeron a los participantes en estas sesiones de trabajo, en la evaluación y calidad educativa. Los participantes primero de forma individual y luego en grupos, expusieron los puntos fuertes y débiles sobre distintos aspectos, y las propuestas de mejora fueron el resultado del consenso de todos los integrantes de los diversos conservatorios. Surge así la primera propuesta de “Guía de autoevaluación”.

Seguidamente se realizan otras *Jornadas* donde los expertos y el coordinador presentan a los asistentes de las *Jornadas* la primera “guía de autoevaluación” redactada en los primeros *Talleres* de evaluación realizados, y donde ahora cada uno de los asistentes debe de validar. Además hay que contar con un trabajo que se ha ido realizando con anterioridad, tanto del Coordinador como de los profesores implicados. Trabajo de depuración y concreción de cada uno de los indicadores y criterios que aparecen. Una vez más, en estas *Jornadas* se pretende validar y volver a filtrar con los propios profesores de los centros implicados y así validar la “guía de auto evaluación”, que será la base con la que

se pretende analizar en el futuro el nivel de calidad de los Conservatorios Profesionales de Música, con el fin de realizar un plan de mejora. Como se puede observar en esta guía cada uno de los criterios (ítems) tiene tres niveles de concreción:

- *Importancia* es como la propia palabra indica, el grado de importancia que se le da a la pregunta o a este criterio.
- *Claridad* es el grado de entendimiento de la pregunta o criterio a valorar.
- *Susceptibilidad de cambio* hace referencia a si es necesario cambiar la pregunta.

Además, cada criterio (ítem) se puede contestar y valora del 1 al 6, en una escala cuantitativa que representa seis alternativas continuas. Al principio de cada uno de los indicadores podemos encontrar las *Fuentes de Recogida de Información* que podemos ayudar a concretar. También al final de cada uno de los indicadores podemos marcar las *Fortalezas, Debilidades y Recomendaciones de Mejora* en cada uno es estos apartados, para así poder perfilar de nuevo los criterios. Al finalizar la guía puede hacerse las sugerencias que se estimen oportunas, aportando o suprimiendo algún ítem.

Al finalizar la sesión de trabajo se recogerán las diferentes validaciones de estas Guías de los 37 profesores asistentes a las *Jornadas* que más adelante serán analizadas por los Coordinadores. Algunos de estos profesores ya estuvieron en los *Primeros Talleres* realizados y la mayoría de ellos están implicados en este proceso de Evaluación Institucional por medio del Moodle del CEFIRE, y será de este grupo de profesores, los que conformen los diversos CEI de cada uno de los diferentes centros. Una vez extraídos los datos se perfilara la nueva “Guía de Autoevaluación Institucional” y se colgaran en el Moodle del CEFIRE, para que todos los componentes de los CEI e incluso los profesores puedan estudiar o transmitir sugerencias (Anexo 08).

### ***6.1.2. Puesta en común de todo el profesorado y equipos directivos participantes.***

Los diferentes grupos de trabajo formados en primer lugar por los 29 profesores asistentes, a los Talleres, y en segundo lugar los 39 profesores asistentes a las Jornadas son los encargados de realizar la tarea de formular una serie de *Indicadores y Criterios* para cada una de las *Dimensiones* partiendo del Modelo de Evaluación Institucional propuesto y de las seis dimensiones que lo forman.

Esto son los resultados de varios meses de trabajo entre las diferentes partes implicadas, expertos, profesorado y componentes de los equipos directivos de los diferentes Conservatorios Profesionales de la Comunidad Valenciana. Aquí podemos observar como quedaron finalmente las “guías de autoevaluación” las cuales formaran parte tanto del Informe de Autoevaluación realizado por los CEI, como del Informe Externo realizado por los CEE. Así quedan reflejados las dimensiones, indicadores y

critérios formulados:

### *Dimensión 1. Organización de la enseñanza*

La primera tarea a la hora de evaluar el Conservatorio consiste en analizar y valorar la planificación efectuada respecto a los objetivos de formación y perfil profesional de las titulaciones. Se deberá tener en cuenta la idoneidad y excelencia de las metas que persiguen las titulaciones, a pertinencia de los estudios de acuerdo con las necesidades sociales del entorno y los recursos disponibles; así mismo valorar los procesos de planificación establecidos para la puesta en marcha de los estudios impartidos en las titulaciones. Aquí están reflejados los indicadores y criterios finales formulados:

#### INDICADORES Y CRITERIOS

- a) Objetivos Generales y Objetivos Específicos de la enseñanza
  1. La relación entre los Objetivos Generales y la salida profesional de las EPM son adecuados
  2. La relación entre los Recursos (humanos y materiales) y los Objetivos Generales es adecuada
  3. Los Objetivos Específicos de las diferentes asignaturas se corresponden con el Desarrollo Curricular establecido por la Administración Educativa correspondiente
  4. Los Objetivos Específicos de las diferentes asignaturas son los adecuados a los perfiles de las especialidades
  5. Los Objetivos Específicos definen el carácter de la titulación de las diferentes especialidades de las EPM y sus principales ámbitos de desarrollo
  6. Existen procedimientos para la evaluación de los Objetivos Específicos
  7. El Proyecto Educativo del Centro de las EPM tiene establecidas de forma clara y explícita sus propios Objetivos
  8. La Memoria Final del curso académico es un documento que se utiliza como instrumento de evaluación y de trabajo, y aplicarla en posteriores planes de mejora
- b) Perfil Profesional de la titulación de las EPM
  1. Las líneas generales del Curriculum contemplan el perfil profesional de las especialidades
  2. El perfil profesional de las especialidades ha considerado las demandas y necesidades del contexto social .

3. Se revisan periódicamente los perfiles profesionales en función de los datos obtenidos sobre la inserción profesional de los egresados
  4. Las colaboraciones artísticas y muestras/audiciones, garantizan la práctica escénica y hacen posible alcanzar los objetivos que definen el perfil del titulado
- c) Planificación y liderazgo
1. Existe un Plan de Calidad en el centro, para alcanzar los diferentes Objetivos de las EPM
  2. La carga lectiva es coherente con la estructura del Desarrollo Curricular
  3. La carga lectiva se adapta a las necesidades reales del alumnado
  4. Las franjas horarias son las adecuadas
  5. La ratio de alumnado es adecuada
  6. El tamaño y número de los grupos de las asignaturas se ajustan a la capacidad docente

### *Dimensión 2. Recursos humanos y Recursos materiales*

Se trata de analizar y valorar si el Centro tiene organizados adecuadamente los recursos humanos, físicos y financieros con los que cuentan las titulaciones para llevar a término las metas y objetivos previstos en su planificación inicial. Entre los recursos humanos se distinguen aquellos directamente implicados en los procesos de enseñanza (alumnos y profesores) y aquellos otros que desempeñan tareas relacionadas con la gestión (personal de administración y servicios). Entre los recursos físicos se consideran los espacios y equipamientos destinados a la vida académica, cultural y administrativa, biblioteca y equipamiento informático. Finalmente, los recursos financieros están relacionados básicamente con la gestión presupuestaria.

Con relación al alumnado se deberá pronunciar las características de los estudiantes que acceden a las titulaciones, la política de captación de nuevos alumnos, la satisfacción de los estudiantes con la información, orientación y apoyo que reciben y sobre su participación en la vida del Centro. Con respecto al profesorado se deberá emitir juicios de valor acerca de la excelencia e idoneidad de la plantilla del profesorado así como de su eficacia en la propuesta de innovaciones y cambios para mejorar la calidad de la enseñanza que imparten; deberá expresar su valoración sobre las políticas de contratación/asignación de profesorado y de la gestión de la docencia. Por lo que se refiere al Personal de Administración y Servicios (PAS) se valorará la eficacia de las unidades administrativas para satisfacer las necesidades del Centro y los procedimientos

existentes para recoger sus opiniones sobre la organización y desarrollo del ejercicio de sus competencias.

El análisis de las instalaciones y recursos financieros, se deberá tener en cuenta la idoneidad de los espacios y de equipamientos, su dotación y funcionamiento, la adecuación de los recursos económicos para la consecución de las metas del Centro y la satisfacción de sus usuarios. Aquí están reflejados los indicadores y criterios finales formulados:

#### INDICADORES Y CRITERIOS

- a) Recursos humanos: el alumnado
  - 1. Los datos disponibles sobre el alumnado están informatizados.
  - 2. Los datos disponibles sobre el alumnado proporcionan conocimientos útiles sobre las características de los mismos.
  - 3. El centro tiene procedimientos para la captación de alumnado.
  - 4. Las pruebas de admisión de los estudiantes se organizan con transparencia y eficacia para seleccionar a los mejores.
  - 5. El centro establece procedimientos de atención individualizada al alumnado y sus familias para ayudarle en los diferentes procesos administrativos: matriculación, adquisición de horarios, reclamaciones, etc.
  - 6. El centro establece procedimientos para informar al alumnado y sus familias de las características del proyecto educativo de centro.
- b) Recursos humanos: profesorado
  - 1. El centro tiene una plantilla de profesorado que comparte y desarrolla un PEC consensuado.
  - 2. El centro dispone de instrumentos para fidelizar al profesorado y prescindir de aquellos que no se implican en el P.E.C.
  - 3. El número de docentes que conforman el claustro de profesores permite realizar una distribución de horas lectivas y guardias adaptadas a las necesidades del alumnado.
  - 4. El equipo directivo del centro está comprometido con la elaboración y aplicación de los Objetivos Generales.
  - 5. Los equipos docentes tienen definida la planificación para alcanzar los Objetivos Específicos de las especialidades que incluyen actuaciones e instrumentos para la gestión, así como las acciones de mejora.

- c) Recursos humanos: personal de administración y servicios (PAS)
1. El centro tiene una plantilla de PAS adecuada a sus necesidades.
  2. Los PAS funcionan de forma eficiente y satisfacen las necesidades de los usuarios.
  3. Existen procedimientos regulares para recabar la opinión del (PAS) sobre la calidad de la organización y del desarrollo de los procesos de su competencia.
  4. El PAS participa en las evaluaciones y actuaciones de mejora que se realizan.
- d) Recursos físicos: espacios y equipamientos
1. El centro asegura que los recursos generales están al alcance del alumnado: cabinas de estudio adaptadas a las distintas especialidades.
  2. El centro asegura que los recursos generales están al alcance del alumnado: biblioteca y material didáctico etc.
  3. El centro asegura que los recursos generales están al alcance del alumnado: instrumental, elementos escénicos, vestuario (tutes, batas de cola, etc.).
  4. La dotación y el equipamiento audiovisual de espacios y aulas son adecuados para el desarrollo de las actividades.
  5. Los espacios y equipamiento del centro reúnen las condiciones técnicas requeridas (accesibilidad, seguridad, salubridad, etc.) y facilitan un entorno que promueve el bienestar social.
  6. La dotación y disponibilidad de partituras y material didáctico cubren las necesidades de profesorado y alumnado.
  7. Los espacios de biblioteca, cabinas de estudio, aulas para ensayos y perfeccionamiento (necesarias en danza) son suficientes.
  8. La dotación, disponibilidad y accesibilidad de equipamiento informático y de sistemas de comunicación (medios telemáticos, acceso a redes, etc.) son adecuadas a las necesidades del profesorado y del alumnado.
- e) Recursos financieros
1. El centro dispone de los recursos económicos necesarios para llevar adelante el P.E.C.



2. El centro dispone de procedimientos para la distribución equitativa de los recursos económicos entre los departamentos didácticos.
3. El centro tiene recursos y posibilidades para obtener financiación complementaria a las asignaciones ordinarias.
4. El centro asegura la participación de la Comunidad Educativa en el control de la gestión económica.

### *Dimensión 3. Programa formativo*

La tercera de las dimensiones consideradas en la evaluación es la que corresponde al Programa formativo. Dado que dicho programa es el resultado de la interacción entre las metas y objetivos que persiguen las titulaciones y los recursos disponibles, se deberá tener en cuenta, tanto las directrices generales de los títulos Profesionales, como las directrices propias de las titulaciones concretas que se imparten en los conservatorios, la normativa propia de los centros y las características diferenciales en lo que se refiere al contexto interno y externo de las Titulaciones objeto de la evaluación.

Así pues la evaluación de esta dimensión se centra sobre el diseño del programa de formación elaborado como oferta académica de las Titulaciones en relación con el perfil profesional. Se deberá evaluar la coherencia de la estructura del Plan de estudios y de programas concretos de las asignaturas con las metas y objetivos de las Titulaciones, así como el cumplimiento de la normativa vigente, la pertinencia de las actividades que constituyen la dimensión práctica y la satisfacción de los implicados en todo el proceso de definición y planificación del programa de formación. De acuerdo con lo anterior, para la evaluación de esta dimensión se han considerado cuatro unidades de análisis: la estructura del plan de estudios, los programas de las asignaturas, la dimensión práctica del programa de formación y la planificación de los diversos aspectos que implica la puesta en marcha de un plan de estudios. Aquí están reflejados los indicadores y criterios finales formulados:

#### INDICADORES Y CRITERIOS

- a) Estructura del plan de estudios (Desarrollo Curricular)
  1. La distribución del número de horas por asignatura establecida en el Desarrollo Curricular garantiza la especialización.
  2. El Desarrollo Curricular responde a un diseño integral y es compatible a través de un sistema de convalidaciones dentro de las Enseñanzas de Régimen General.
  3. Existe un proceso continuo de revisión y actualización de la Programación Didáctica.

4. Los requisitos de las pruebas de acceso, son evaluados anualmente.
- b) Programas de las asignaturas
1. Existe una clara relación entre las diferentes asignaturas del Desarrollo Curricular (interdisciplinariedad).
  2. El diseño de los Programas de las asignaturas hace posible la profesionalidad, de forma que los contenidos responden a las exigencias de la Titulación específica de cada especialidad.
  3. Las Programaciones didácticas son públicas y conocidas por toda la Comunidad Escolar.
  4. La Programaciones de las asignaturas que conforman la Titulación están coordinadas entre sí, para alcanzar los Objetivos propuestos
  5. La temporalización empleada en la consecución de los Objetivos y Contenidos y lo expuesto en la Programación Didáctica es adecuado.
- c) Dimensión práctica del programa de formación
1. El profesorado tiene una preparación adecuada para impartir la docencia.
  2. El profesorado participa en los planes de formación y actualización docente.
  3. El interés y la participación del claustro en la formación autónoma es la adecuada.
  4. La formación recibida por el profesorado del centro tiene incidencia directa en el aula.
- d) Planificación docente
1. El centro tiene procedimientos para la evaluación y mejora de la docencia.
  2. Los criterios de evaluación son conocidos por los implicados.
  3. La organización docente en cuanto a distribución de horarios, grupos y calendario de Evaluaciones se hace pública antes del inicio del curso.
  4. La organización de la carga lectiva del alumnado contempla la dedicación al estudio personal.
  5. El horario lectivo es compatible con las Enseñanzas de Régimen General.

6. El profesorado se implica y participa en las actividades académicas y extraescolares programadas en la P.G.A.
7. La comunicación entre la dirección, el coordinador de formación y el profesorado es eficiente.

#### *Dimensión 4. Proceso de la enseñanza*

En la dimensión de “Proceso de la enseñanza” se recogen un conjunto de características de excelencia, que intentan asegurar la calidad de los procesos diseñados para lograr el aprendizaje del alumno, considerando dicho aprendizaje en términos que se ajusten al perfil profesional definido en las metas y objetivos de cada Titulación. Los procesos objeto de evaluación –la enseñanza y el aprendizaje- están vinculados por igual a la actividad de profesores y alumnos. La actividad docente es considerada aquí no solo como un ejercicio profesional de carácter individual sino como un trabajo de equipo; en esa labor colectiva están implicados tanto los profesores que imparten docencia en una misma asignatura y/o a un mismo grupo de alumnos como los que comparten curso o ciclo dentro de una misma titulación. El aprendizaje se entiende como la resultante de un conjunto de procedimientos desarrollados por el alumno, de forma individual y en cooperación con otros estudiantes, bajo la orientación y supervisión docentes. Las interfases situadas entre ambos procesos, tales como ejercicios, trabajos guiados, preguntas y respuestas, tutorías, seguimiento y evaluación, son elementos estratégicos destinados a asegurar la continuidad entre la enseñanza y el aprendizaje.

Las unidades de análisis en que se ha estructurado esta dimensión intentan sistematizar la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje así como las interfases que los conectan: las unidades de “Metodología docente” y “Coordinación de la enseñanza” recogen las valoraciones que se refieren a los procedimientos utilizados por los profesores para facilitar el aprendizaje; la unidad denominada “Trabajo de los alumnos” revisa los modos de actuar desarrollados por los estudiantes para adquirir competencias básicas, transversales y específicas en formas de conocimientos y comprensión, habilidades o actitudes; y las unidades de análisis “Orientación y Acción Tutorial” y “Evaluación de los aprendizajes” permiten valorar las actuaciones desarrolladas por los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ello, este apartado constituye el punto esencial del proceso de evaluación que deberá ser analizado detalladamente. Se deberá valorar la coherencia y efectividad de la metodología docente, la efectividad y eficacia del trabajo de los alumnos, la coherencia y transparencia de los procesos de evaluación de los aprendizajes, la idoneidad y efectividad de la acción tutorial desarrollada por los profesores y la coherencia y eficiencia de la gestión y de la coordinación de la enseñanza. De igual modo se deberá tener en cuenta

sobre la satisfacción que el desarrollo de la enseñanza, en todas sus unidades de análisis, proporciona a docentes, estudiantes y egresados. Aquí están reflejados los indicadores y criterios finales formulados:

#### INDICADORES Y CRITERIOS

- a) Metodología docente
  1. Los métodos de enseñanza son acordes con la naturaleza teórica, práctica o instrumental de las asignaturas y facilitan el logro de los Objetivos Didácticos.
  2. Los métodos de enseñanza favorecen la adquisición de competencias genéricas, transversales y específicas.
  3. La metodología de enseñanza utilizada tiene en cuenta el desarrollo evolutivo de las diferentes franjas de edad del alumnado.
  4. La metodología de enseñanza utilizada tiene en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.
  5. Los profesores de Música y Danza de las diferentes Enseñanzas Elementales y Profesionales utilizan las TIC como herramienta para mejorar y facilitar el aprendizaje del alumnado.
- b) El trabajo de los alumnos
  1. El volumen de trabajo que realiza el estudiante es el adecuado para la consecución de los Objetivos reflejados en las Programaciones Didácticas de las distintas asignaturas.
  2. El volumen de trabajo que se demanda al estudiante tiene en cuenta la carga lectiva que conlleva simultanear las enseñanzas de música y danza con las de régimen general tanto de Primaria la ESO y el Bachillerato.
  3. Los trabajos realizados por los estudiantes les permiten lograr el desempeño de las funciones laborales para las que les preparan las diferentes titulaciones.
- c) Evaluación de los aprendizajes
  1. La metodología de Evaluación es coherente con los contenidos a desarrollar.
  2. La metodología de Evaluación permite determinar el progreso en el aprendizaje.
  3. Los criterios de Evaluación en el aprendizaje tienen en cuenta los componentes teóricos de las asignaturas.

4. Los criterios de Evaluación en el aprendizaje tienen en cuenta los componentes prácticos de las asignaturas.
- d) Orientación y acción tutorial
1. El centro desarrolla una acción tutorial eficiente.
  2. El centro desarrolla una orientación profesional eficiente y al servicio de las necesidades del alumnado.
  3. La detección de necesidades formativas es eficaz.
  4. El centro dispone de PAT para el desarrollo de la formación académica.
- e) Coordinación de la enseñanza
1. Existe coordinación entre el profesorado del centro y los distintos departamentos.
  2. La coordinación entre el profesorado y el Coordinador de formación es adecuada.

#### *Dimension 5. Resultados*

La propia existencia de los CPM y de los títulos que imparte se justifica y legitima principalmente en la formación recibida por los alumnos, es decir, las competencias adquiridas por estos. Estas competencias constituyen el núcleo principal de los resultados finales de un título. De alguna manera se trata de estimar “el valor añadido” adquirido por el alumno en su formación. Esta orientación es la más consistente desde diversas perspectivas (artística, pedagógica, económica, social...) y predominante en las tendencias emergentes de evaluación de la calidad de la educación en todo el mundo.

La concreción de la evaluación de resultados depende fundamentalmente de la especificación de las competencias finales que se haya realizado en cada Titulación. A un nivel de concreción mayor en relación con las competencias que definen el perfil profesional del titulado se podrán incluir características más específicas. No obstante disponemos de elementos importantes que permiten una estimación válida y fiable del “valor añadido” que cada título consigue en sus alumnos. Fundamentalmente, se trata de utilizar evidencias estrechamente relacionadas con las competencias adquiridas como son: *Resultados inmediatos y diferidos observados en los alumnos desde una doble perspectiva* (La satisfacción con esos resultados de alumnos, graduados y empleadores -perspectiva intersubjetiva- ; y los indicadores de flujo, rendimiento e inserción laboral -perspectiva objetiva-), y *Resultados observados a nivel Institucional*. Destacan tanto los resultados que podríamos llamar “intermedios” como los procedimientos de “aseguramiento de la calidad”.

Los resultados observados en los alumnos constituyen el elemento fundamental de este apartado y los criterios de excelencia contemplados son homologables a las mejores prácticas de evaluación de la calidad en la educación.

Así pues en este apartado se deberán analizar diversos resultados relativos a los alumnos. Los resultados esperados o perseguidos debieran estar explicitados en las metas y objetivos propios de cada título siendo su componente principal el perfil profesional del titulado. Otra alternativa pudiera ser el establecimiento de normas o baremos generales para el conjunto de CPM como elemento de referencia para valorar los resultados. Como quiera que estas normas no se hayan establecido, en general se adopta como criterio de calidad el de la eficacia.

Los resultados analizados abarcan los más inmediatos de las Titulaciones (tasas de aprobados, éxito y abandono...) y los diferidos a medio plazo como son las tasas de inserción laboral y calidad del empleo conseguido por los graduados. Esta última cuestión es de especial importancia ya que intenta verificar el cumplimiento de uno de los principios básicos de toda actividad pública como es la pertinencia social. Con ello se integra adecuadamente el necesario protagonismo de los implicados y el criterio de intersubjetividad siguiendo orientaciones ya clásicas de "Evaluación de Programas" y más recientes de "Gestión Total de Calidad".

Por lo que respecta a los resultados "intermedios" se entiende que también constituyen resultados de la organización al explicar y determinar los resultados finales. Sin embargo su carácter intermedio o instrumental los asimila a aspectos procesuales y resulta difícil desgajarlos de los procesos y tareas a los que se encuentran directamente vinculados. El carácter de esta Guía será transversal estando presente en diversos apartados de la misma. Algo similar ocurre con procedimientos de "aseguramiento de la calidad". Estos constituyen un elemento fundamental por su fuerte impacto en la calidad de todos los resultados de la organización. Sin embargo son aspectos puramente procesuales. El seguimiento de la calidad tiene un carácter transversal. Aquí están reflejados los indicadores y criterios finales formulados:

#### INDICADORES Y CRITERIOS

- a) Resultados de aprendizaje.
  - 1. El tiempo que el alumnado interviene en completar sus estudios en las EPM es el adecuado.
  - 2. El porcentaje del alumnado que finaliza los estudios de las EPM es adecuado.
  - 3. Las tasas de aptos en las asignaturas optativas es adecuada.

4. El grado de coordinación entre los IES y los centros de EPM es el adecuado.
  5. El sistema de convalidaciones es el adecuado para el alumnado.
  6. Es necesaria una convalidación horaria o de asignaturas del alumnado que realizan actividades extraescolares en sociedades musicales o de danza.
  7. El rendimiento escolar del alumnado por la sobrecarga horaria, se mejoraría con más convalidaciones y poder cursar asignaturas por libre.
- b) Resultados inmediatos
1. El grado de formación de los egresados es adecuado para seguir estudios superiores.
  2. El grado de formación de los egresados es adecuado para acceder al mundo laboral.
  3. Existen estudios de seguimiento para los egresados de EPMD.
  4. La relación de los conservatorios con otros centros de enseñanza son suficientes.
  5. Los centros proporcionan a lo largo de estos estudios orientación al alumnado.
- c) Resultados diferidos
1. Se planifican actividades que vinculan la formación del alumnado de EPM con el mundo profesional/laboral.
  2. El alumnado que terminan las EPM alcanzan el perfil profesional demandado en el mercado laboral de escuelas de música y/o danza.
  3. Existe un mundo laboral relacionado concretamente con esta titulación.
  4. El grado de inserción laboral después de obtener el título es satisfactorio (empleo en área del título, empleo estable, bien remunerado...).
  5. Los egresados se muestran satisfechos con su formación y las titulaciones.
  6. Los egresados están satisfechos con su inserción laboral.
  7. Los egresados están satisfechos con la cantidad de oferta de estudios superiores.

8. Los centros superiores valoran positivamente la formación y el desempeño profesional de los titulados.
  9. La oferta formativa de los centros superiores atrae suficientemente a los alumnos de EPM.
  10. La estabilidad laboral del profesorado es la adecuada.
  11. La movilidad del profesorado mejora el perfil académico de los centros.
- d) Satisfacción con los resultados
1. La satisfacción del alumnado respecto a los estudios de las EPM responde a sus expectativas.
  2. La satisfacción de los padres respecto a los estudios de las EPM responde a sus expectativas.
  3. El alumnado que terminan las EPM alcanzan satisfactoriamente el perfil fijado para continuar sus estudios superiores.
  4. Los profesores están satisfechos con la formación que proporcionan los títulos de EPM.
  5. Los empleadores valoran positivamente la formación de los titulados.
  6. La sociedad valora positivamente esta titulación.

#### *Dimensión 6. Vinculación con el entorno*

En este apartado se trata de valorar el grado en que el CPM participa y se relaciona con actividades escolares y culturales de su contexto inmediato. También se incluyen, la aportación que realiza el CPM respecto a alumnado de centros de la zona, y otras zonas de las que recibe alumnado y la participación del CPM, o de su alumnado/profesorado en actividades culturales (agrupaciones musicales, bandas, orfeones, coros, centros culturales, actividades culturales de ayuntamientos, sociedades, etc. Aquí están reflejados los indicadores y criterios finales formulados:

#### INDICADORES Y CRITERIOS

- a) Alumnado
1. Existen procedimientos de captación del alumnado en diferentes escuelas de música y danza, bandas, corales, ect.
  2. La participación del alumnado y sus familias en la vida de los conservatorios de música y danza en las diferentes actividades y eventos culturales son las adecuadas.
  3. Se incita o se informa a los alumnos/as del centro a la presentación de actividades externas como pueden ser los



concursos, orquesta jóvenes , cursos, audiciones en compañías de danza, ect.

4. Existen actividades de acogida al nuevo alumnado en los centros de EPM.

b) Familias

1. Existe un programa de información para las familias en los centros de EPM.
2. Se realizan reuniones con las familias para informarles del programa formativo en cada uno de los diferentes cursos.
3. Existe una colaboración de las familias en el centro que favorezca el clima escolar y favorezca el estudio y la formación integral del alumnado.

c) Instituciones

1. Existe una colaboración y comunicación favorable y próxima por parte del centro con los órganos de la administración educativa.
2. Colabora la administración educativa en la optimización de los recursos materiales y humanos, según las necesidades del centro.
3. El centro garantiza la colaboración con instituciones y organismos del entorno que faciliten una mejora en la calidad de enseñanza-aprendizaje del alumnado.
4. Existe una colaboración y comunicación favorable y próxima por parte del centro con el CEFIRE y el asesor de referencia.
5. El Conservatorio está representado en el Consejo Escolar Municipal participando en las actividades a nivel municipal.
6. Existen jornadas de puertas abiertas.
7. El centro realiza actividades extraescolares que posibiliten la relación con otros centros.
8. Existe un proyecto en el que se realizan diferentes actividades en las cuales participa el alumnado de diferentes centros “contra el fracaso escolar”.
9. Es necesario la existencia de un programa “Erasmus” en la EPM
10. Existe una relación cultural y educativa entre los conservatorios y las Sociedades Musicales y de Danza del entorno (bandas, corales, compañías de danza, ect.).
11. Existe una relación con los Conservatorios Profesionales de Música.

12. Los criterios de coeficiente de edad establecidos por la administración para acceder a los Conservatorios Superiores de música son los correctos.
13. Existen programas para atender las necesidades del alumnado de altas capacidades (superdotado) para que así puedan terminar los estudios EPM con anterioridad y acceder a Centros Superiores.
14. Es necesario para los centros educativos de EPM que exista una forma de financiación privada que dé libertad para realizar actividades fuera del centro, dentro de la normativa vigente.

## 6.2. Estudio de Resultados sobre las guías de autoevaluación por los CEI.

A continuación, presentaremos los diferentes resultados sobre el análisis de las *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos CEI de cada uno de los Conservatorios Profesionales. Esta guía de Autoevaluación la podemos encontrar en el Anexo 04. El número de componentes de los comités varía en cada centro, y estos resultados están incluidos en los *Autoinformes de Evaluación*. Recordar que los CEI están formados por 1 representante del Equipo Directivo, el Coordinador de formación (si lo hubiera en el centro), 2 profesores, 1 representante de alumnos, 1 representante de las familias y 1 representante de los PAS.

Como se comentó con anterioridad en las diferentes fases de este proceso, este sistema de evaluación lo iniciaron los 14 Conservatorios Profesionales de música dependientes de la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana y por diferentes motivos se fueron desmarcaron dos centros, quedando definitivamente 12 centros.

El análisis se realiza de las dimensiones y sus correspondientes indicadores que aparecen en la *Guía de evaluación* y la valoración va desde totalmente de acuerdo (6) hasta totalmente desacuerdo (1).

DIMENSIONES	OPCIONES DE RESPUESTA
1.ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Totalmente en desacuerdo
2. RECURSOS HUMANOS Y RECURSOS MATERIALES	Bastante en desacuerdo
3.PROGRAMA FORMATIVO	Poco de acuerdo
4. PROCESO DE LA ENSEÑANZA	De acuerdo
5. RESULTADOS	Bastante de acuerdo
6.VINCULACIÓN CON EL ENTORNO	Totalmente de acuerdo

Tabla 108. Dimensiones e indicadores. Opciones de respuesta.

### 6.2.1. Estudio y comparación de las medias de las seis dimensiones en los diferentes Conservatorios.

Ahora vamos a presentar los resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos de los 13 Conservatorio que participaron hasta este momento. El comentario de los resultados se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el total del grupo que forman los CEI, de cada una de las dimensiones, con la consiguiente representación de tablas y gráficos.

Código del Conservatorio Profesional de Música*	DIMENSIONES					
	1	2	3	4	5	6
48645	4,44	4,30	4,63	4,88	3,75	3,98
16316	4,34	4,63	4,32	4,91	3,83	4,68
48141	3,93	4,16	4,49	5,50	3,34	3,99
33135	4,36	4,52	4,72	4,50	3,75	4,10
85923	3,73	3,98	3,70	3,71	3,58	3,85
20677	4,37	4,72	4,88	4,70	3,37	4,42
88673	4,06	4,52	4,64	4,55	3,62	3,97
91285	4,44	4,30	4,63	4,88	3,75	3,98
54810	4,80	4,80	5,00	5,07	4,60	5,03
99009	3,65	3,53	3,95	4,35	3,49	3,92
15097	3,86	4,51	4,16	4,06	4,04	4,27
99085	4,04	3,93	4,30	4,57	3,68	3,60
40880	4,57	4,78	4,87	4,74	3,73	4,27

Tabla 109. Distribución de dimensiones: media obtenida en cada una de ellas.

**Nota:** \*Conservatorios participantes han sido codificados mediante un número aleatorio de cinco dígitos, con el fin de protección de datos. Las dimensiones corresponden a indicadores señalados en la Tabla 109).

En esta Tabla 109 observamos la distribución de las valoraciones de los CEI en las diferentes dimensiones analizadas de los 13 Conservatorios Profesionales de la Comunidad Valenciana. Las valoraciones son buenas ya que la todas ellas están con una media por encima del 3. Aunque habría que analizar cada uno de los Items individualmente. Este análisis lo podemos encontrar en el Anexo 08.

En la primera dimensión “Organización de la enseñanza”, las medias oscilan, desde la más baja del 3,65 que encontramos en el Conservatorio Profesional de Música (CPM) con el código 9909, hasta la máxima de 4,80 en el Conservatorio Profesional 91282.

En la segunda dimensión “Recursos humanos y recursos materiales”, las medias oscilan desde la más baja del 3,53 que encontramos en el Conservatorio Profesional 9909, hasta la máxima de 4,80 en el Conservatorio Profesional 54810.

En la tercera dimensión “Programa formativo”, las medias oscilan, desde la más baja del 3,70 que encontramos en el Conservatorio Profesional 58923, hasta la máxima de 5,00 en el Conservatorio Profesional 54810.

En la cuarta dimensión “Proceso de la enseñanza” las medias oscilan, desde la más baja del 3,71 que encontramos en el Conservatorio Profesional 58923, hasta la máxima de 5,50 en el Conservatorio Profesional 48141.

En la quinta dimensión “Resultados” las medias oscilan, desde la más baja del 3,34 que encontramos en el Conservatorio Profesional 48141, hasta la máxima de 4,60 en el Conservatorio Profesional 54810.

En la sexta dimensión “Vinculación con el entorno”, las medias oscilan, desde la más baja del 3,60 que encontramos en el Conservatorio Profesional 99085, hasta la máxima de 5,03 en el Conservatorio Profesional 54810.

### 6.3. Estudio de resultados de las guías de autoevaluación por los CEE.

Los resultados sobre el análisis de las *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos CEE de cada uno de los Conservatorios Profesionales. Esta guía de Autoevaluación la podemos encontrar en el Anexo 09. El número de componentes de los comités varía en cada centro. Recordar las comisiones de Evaluación Externa estará formado, por 1 Inspector de educación de la Generalitat Valenciana, 1 profesor externo de otro centro y 1 asesor del CEFIRE. Estos tienen que emitir un informe, que al igual que el autoinforme de CEI ira remitido al Comité de Coordinación.

Como se comentó con anterioridad en las diferentes fases de este proceso, este proceso de evaluación lo iniciaron los 14 Conservatorios Profesionales de música dependientes de la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana y por diferentes motivos se fueron desmarcaron dos centros, quedando definitivamente 12 centros.

El análisis se realiza de las dimensiones y sus correspondientes indicadores que aparecen en la *Guía de evaluación*. Y la valoración va desde totalmente de acuerdo (6) hasta totalmente desacuerdo (1).

DIMENSIONES	OPCIONES DE RESPUESTA
1.ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	Totalmente en desacuerdo
2. RECURSOS HUMANOS Y RECURSOS MATERIALES	Bastante en desacuerdo
3.PROGRAMA FORMATIVO	Poco de acuerdo
4. PROCESO DE LA ENSEÑANZA	De acuerdo
5. RESULTADOS	Bastante de acuerdo
6.VINCULACIÓN CON EL ENTORNO	Totalmente de acuerdo

Tabla 110. Dimensiones e indicadores. Opciones de respuesta.

### 6.3.1. Estudio y comparación de las medias de las seis dimensiones en los diferentes Conservatorios.

Ahora vamos a presentar los resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos de los 12 Conservatorio que participaron. El comentario de los resultados se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el total del grupo que forman los CEE, de cada una de las dimensiones, con la consiguiente representación de tablas y gráficos.

Código del Conservatorio Profesional de Música*	DIMENSIONES					
	1	2	3	4	5	6
48645	4,32	4,33	4,39	4,06	3,97	4,44
16316	4,31	4,51	4,58	4,54	3,80	4,26
48141	3,87	3,69	4,31	4,46	3,41	3,93
33135	3,72	4,34	4,56	4,53	3,77	4,40
85923	3,72	3,58	3,93	3,94	3,49	3,63
20677	4,44	4,64	5,00	4,83	3,71	4,31
88673	3,92	4,30	4,46	4,29	3,64	3,77
91285	4,38	4,42	4,82	4,79	3,81	4,13
54810	3,40	3,62	3,75	3,76	3,25	3,96
99009	3,66	3,54	4,05	4,51	3,51	4,10
15097	3,61	4,14	3,85	3,83	3,44	4,40
99085	3,59	4,11	4,31	4,34	3,65	3,60

Tabla 111. Distribución de dimensiones: media obtenida en cada una de ellas.

En la Tabla 111 observamos la distribución de las valoraciones de los CEE en las diferentes dimensiones analizadas de los 12 Conservatorios Profesionales de la Comunidad Valenciana. Las valoraciones son buenas ya que la todas ellas están con una media por encima del 3. Aunque habría que analizar cada uno de los Items individualmente. Este análisis lo podemos encontrar en el Anexo 09.

En la primera dimensión “Organización de la enseñanza”, las medias oscilan, desde la más baja del 3,65 que encontramos en el Conservatorio 99009, hasta la máxima de 4,80 en el Conservatorio Profesional 91285.

En la segunda dimensión “Recursos humanos y recursos materiales”, las medias oscilan desde la más baja del 3,53 que encontramos en el Conservatorio Profesional 99009, hasta la máxima de 4,80 en el Conservatorio Profesional 54810.

En la tercera dimensión “Programa formativo”, las medias oscilan, desde la más baja del 3,70 que encontramos en el Conservatorio Profesional 85923, hasta la máxima de

5,00 en el Conservatorio Profesional 54810.

En la cuarta dimensión “Proceso de la enseñanza” las medias oscilan, desde la más baja del 3,71 que encontramos en el Conservatorio Profesional 85923, hasta la máxima de 5,50 en el Conservatorio Profesional 48141.

En la quinta dimensión “Resultados”, las medias oscilan, desde la más baja del 3,34 que encontramos en el Conservatorio Profesional 48141, hasta la máxima de 4,60 en el Conservatorio Profesional 54810.

En la sexta dimensión “Vinculación con el entorno”, las medias oscilan, desde la más baja del 3,60 que encontramos en el Conservatorio Profesional 99085, hasta la máxima de 5,03 en el Conservatorio Profesional 54810.

#### **6.4. Estudio de resultados de los cuestionarios cumplimentados por los profesores de los diferentes conservatorios.**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del Cuestionario dirigido a los Profesores de los diferentes Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. Los cuestionarios para los profesores se concretaron, teniendo en cuenta las 6 *dimensiones* del Modelo de Evaluación Institucional y se le añadió variables de identificación. (tabla 112): Las dimensiones utilizadas en los diferentes instrumentos nacen del modelo de evaluación institucional. Este modelo ya explicado anteriormente consta de dimensiones, indicadores y criterios, producto de ellos se desarrollan las diferentes variables. Las variables son las siguientes (tabla 112).

DIMENSIONES
Identificación
Organización de la enseñanza
Recursos humanos y recursos materiales
Programa formativo
Proceso de la enseñanza
Resultados
Vinculación con el entorno

Tabla 112. Dimensiones.

Al igual que los cuestionarios de alumnos, familias y egresados, para realizar el cuestionario final para profesores, se consensuaron las opiniones y se consideró la necesidad de proceder a un ordenamiento diferente de los ítems para la presentación de las diferentes *dimensiones* e *indicadores*, reduciéndose el número de ítems a 128 y 7 variables de identificación, destinados todo ello a las audiencias de profesores, que son con los que vamos a trabajar. Aunque esta reducción no es tan considerable como la de alumnos, familias y egresados, se consensuó con todo el grupo de expertos, en este caso los coordinadores del proyecto, decidiendo estos, que aunque los cuestionarios deben de ser cortos y concisos, y

deben de tener en cuenta las audiencias a las que van dirigido. En este caso, los profesores están mucho más familiarizados con el lenguaje y con el proyecto de evaluación. Por lo tanto se ordenaron de la forma siguiente las seis *dimensiones* del modelo: organización de la enseñanza, recursos humanos y recursos materiales, programa formativo, proceso formativo, resultados y vinculación con el entorno.

La primera *dimensión organización de la enseñanza* con 13 ítems, distribuidos en tres *indicadores* (tabla 100), objetivos generales, perfil profesional de las titulaciones y planificación y liderazgo, (han de tenerse en cuenta aspectos como, la estructura organizativa, la tipología de las titulaciones, la viabilidad de los objetivos propuestos,...), que son el marco de referencia de sus decisiones y actividades y la planificación como herramienta que incrementar la eficacia de un centro en la consecución de los objetivos.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA (13 ítems)	Objetivos Generales y Objetivos Específicos Perfil profesional de la titulación Planificación y liderazgo
--------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 113. Indicadores de la Organización de la enseñanza.

La segunda *dimensión recursos humanos y recursos materiales*, constituyen la condición de partida con las que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad. Son condiciones de entrada que posibilitan su funcionamiento. Esta dimensión, la podemos observar en dos partes: la primera hace referencia a los recursos humanos y se proponen solo 9 ítems (tabla 114) estructurados en tres *indicadores*; el segundo hace referencia a los recursos materiales y se proponen 10 ítems con sus dos respectivos *indicadores*.

RECURSOS HUMANOS (9 ítems)	Recursos humanos: alumnado Recursos humanos: profesorado Recursos humanos: Personal de administración y servicios (PAS)
RECURSOS MATERIALES (10 ítems)	Recursos físicos: espacios y equipamiento Recursos financieros

Tabla 114. Indicadores de los Recursos Humanos y Materiales

En esta tercera *dimensión programa formativo* (tabla 115) estructurada en cuatro *indicadores*, se precisaron 22 ítems, para recoger los aspectos a valorar de la *dimensión*. La estructura del plan de estudios, la diferente programación de las asignaturas y la planificación docente forman esta *dimensión*, sin olvidar la importancia que supone tener un plan de formación tanto para el profesorado como para el equipo directivo. Plan de formación importante en cualquier centro educativo, ya que en él, está descrito la innovación y el futuro de la educación. Así pues con todo se ofrece la posibilidad de dar

una respuesta más cualitativa.

PROGRAMA FORMATIVO (22 ítems)	Estructura del plan de estudios Programas de las asignaturas Dimensión práctica del programa de formación Planificación docente
----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 115. Indicadores del Programa formativo.

Para valorar la dimensión del **proceso de la enseñanza se** precisaron en el instrumento 19 ítems, estructurados en cinco *indicadores* (tabla 116), optimización del proceso educativo está vinculada a la normalización y al desarrollo de centros abiertos y flexibles a las necesidades del alumnado.

Los aspectos fundamentales en el proceso de la enseñanza son la metodología docente, el trabajo de los alumnos, la evaluación de aprendizajes y la orientación y acción tutorial, tan esencial en nuestros días, todo esto debe de estar coordinado de una manera significativa.

PROCESO DE LA ENSEÑANZA (19 ítems)	Metodología docente El trabajo de los alumnos Evaluación de los aprendizajes Orientación y acción tutorial Coordinación de la enseñanza
---------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 116. Indicadores del Proceso de la enseñanza.

Los cuatro *indicadores* referentes a la dimensión de los **resultados**, intentarán determinar el grado en que se logra la calidad, descrita en términos de satisfacción. Resultados en el aprendizaje, y de satisfacción, junto con los resultados inmediatos y diferidos, marcarán una de las *dimensiones* más significativas del modelo de evaluación. En el instrumento, en este apartado, se proponen 22 ítems (tabla 117).

RESULTADOS (22 ítems)	Resultados de aprendizaje Resultados inmediatos Resultados diferidos Satisfacción de los resultados
--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 117. Indicadores de los Resultados.

La última dimensión **vinculación con el entorno**, ésta se adapta a las características personales de los conservatorios de música y danza, siendo una *dimensión* nueva dentro del modelo de evaluación institucional. En este apartado, se proponen 23 ítems dentro de sus tres *indicadores* (tabla 118).

VINCULACIÓN CON EL ENTORNO (23 ítems)	Alumnado Familias Instituciones
------------------------------------------	---------------------------------------



Tabla 118. Indicadores de los Vinculación con el entorno.

Los cuestionarios finales para los profesores teniendo en cuenta las 6 *dimensiones* del Modelo de Evaluación Institucional quedan de la siguiente forma: 7 variables de identificación y 128 ítems (tabla 119).

CUESTIONARIO DEFINITIVO DE PROFESORES	
Identificación	7 ítems
Organización de la enseñanza	13 ítems
Recursos humanos y recursos materiales	29 ítems
Programa formativo	22 ítems
Proceso de la enseñanza	19 ítems
Resultados	22 ítems
Vinculación con el entorno	23 ítems

Tabla 119. Cuestionario definitivo para los profesores.

La valoración de cada ítem en los cuestionarios definitivos se contestaran a partir de seis categorías en una escala del 1 al 6 (totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo).

Al final de los cuestionarios se recogerán todo tipo de observaciones (en este espacio se puede comentar aquellos aspectos que parezcan relevantes y no se hayan preguntado en la encuesta. Dar la opinión es muy importante).

Una vez con el análisis realizado de los diferentes cuestionarios de los 14 conservatorios de música, se realiza un informe de resultados de las diferentes encuestas realizadas a los profesores, se les remite a los integrantes de los CEI de cada uno de los centros, para que empiecen a valorar los datos extraídos y por consiguiente a elaborar el auto-informe de evaluación.

Este Informe de Resultados de las encuestas, solo constaran de los análisis descriptivos en lo que aparece la *Media* que muestra el promedio aritmético (la suma dividida por el número de casos), *la Desviación Típica*, que es la medida de dispersión en torno a la media (mide el grado en que las puntuaciones de la variable se alejan de su media) y *la Varianza* medida de dispersión en torno a la media. Uno de los objetivos de la Estadística es el de describir en unas pocas medidas, un resumen de las principales características de un amplio conjunto de datos, de forma que estas medidas reflejen lo más fielmente las principales peculiaridades de dicho conjunto. A esta rama de la Estadística se la denomina Estadística Descriptiva. Por lo tanto, quedara reflejado el número de encuestas realizadas y las contestaciones de cada uno de los diferentes ítems (Anexo 05).

#### 6.4.1. Estudio de las variables de identificación de los diferentes Conservatorios.

Antes de entrar a detallar cada uno de los diferentes conservatorios vamos describir la *Variable de identificación*. La importancia de las características del profesorado, es objeto de estudio y se considera que deberían tenerse en cuenta las siguientes variables referidas a los datos personales y centro, actuando como variables independientes: sexo, edad, especialidad y categoría profesional (tabla 120).

IDENTIFICACION	
Profesores	Sexo
	Edad
	Años de experiencia
	Categoría profesional
	Especialidad
	¿Desempeña de algún cargo?
	Indique que cargo desempeña

Tabla 120. Variable de identificación.

Hay que recordar que el reparto de encuestas a los 14 Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana, se realiza con la ayudada del CEFIRE y su plataforma On-line "Moodle". Las encuestas del profesorado se contestaron on-line. Pero por motivos técnicos de la plataforma y para que fuese tan pesado para el profesorado el responder al cuestionario, se decidió dividirlo en tres encuestas diferentes de unas 50 preguntas. Esto nos condujo a la unión de las dimensiones de dos en dos, y por lo tanto los análisis que ahora mostraremos a continuación, vienen reflejados de la siguiente forma:

- *Primera encuesta:* Dimensión 1 (organización de la enseñanza) y Dimensión 2 (recursos humanos y recursos materiales).
- *Segunda encuesta:* Dimensión 3 (programa formativo) y Dimensión 4 (proceso de la enseñanza).
- *Tercera encuesta:* Dimensión: 5 (resultados) y Dimensión 6 (vinculación con el entorno).

A) PRIMERA VARIABLE observaremos el número de profesores que contestaron las tres encuestas, y al mismo tiempo observaremos los porcentajes en cada uno de los 14 Conservatorios. Aunque no es muy numeroso, destacar el cansancio del profesorado al contestar las diferentes encuestas, ya que en la primera encuesta la contestaron 224 profesores, la segunda 222 y la tercera 220.

Numero de respuestas. Conservatorios : Organización de la enseñanza y Recursos Humanos y materiales						
		Dimensiones 1-2	Conservatorio	Sexo	Edad	Años de experiencia:
N	Válido	242	242	242	241	241
	Perdidos	0	0	0	1	1
Suma					10672,0	4383,0

Tabla 121. Número de respuestas Dim1-2.

CONSERVATORIOS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	99009	32	13,2	13,2	13,2
	20677	7	2,9	2,9	16,1
	85923	8	3,3	3,3	19,4
	33135	9	3,7	3,7	23,1
	16316	10	4,1	4,1	27,3
	48141	15	6,2	6,2	33,5
	48645	27	11,2	11,2	44,6
	40880	4	1,7	1,7	46,3
	11071	35	14,5	14,5	60,7
	91285	12	5,0	5,0	65,7
	88673	1	,4	,4	66,1
	54810	6	2,5	2,5	79,3
	15097	19	7,9	7,9	87,2
	99085	30	12,4	12,4	99,6
	Total	242	100,0	100,0	

Tabla 122. Recuento por conservatorio.

Numero de respuestas. Conservatorios : Programa formativo y Proceso de la enseñanza						
		Dimensiones 3-4	Conservatorio	Sexo	Edad	Años de experiencia:
N	Válido	222	222	222	221	221
	Perdidos	0	0	0	1	1
Suma					9794,0	4040,0

Tabla 123. Número de respuestas Dim3-4.

CONSERVATORIOS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	99009	30	13,5	13,5	13,5
	20677	7	3,2	3,2	16,7
	85923	8	3,6	3,6	20,3
	33135	8	3,6	3,6	23,9
	16316	11	5,0	5,0	28,8
	48141	14	6,3	6,3	35,1
	48645	22	9,9	9,9	45,0
	40880	3	1,4	1,4	46,4
	11071	31	14,0	14,0	60,4
	91285	13	5,9	5,9	66,2
	88673	1	,5	,5	66,7
	54810	6	2,7	2,7	79,3
	15097	18	8,1	8,1	87,4
	99085	27	12,2	12,2	99,5
	Total	222	100,0	100,0	

Tabla 124. Recuento por conservatorio.

Numero de respuestas, Conservatorios : Resultados y vinculación con el entrono						
		Dimensiones 5-6	Conservatorio	Sexo	Edad	Años de experiencia:
N	Válido	217	217	217	216	216
	Perdidos	0	0	0	1	1
	Suma				9598,0	3972,0

Tabla 125. Número de respuestas Dim5-6.

CONSERVATORIOS		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	99009	28	12,9	12,9	12,9
	20677	7	3,2	3,2	16,1
	85923	7	3,2	3,2	19,4
	33135	8	3,7	3,7	23,0
	16316	10	4,6	4,6	27,6
	48141	16	7,4	7,4	35,0
	48645	20	9,2	9,2	44,2
	40880	4	1,8	1,8	46,1
	11071	31	14,3	14,3	60,4

CONSERVATORIOS	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
91285	10	4,6	4,6	65,0
88673	2	,9	,9	65,9
54810	4	1,8	1,8	76,5
15097	23	10,6	10,6	87,1
99085	27	12,4	12,4	99,5
Total	217	100,0	100,0	

Tabla 126. Recuento por conservatorio.

B) SEGUNDA VARIABLE referida al sexo de los profesores, observamos el número y el porcentaje que contestaron las tres encuestas. Destacar que el *porcentaje válido* es totalmente al cien por cien.

Sexo- Organización de la enseñanza y recursos Humanos y materiales				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	,4	,4	,4
Hombre	135	55,8	55,8	56,2
Mujer	106	43,8	43,8	100,0
Total	242	100,0	100,0	

Tabla 127. Recuento y porcentajes Sexo-Organización enseñanza.

Sexo - Programa formativo y Proceso de la enseñanza				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	,5	,5	,5
Hombre	124	55,9	55,9	56,3
Mujer	97	43,7	43,7	100,0
Total	222	100,0	100,0	

Tabla 128. Recuento y porcentajes Sexo-Programa formativo.

Sexo - Resultados y vinculación con el entorno				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	,5	,5	,5
Hombre	120	55,3	55,3	55,8
Mujer	96	44,2	44,2	100,0
Total	217	100,0	100,0	

Tabla 129. Recuento y porcentajes Sexo-Resultado y vinculación.

C) TERCERA VARIABLE referente a la edad de los profesores, observamos el número y el porcentaje que contestaron las tres encuestas. Destacar que el *porcentaje válido* es totalmente al cien por cien.

Edad – Organización de la enseñanza y recursos humanos y materiales					
EDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	28,0	1	,4	,4	,4
	29,0	1	,4	,4	,8
	30,0	1	,4	,4	1,2
	31,0	3	1,2	1,2	2,5
	32,0	2	,8	,8	3,3
	33,0	6	2,5	2,5	5,8
	34,0	8	3,3	3,3	9,1
	35,0	5	2,1	2,1	11,2
	36,0	11	4,5	4,6	15,8
	37,0	13	5,4	5,4	21,2
	38,0	11	4,5	4,6	25,7
	39,0	12	5,0	5,0	30,7
	40,0	9	3,7	3,7	34,4
	41,0	5	2,1	2,1	36,5
	42,0	7	2,9	2,9	39,4
	43,0	13	5,4	5,4	44,8
	44,0	12	5,0	5,0	49,8
	45,0	15	6,2	6,2	56,0
	46,0	13	5,4	5,4	61,4
	47,0	19	7,9	7,9	69,3
	48,0	11	4,5	4,6	73,9
	49,0	9	3,7	3,7	77,6
	50,0	6	2,5	2,5	80,1
	51,0	8	3,3	3,3	83,4
	52,0	8	3,3	3,3	86,7
	53,0	6	2,5	2,5	89,2
	54,0	5	2,1	2,1	91,3
	55,0	4	1,7	1,7	92,9
	56,0	2	,8	,8	93,8
	57,0	2	,8	,8	94,6
	58,0	5	2,1	2,1	96,7
	60,0	2	,8	,8	97,5
	61,0	3	1,2	1,2	98,8

Edad – Organización de la enseñanza y recursos humanos y materiales					
EDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	62,0	1	,4	,4	99,2
	63,0	2	,8	,8	100,0
	Total	241	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		242	100,0		

Tabla 130. Recuento y porcentajes Edad-Organización enseñanza.

Edad					
EDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	28,0	1	,5	,5	,5
	29,0	1	,5	,5	,9
	30,0	1	,5	,5	1,4
	31,0	2	,9	,9	2,3
	32,0	2	,9	,9	3,2
	33,0	6	2,7	2,7	5,9
	34,0	8	3,6	3,6	9,5
	35,0	5	2,3	2,3	11,8
	36,0	9	4,1	4,1	15,8
	37,0	13	5,9	5,9	21,7
	38,0	9	4,1	4,1	25,8
	39,0	8	3,6	3,6	29,4
	40,0	9	4,1	4,1	33,5
	41,0	3	1,4	1,4	34,8
	42,0	8	3,6	3,6	38,5
	43,0	13	5,9	5,9	44,3
	44,0	11	5,0	5,0	49,3
	45,0	16	7,2	7,2	56,6
	46,0	13	5,9	5,9	62,4
	47,0	17	7,7	7,7	70,1
	48,0	9	4,1	4,1	74,2
	49,0	9	4,1	4,1	78,3
	50,0	5	2,3	2,3	80,5
	51,0	8	3,6	3,6	84,2
	52,0	5	2,3	2,3	86,4
	53,0	6	2,7	2,7	89,1
	54,0	3	1,4	1,4	90,5

Edad					
EDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	55,0	4	1,8	1,8	92,3
	56,0	2	,9	,9	93,2
	57,0	2	,9	,9	94,1
	58,0	5	2,3	2,3	96,4
	60,0	2	,9	,9	97,3
	61,0	3	1,4	1,4	98,6
	62,0	1	,5	,5	99,1
	63,0	2	,9	,9	100,0
	Total	221	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		222	100,0		

Tabla 131. Recuento y porcentajes Edad1.

Edad					
EDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	28,0	1	,5	,5	,5
	29,0	1	,5	,5	,9
	30,0	1	,5	,5	1,4
	31,0	2	,9	,9	2,3
	32,0	1	,5	,5	2,8
	33,0	6	2,8	2,8	5,6
	34,0	8	3,7	3,7	9,3
	35,0	4	1,8	1,9	11,1
	36,0	9	4,1	4,2	15,3
	37,0	13	6,0	6,0	21,3
	38,0	9	4,1	4,2	25,5
	39,0	7	3,2	3,2	28,7
	40,0	9	4,1	4,2	32,9
	41,0	4	1,8	1,9	34,7
	42,0	6	2,8	2,8	37,5
	43,0	12	5,5	5,6	43,1
	44,0	12	5,5	5,6	48,6
	45,0	15	6,9	6,9	55,6
	46,0	13	6,0	6,0	61,6
	47,0	17	7,8	7,9	69,4



Edad					
EDAD		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	48,0	10	4,6	4,6	74,1
	49,0	8	3,7	3,7	77,8
	50,0	5	2,3	2,3	80,1
	51,0	8	3,7	3,7	83,8
	52,0	5	2,3	2,3	86,1
	53,0	6	2,8	2,8	88,9
	54,0	4	1,8	1,9	90,7
	55,0	4	1,8	1,9	92,6
	56,0	1	,5	,5	93,1
	57,0	2	,9	,9	94,0
	58,0	5	2,3	2,3	96,3
	60,0	2	,9	,9	97,2
	61,0	3	1,4	1,4	98,6
	62,0	1	,5	,5	99,1
	63,0	2	,9	,9	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		217	100,0		

Tabla 132. Recuento y porcentajes Edad2.

D) CUARTA VARIABLE referente a los años de experiencia de los profesores, observamos el número y el porcentaje que contestaron las tres encuestas. Destacar la pérdida de un encuestado, que seguramente no haya rellenado este apartado.

Años de experiencia: Organización de la enseñanza y Recursos humano y materiales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	2	,8	,8	,8
	2,0	1	,4	,4	1,2
	3,0	2	,8	,8	2,1
	4,0	2	,8	,8	2,9
	5,0	3	1,2	1,2	4,1
	6,0	5	2,1	2,1	6,2
	7,0	7	2,9	2,9	9,1
	8,0	3	1,2	1,2	10,4
	9,0	4	1,7	1,7	12,0
	10,0	16	6,6	6,6	18,7

Años de experiencia: Organización de la enseñanza y Recursos humano y materiales				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
11,0	9	3,7	3,7	22,4
12,0	13	5,4	5,4	27,8
13,0	9	3,7	3,7	31,5
14,0	8	3,3	3,3	34,9
15,0	15	6,2	6,2	41,1
16,0	10	4,1	4,1	45,2
17,0	6	2,5	2,5	47,7
18,0	10	4,1	4,1	51,9
19,0	7	2,9	2,9	54,8
20,0	23	9,5	9,5	64,3
21,0	6	2,5	2,5	66,8
22,0	9	3,7	3,7	70,5
23,0	11	4,5	4,6	75,1
24,0	6	2,5	2,5	77,6
25,0	12	5,0	5,0	82,6
26,0	7	2,9	2,9	85,5
27,0	3	1,2	1,2	86,7
28,0	5	2,1	2,1	88,8
29,0	4	1,7	1,7	90,5
30,0	4	1,7	1,7	92,1
31,0	2	,8	,8	92,9
32,0	3	1,2	1,2	94,2
33,0	4	1,7	1,7	95,9
34,0	3	1,2	1,2	97,1
35,0	4	1,7	1,7	98,8
37,0	1	,4	,4	99,2
38,0	1	,4	,4	99,6
40,0	1	,4	,4	100,0
Total	241	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4	
Total		242	100,0	

Tabla 133. Recuento y porcentajes Años experiencia-Organización.

Años de experiencia: Programa formativo y Proceso de la enseñanza					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	2	,9	,9	,9
	2,0	1	,5	,5	1,4
	3,0	2	,9	,9	2,3
	4,0	2	,9	,9	3,2
	5,0	2	,9	,9	4,1
	6,0	5	2,3	2,3	6,3
	7,0	5	2,3	2,3	8,6
	8,0	4	1,8	1,8	10,4
	9,0	3	1,4	1,4	11,8
	10,0	16	7,2	7,2	19,0
	11,0	7	3,2	3,2	22,2
	12,0	12	5,4	5,4	27,6
	13,0	8	3,6	3,6	31,2
	14,0	7	3,2	3,2	34,4
	15,0	12	5,4	5,4	39,8
	16,0	8	3,6	3,6	43,4
	17,0	6	2,7	2,7	46,2
	18,0	8	3,6	3,6	49,8
	19,0	7	3,2	3,2	52,9
	20,0	25	11,3	11,3	64,3
	21,0	4	1,8	1,8	66,1
	22,0	10	4,5	4,5	70,6
	23,0	10	4,5	4,5	75,1
	24,0	6	2,7	2,7	77,8
	25,0	11	5,0	5,0	82,8
	26,0	6	2,7	2,7	85,5
	27,0	3	1,4	1,4	86,9
	28,0	5	2,3	2,3	89,1
	29,0	4	1,8	1,8	91,0
	30,0	3	1,4	1,4	92,3
	31,0	2	,9	,9	93,2
	32,0	1	,5	,5	93,7
	33,0	5	2,3	2,3	95,9
	34,0	2	,9	,9	96,8
	35,0	4	1,8	1,8	98,6
	37,0	1	,5	,5	99,1

Años de experiencia: Programa formativo y Proceso de la enseñanza					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	38,0	1	,5	,5	99,5
	40,0	1	,5	,5	100,0
	Total	221	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		222	100,0		

Tabla 134. Recuento y porcentajes Años experiencia-Programa formativo.

Años de experiencia: Resultados y Vinculación con el entorno					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,0	2	,9	,9	,9
	2,0	1	,5	,5	1,4
	3,0	2	,9	,9	2,3
	4,0	2	,9	,9	3,2
	5,0	2	,9	,9	4,2
	6,0	5	2,3	2,3	6,5
	7,0	3	1,4	1,4	7,9
	8,0	3	1,4	1,4	9,3
	9,0	3	1,4	1,4	10,6
	10,0	16	7,4	7,4	18,1
	11,0	8	3,7	3,7	21,8
	12,0	11	5,1	5,1	26,9
	13,0	8	3,7	3,7	30,6
	14,0	8	3,7	3,7	34,3
	15,0	12	5,5	5,6	39,8
	16,0	8	3,7	3,7	43,5
	17,0	5	2,3	2,3	45,8
	18,0	7	3,2	3,2	49,1
	19,0	7	3,2	3,2	52,3
	20,0	24	11,1	11,1	63,4
	21,0	5	2,3	2,3	65,7
	22,0	10	4,6	4,6	70,4
	23,0	10	4,6	4,6	75,0
	24,0	5	2,3	2,3	77,3
	25,0	11	5,1	5,1	82,4
	26,0	6	2,8	2,8	85,2

Años de experiencia: Resultados y Vinculación con el entorno					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	27,0	3	1,4	1,4	86,6
	28,0	5	2,3	2,3	88,9
	29,0	4	1,8	1,9	90,7
	30,0	3	1,4	1,4	92,1
	31,0	2	,9	,9	93,1
	32,0	2	,9	,9	94,0
	33,0	4	1,8	1,9	95,8
	34,0	2	,9	,9	96,8
	35,0	4	1,8	1,9	98,6
	37,0	1	,5	,5	99,1
	38,0	1	,5	,5	99,5
	40,0	1	,5	,5	100,0
	Total	216	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,5		
Total		217	100,0		

Tabla 135. Recuento y porcentajes Años experiencia-Resultados.

E) QUINTA VARIABLE referente a la Especialidad de los profesores, observamos el número y el porcentaje que contestaron las tres encuestas. Destacar que el *porcentaje válido* es totalmente al cien por cien.

Especialidad: Organización de la enseñanza y Recursos humanos y materiales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		1	,4	,4	,4
Agrupaciones		7	2,9	2,9	3,3
Canto		6	2,5	2,5	5,8
Instrumentista de cuerda		45	18,6	18,6	31,4
Instrumentista de percusión		9	3,7	3,7	35,1
Instrumentista de viento madera		47	19,4	19,4	54,5
Instrumentista de viento metal		21	8,7	8,7	63,2
Materias teóricas		34	14,0	14,0	77,3
Piano		55	22,7	22,7	100,0
Total		242	100,0	100,0	

Tabla 136. Recuento y porcentajes Especialidad-Organización enseñanza.

Especialidad: Programa formativo y Proceso de la enseñanza				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	,5	,5	,5
Agrupaciones	6	2,7	2,7	3,2
Canto	5	2,3	2,3	5,4
Instrumentista de cuerda	42	18,9	18,9	30,6
Instrumentista de percusión	8	3,6	3,6	34,2
Instrumentista de viento madera	42	18,9	18,9	53,2
Instrumentista de viento metal	22	9,9	9,9	63,1
Materias teóricas	32	14,4	14,4	77,5
Piano	50	22,5	22,5	100,0
Total	222	100,0	100,0	

Tabla 137. Recuento y porcentajes Especialidad-Programa formativo.

Especialidad: Resultados y Vinculación con el entorno				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	,5	,5	,5
Agrupaciones	7	3,2	3,2	3,7
Canto	6	2,8	2,8	6,5
Instrumentista de cuerda	42	19,4	19,4	32,3
Instrumentista de percusión	6	2,8	2,8	35,0
Instrumentista de viento madera	43	19,8	19,8	54,8
Instrumentista de viento metal	20	9,2	9,2	64,1
Materias teóricas	33	15,2	15,2	79,3
Piano	45	20,7	20,7	100,0
Total	217	100,0	100,0	

Tabla 138. Recuento y porcentajes Especialidad-Resultados.

F) SEXTA VARIABLE referente a la categoría profesional de los profesores, observamos el número y el porcentaje que contestaron las tres encuestas. Me gustaría destacar el alto porcentaje de interinidades existentes, ya que esto hace que el profesor se

nueva y el alumnado no tenga definido un profesor durante largos periodos de tiempo, influyendo profundamente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Categoría profesional: Organización de la enseñanza y Recursos humanos y materiales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	N/C	1	,4	,4	,4
	Funcionario/a de carrera	151	62,4	62,4	62,8
	Funcionario/a Interino/a	90	37,2	37,2	100,0
	Total	242	100,0	100,0	

Tabla 139. Recuento y porcentajes Cat. Profesional-Organización enseñanza.

Categoría profesional: Programa formativo y Proceso de la enseñanza					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	N/C	1	,5	,5	,5
	Funcionario/a de carrera	136	61,3	61,3	61,7
	Funcionario/a Interino/a	85	38,3	38,3	100,0
	Total	222	100,0	100,0	

Tabla 140. Recuento y porcentajes Cat. Profesional-Programa formativo.

Categoría profesional: Resultados y Vinculación con el entorno					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	N/C	1	,5	,5	,5
	Funcionario/a de carrera	133	61,3	61,3	61,8
	Funcionario/a Interino/a	83	38,2	38,2	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

Tabla 141. Recuento y porcentajes Cat. Profesional-Resultados.

G) SÉPTIMA Y OCTAVA variables referentes a los cargos académicos y directivos de los profesores. Solo hemos redactado una pequeña muestra de estas dos variables.

Categoría profesional: Organización de la enseñanza y Recursos humanos y materiales		
	Frecuencia	Porcentaje
Sin respuesta	140	58,09
Jefe de departamento	29	12,03
Director	4	1,66
Jefe de estudios	11	4,56

Categoría profesional: Organización de la enseñanza y Recursos humanos y materiales		
	Frecuencia	Porcentaje
Equipo directivo	11	4,56
Tutor/a	11	4,56
Varios cargos de responsabilidad	13	5,39
Sin cargo de responsabilidad	22	9,13
	241	100,00

Tabla 142. Recuento y porcentajes Cargo-Organización enseñanza.

¿Desempeñas algún cargo académico?: Programa formativo y Proceso				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	,5	,5	,5
No	143	64,4	64,4	64,9
Si	78	35,1	35,1	100,0
Total	222	100,0	100,0	

Tabla 143. Recuento y porcentajes Cargo-Programa formativo.

¿Desempeñas algún cargo académico?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	,5	,5	,5
No	139	64,1	64,1	64,5
Si	77	35,5	35,5	100,0
Total	217	100,0	100,0	

Tabla 144. Recuento y porcentajes Cargo-Resultados.

#### **6.4.2. Estudio y comparación de las medias de las seis dimensiones en los diferentes Conservatorios.**

Ahora vamos a presentarlas medias obtenidas a partir de las encuestas realizadas a los profesores de los 13 Conservatorio que participaron en este proceso. El comentario de los resultados se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el total de profesores que contestaros en cada uno de los centros, y de cada una de las tres encuestas realizadas de las seis dimensiones. Aunque hay que tener en cuenta que como ya explicamos en puntos anteriores, las dimensiones se agruparon de dos en dos, con la consiguiente representación de tablas y gráficos.



CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA	DIMENSIONES		
	1.	3.	5.
	2.	4.	6.
48645	3,754	4,296	4,201
16316	4,681	4,603	4,508
48141	4,107	4,484	4,194
33135	3,963	4,115	3,777
85923	3,559	4,006	3,815
20677	4,381	4,585	4,130
88673	4,023	3,855	4,277
91285	4,349	4,675	3,915
54810	2,920	3,796	4,180
99009	3,629	4,169	3,950
15097	4,240	4,360	4,022
99085	4,093	4,713	4,395
40880	4,178	4,666	4,450

Tabla 145. Distribución de dimensiones: media obtenida en cada una de ellas

En la Tabla 145 observamos la distribución de las valoraciones de los profesores en las diferentes dimensiones analizadas de los 13 Conservatorios Profesionales de la Comunidad Valenciana. Las valoraciones son buenas ya que la todas ellas están con una media por encima del 3. Aunque habría que analizar cada uno de los Ítems individualmente. Este análisis lo podemos encontrar en el Anexo 05.

En la primera y segunda dimensión “Organización de la enseñanza” y “Recursos humanos y recursos materiales”, las medias oscilan, desde la más baja del 2,920 que encontramos en el Conservatorio Profesional de Música 54810, hasta la máxima de 4,681 en el Conservatorio Profesional de Música 16316.

En la tercera y cuarta dimensión “Programa formativo” y “Proceso de la enseñanza”, las medias oscilan, desde la más baja del 3,796 que encontramos en el Conservatorio Profesional de Música 54810, hasta la máxima de 4,675 en el Conservatorio Profesional de Música 91285.

En la quinta y sexta dimensión “Resultados” y “Vinculación con el entorno”, las medias oscilan, desde la más baja del 3,777 que encontramos en el Conservatorio Profesional de Música 33135, hasta la máxima de 4,6508 en el Conservatorio Profesional de Música 16316.

### **6.5. Estudio de resultados de los cuestionarios cumplimentados por los alumnos de los diferentes conservatorios.**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del Cuestionario

dirigido a los alumnos de los diferentes Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. Los cuestionarios para los alumnos se concretaron, teniendo en cuenta las 6 *dimensiones* del Modelo de Evaluación Institucional quedan de la siguiente forma: 6 variables de identificación y 24 ítems (tabla 146).

CUESTIONARIO DEFINITIVO DE ALUMNOS	
Identificación	6 ítems
Organización de la enseñanza	4 ítems
Recursos humanos y recursos materiales	6 ítems
Programa formativo	2 ítems
Proceso de la enseñanza	4 ítems
Resultados	6 ítems
Vinculación con el entorno	2 ítems

Tabla 146 Cuestionario definitivo para los alumnos.

La valoración de cada ítem en los cuestionarios definitivos se contestaran a partir de seis categorías en una escala del 1 al 6 (totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo). Al final de los cuestionarios se recogerán todo tipo de observaciones (en este espacio se puede comentar aquellos aspectos que parezcan relevantes y no se hayan preguntado en la encuesta. Dar la opinión es muy importante).

Una vez con el análisis realizado de los diferentes cuestionarios de los 13 conservatorios de música, se realiza un informe de resultados de las diferentes encuestas realizadas a los profesores, alumnos, egresados y familias, y se les remite a los integrantes de los CEI de cada uno de los centros, para que empiecen a valorar los datos extraídos y por consiguiente a elaborar el auto-informe de evaluación.

### ***6.5.1. Estudio de las variables de identificación y comparación de las medias en los diferentes Conservatorios.***

Los análisis realizados se recogen en el *Informe de Resultados*, en el cual solo aparecen los análisis estadísticos. Por lo tanto, quedara reflejado el número de encuestas realizadas y los porcentajes de cada uno de los mapas de indicadores y de los diferentes ítems (Anexo 06).

A continuación, mostraremos los resultados de los cuestionarios realizados a los alumnos de los diferentes conservatorios. En primer lugar, observamos la tabla con el porcentaje de alumnos que han contestado vemos las diferentes especialidades instrumentales.

CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA	ESPECIALIDADES					
	Cuerda	Viento Metal	Viento Madera	Percusión	Piano	Canto
48645	25,8%	12,9%	29%	6,5%	29%	6,5%
16316	17,1%	20%	42,9%	%	8,6%	8,6%
48141	%	23,1%	69,2%	7,7%	7,7%	
33135	16,7%	33,3%	26,2%	9,5%	9,5%	%
85923	20,5%	13,6%	36,4%	20,5%	13,6%	2,3%
20677	35,7%	21,4%	22,1%	7,9%	14,3%	
88673	-	-	-	-	-	
91285	23,1%	23,1%	46,2%	15,4%	15,4%	
54810	19,5%	31,7%	26,8%	12,2%	9,8%	
99009	23,5%	22,1%	30,9%	4,4%	18,4	2,9%
15097	16,9%	20,5%	36,1%	14,5%	12%	
99085	30,3%	16,4%	24,6%	5,7%	17,2%	4,1%
40880	20,7%	20,7%	36,5%	7,4%	15,4%	3%

Tabla 147. Recuento alumnos de diferentes especialidades.

A continuación, observamos en las dos siguientes tablas, tanto los 24 ítems que se realizaron a los alumnos como las medias obtenidas. Podemos observar que, aunque variadas, la valoración del alumnado es en general positiva y como vemos el alumnado está totalmente integrado al centro con medias bastante altas por encima de una media de 4, valorando las diferentes dimensiones planteadas: el plan de estudios, la atención del centro, el profesorado, las metodologías y programaciones, la orientación recibida y la diversidad de actividades.

PREGUNTAS A VALORAR... (ESCALA DE RESPUESTA 1-6)
Estoy satisfecho con el profesorado que tengo en el Conservatorio
Creo que lo que estudio en el Conservatorio puede serme muy útil para que encuentre trabajo en el futuro
Considero que el profesorado del Conservatorio me evalúa de forma adecuada.
Estoy satisfecho/a con mi rendimiento en el Conservatorio
Creo que con la preparación que me ofrecen en el Conservatorio, tengo el nivel suficiente para desarrollarme a nivel profesional.
Conozco qué materias se incluyen en el plan de estudios que realizo en el Conservatorio.
El profesorado me orienta adecuadamente en todo lo que necesito como estudiante.
Creo que la cantidad de trabajo que me pide el profesorado en los estudios en el Conservatorio es adecuada.

PREGUNTAS A VALORAR... (ESCALA DE RESPUESTA 1-6)													
La metodología de enseñanza que utiliza el profesorado es adecuada.													
El tiempo que el alumnado invierte en completar sus estudios en las Enseñanzas de Música o Danza es el adecuado.													
Creo que mis estudios en el Conservatorio me ayudan en mi rendimiento escolar, en los otros estudios que realizo.													
Lo que estudio en el Conservatorio es realmente lo que esperaba hacer cuando me matriculé en él.													
El profesorado tiene en cuenta mi ritmo de aprendizaje													
El Conservatorio me permite participar en las diferentes actividades y eventos culturales													
El Conservatorio dispone de suficientes recursos generales para que podamos estudiar (aulas, cabinas de estudio, biblioteca, material didáctico, instrumental, etc.)													
Creo que las pruebas de admisión que nos hacen son justas y representan bien el nivel de preparación que tenemos cada uno.													
El personal de administración y servicios es muy atento													
El Conservatorio facilita información sobre actividades externas que pueda realizar (como por ejemplo, concursos, orquestas jóvenes, cursos, audiciones en compañías de danza, etc.													
El equipamiento audiovisual, informático y de sistemas de comunicación (medios telemáticos, acceso a redes, etc.) son adecuados para el desarrollo de las actividades que hacemos.													
Creo que los horarios en que se imparten las clases del Conservatorio son adecuados.													
El horario de clases del Conservatorio es compatible con las Enseñanzas de Régimen General (Primaria/ESO/Bachiller/Universidad), o mi trabajo													
El horario de clases en el Conservatorio me permite disponer de horas suficientes para el estudio personal en casa.													
Los procedimientos de atención individualizada que nos ofrece el Conservatorio para ayudarnos en los diferentes procesos administrativos (matriculación, adquisición de horarios, reclamaciones, etc.) son adecuados.													
En el Conservatorio se hacen actividades para relacionar mi formación musical o de danza con el mundo profesional/laboral.													

Tabla 148. Preguntas.

ITEMS	CONSEVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	4,94	5,44	5,31	5,36	5,23	5,2	5,35	5,15	5,49	4,68	5,36	5	4,95
2	4,81	5,12	5,23	5,07	4,84	5,24	4,94	5,15	5,07	4,66	5,19	4,95	4,93
3	4,74	5,06	5,23	5,07	4,8	5,2	4,88	5,08	4,88	4,58	5,11	4,83	4,93
4	4,68	5	5,23	5,03	4,61	5,14	4,85	5	4,73	4,53	5,02	4,81	4,91
5	4,63	5	5,15	5,02	4,59	5,12	4,82	5	4,71	4,49	4,9	4,8	4,88
6	4,62	4,97	5,15	4,98	4,55	5,12	4,82	4,85	4,71	4,49	4,81	4,79	4,87
7	4,61	4,94	5,15	4,9	4,55	5,12	4,82	4,77	4,7	4,44	4,75	4,79	4,86

ITEMS	CONSEVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
8	4,55	4,88	5,15	4,88	4,52	5,10	4,71	4,77	4,63	4,39	4,7	4,76	4,86
9	4,53	4,88	5,15	4,86	4,52	5,04	4,65	4,77	4,63	4,38	4,63	4,7	4,77
10	4,48	4,82	5,15	4,85	4,5	5,01	4,62	4,77	4,59	4,38	4,6	4,62	4,71
11	4,45	4,79	5,15	4,83	4,45	5,01	4,59	4,69	4,59	4,34	4,58	4,47	4,68
12	4,45	4,76	4,92	4,74	4,43	5,01	4,48	4,69	4,46	4,3	4,58	4,41	4,62
13	4,42	4,71	4,92	4,68	4,41	4,94	4,39	4,54	4,37	4,22	4,57	4,38	4,6
14	4,35	4,71	4,85	4,67	4,39	4,88	4,26	4,54	4,27	4,19	4,54	4,35	4,6
15	4,32	4,71	4,85	4,67	4,34	4,88	4,24	4,54	4,02	4,18	4,48	4,3	4,58
15	4,03	4,68	4,85	4,55	4,32	4,86	4,15	4,46	3,88	4,13	4,43	4,29	4,53
17	4,00	4,62	4,77	4,54	4,18	4,85	4,06	4,46	3,83	4,06	4,41	4,28	4,49
18	3,97	4,41	4,62	4,5	4,18	4,85	4,03	4,38	3,54	3,96	4,37	4,26	4,48
19	3,83	4,38	4,62	4,32	4,16	4,83	4	4,15	3,53	3,86	4,37	4,15	4,37
20	3,74	4,3	4,62	3,98	3,89	4,78	3,85	4	3,51	3,81	4,29	3,85	4,25
21	3,55	4,26	4,15	3,95	3,68	4,77	3,55	3,85	3,49	3,8	4,2	3,84	4,24
22	3,42	4,06	4,08	3,83	3,39	4,6	3,44	3,69	3,27	3,72	4	3,50	3,75
23	3,39	3,35	3,65	3,74	3,2	4,51	3,12	3,69	3,24	3,52	3,89	2,32	3,7
24	3,29	3,3	-	-	3	4,48		3,54	3,05	3,3	32	2,07	3,43

Tabla 149. Medias por conservatorio.

## 6.6. Estudio de resultados de los cuestionarios cumplimentados por los egresados de los diferentes conservatorios.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del Cuestionario dirigido a los egresados de los diferentes Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. Hay que tener en cuenta que uno de los puntos débiles de estos Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana, es la falta de base de datos y registros de los egresados, por lo tanto vamos a observar que hay centros que no han podido realizar este muestreo, y los centros que lo han realizado a muy pocos alumnos egresados.

Los cuestionarios para los egresados se concretaron, teniendo en cuenta las 6 *dimensiones* del Modelo de Evaluación Institucional quedan de la siguiente forma: 10 variables de identificación y 26 ítems (tabla 150).

CUESTIONARIO DEFINITIVO DE EGRESADOS	
Identificación	10 ítems
Organización de la enseñanza	3 ítems
Recursos humanos y recursos materiales	5 ítems
Programa formativo	3 ítems
Proceso de la enseñanza	4 ítems
Resultados	8 ítems
Vinculación con el entorno	3 ítems

Tabla 150. Cuestionario definitivo para los egresados.

La valoración de cada ítem en los cuestionarios definitivos se contestarán a partir de seis categorías en una escala del 1 al 6 (totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo). Al final de los cuestionarios se recogerán todo tipo de observaciones (en este espacio se puede comentar aquellos aspectos que parezcan relevantes y no se hayan preguntado en la encuesta. Dar la opinión es muy importante).

Una vez con el análisis realizado de los diferentes cuestionarios de los 13 conservatorios de música, se realiza un informe de resultados de las diferentes encuestas realizadas a los profesores, alumnos, egresados y familias, y se les remite a los integrantes de los CEI de cada uno de los centros, para que empiecen a valorar los datos extraídos y por consiguiente a elaborar el auto-informe de evaluación.

Este Informe de Resultados solo constará de los análisis estadísticos. Por lo tanto, quedará reflejado el número de encuestas realizadas y los porcentajes de cada uno de los mapas de indicadores y de los diferentes ítems (Anexo 06).

#### **6.6.1. Estudio de las variables de identificación y comparación de las medias en los diferentes Conservatorios.**

Los análisis realizados se recogen en el *Informe de Resultados*, en el cual solo aparecen los análisis estadísticos. Por lo tanto, quedará reflejado el número de encuestas realizadas y los porcentajes de cada uno de los mapas de indicadores y de los diferentes ítems. (Anexo 06). Hay que volver a comentar que una de las principales debilidades de estos centros es la falta de datos y control de los egresados, por lo tanto observaremos, la poca afluencia en el número de egresados a la hora de realizar las encuestas e incluso destacar que centros como los Conservatorios Profesionales 48645, 99009 y 33135, no han sido capaces de ponerse en contacto con sus egresados.

A continuación, mostraremos los resultados de los cuestionarios realizados a los egresados de los diferentes conservatorios. En primer lugar, observamos la tabla con el

porcentaje de egresados que han contestado vemos las diferentes especialidades instrumentales.

CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA	ESPECIALIDADES					
	Cuerda	Viento Metal	Viento Madera	Percusión	Piano	Canto
48645	-	-	-	-	-	-
16316	18,8%	9,4%	21,9%	%	10,9%	1,6%
48141	11,1%	%	77,8%	%	11,1%	-
33135	.	.	.	.	-	-
85923	%	66,7%	33,3%	%	%	.
20677	50%	%	50%	%	%	-
88673	%	%	100%	%	%	-
91285	42,9%	57,1%	%	%	%	-
54810	12,5%	50%	25%	%	%	-
99009	.	.	.	.	.	.
15097	22,2%	33,3%	22,2%	11,1%	11,1%	.
99085	%	100%	%	%	%	.
40880	-	.	.	.	.	.

Tabla 151. Porcentajes egresados por especialidad.

Las dos siguientes tablas, nos muestran tanto los 27 ítems que se realizaron a los egresados como las medias obtenidas. Podemos observar que aunque variadas, la valoración de los egresados es en general positiva y como vemos hacen una valoración de los centros y de sus estudios por encima de una media de 4, valorando las diferentes dimensiones planteadas: el plan de estudios, la atención del centro, el profesorado, las metodologías y programaciones, la orientación recibida y la diversidad de actividades. Aunque también podemos observar algunos centros en los cuales los ítems están por debajo del 1,9, los cuales será necesario analizar para realizar un seguimiento dentro del plan de mejora.

ÍTEM
Creo que mereció la pena el tiempo que invertí en completar los estudios en las Enseñanzas de Música o Danza.
En general, estoy satisfecho/a con lo que me aportó el Conservatorio Profesional en el que estudié.
Las relaciones que se daban en el Conservatorio (entre alumnado y con el profesorado) eran muy positivas.
Creo que, en general en las materias, fui evaluado/a de forma justa y objetiva.

ÍTEMS
<p>El personal de administración y servicios era muy atento.</p> <p>En el Conservatorio Profesional en el que estudié las infraestructuras (espacios de estudio, cabinas, etc...) eran las adecuadas.</p> <p>En el Conservatorio Profesional, siempre el profesorado me atendió adecuadamente, considerando mi ritmo de aprendizaje y necesidades de formación.</p> <p>El profesorado me orientó adecuadamente en todo lo que necesité como estudiante.</p> <p>Creo que la cantidad de trabajo que me pedía el profesorado en los estudios en el Conservatorio era la adecuada.</p> <p>El Conservatorio Profesional en el que estudié, me ayudó a tener el nivel adecuado para proseguir estudios superiores.</p> <p>Creo que los hábitos, valores, etc...que me transmitieron en el Conservatorio me sirvieron para realizar mejor otro tipo de estudios y trabajos.</p> <p>Estoy satisfecho/a con el profesorado que tuve en el Conservatorio.</p> <p>Los horarios que tuve en el conservatorio me permitían compatibilizar bien mi formación en Música o Danza, con los otros estudios (o trabajo) que realizaba.</p> <p>Estoy satisfecho/a con el nivel de formación que me aportó el Conservatorio.</p> <p>El Conservatorio me permitió participar en las diferentes actividades y eventos culturales.</p> <p>En el Conservatorio Profesional en el que estudié disponía de los materiales de estudio necesarios (partituras, bibliografía, instrumentos, medios audio-visuales...).</p> <p>En el Conservatorio Profesional en el que estudié disponía de los materiales de estudio necesarios (partituras, bibliografía, instrumentos, medios audio-visuales...).</p> <p>El profesorado que me enseñó siempre utilizó metodologías didácticas adecuadas.</p> <p>Estoy satisfecho/a con mi rendimiento en el Conservatorio.</p> <p>Lo que estudié en el Conservatorio fue realmente lo que esperaba hacer cuando me matriculé en él.</p> <p>Creo que las pruebas de admisión que nos hacían eran justas y representaban bien el nivel de preparación que teníamos cada uno.</p> <p>En el Conservatorio Profesional, siempre se me informó de todo lo necesario para que pudiera seguir bien mis estudios de Música o Danza.</p> <p>La carga lectiva que se le dio a cada materia fue la adecuada.</p> <p>El Conservatorio me facilitó información sobre actividades externas que podía realizar (como por ejemplo, concursos, orquestas jóvenes, cursos, audiciones en compañías de danza, etc).</p> <p>El Conservatorio Profesional en el que estudié, me ayudó a tener el nivel adecuado para integrarme en el mundo laboral.</p> <p>El Conservatorio me facilitó relacionarme con agrupaciones musicales y/o de danza con las que he podido mejorar mi formación y ampliar mi visión profesional.</p> <p>En el Conservatorio se hacían actividades para relacionar mi formación musical o de danza con el mundo profesional/laboral.</p>

Tabla 152. Preguntas.



ITEMS	CONSEVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	-	5,56	5,33	-	6	6	5,5	5	5,71	.	5,56	1	.
2	-	5,39	5	-	5,83	6	5,5	4,86	5,57	.	5	5,5	.
3	-	5,3	5	-	5,66	5,5	5,5	4,71	5,57	.	5	5,5	.
4	-	5,18	4,89	-	5,66	5,33	5	4,71	5,57	.	4,89	5	.
5	-	5,18	4,78	-	5,5	5,33	5	4,57	5,43	.	4,89	5,5	.
6	-	5,16	4,77	-	5,5	5	5	4,57	5,43	.	4,75	5,5	.
7	-	5,12	4,67	-	5,33	5	5	4,57	5,43	.	4,67	5	.
8	-	4,97	4,67	-	5,33	5	5	4,43	5,42	.	4,66	5,5	.
9	-	4,97	4,56	-	5,33	4,67	5	4,29	5,29	.	4,63	5,5	.
10	-	4,97	4,56	-	5,33	4,67	5	4	5,29	.	4,62	4,5	.
11	-	4,96	4,56	-	5,33	4,67	5	3,86	5,29	.	4,56	5,5	.
12	-	4,96	4,44	-	5,33	4,67	5	3,86	5,28	.	4,56	5	.
13	-	4,94	4,44	-	5,3	4,67	5	3,85	5,14	.	4,56	5	.
14	-	4,94	4,44	-	5,17	4,33	4,5	3,71	5,14	.	4,44	6	.
15	-	4,9	4,44	-	5,17	4,33	4,5	3,71	5,14	.	4,44	6	.
15	-	4,89	4,33	-	5	4,33	4,5	3,71	5	.	4,33	6	.
17	-	4,89	4	-	5	4,25	4,5	3,71	5	.	4,33	6	.
18	-	4,88	3,89	-	5	4	4,5	3,57	5	.	4,22	6	.
19	-	4,88	3,89	-	4,83	4	4	3,57	5	.	4,22	6	.
20	-	4,87	3,89	-	4,67	4	4	3,43	4,71	.	4,22	4,5	.
21	-	4,76	3,88	--	4,33	4	4	3,43	4,57	.	4,22	4,5	.
22	-	4,72	3,78	-	4,33	4	4	3,28	4,43	.	4,11	5	.
23	-	4,7	3,78	-	4,17	4	3,5	3	4,29	.	4	5	.
24	-	4,25	3,67	-	3,83	4	3,5	3	3,86	.	3,78	6	.
25	-	4,24	3,56	-	3,5	3,67	3	2,86	3,29	.	3,67	6	.
26	-	4,09	3,44	-	3,5	3,5	2,5	2,86	3,17	.	3,67	6	.
27	-	3,81	2,89	-	1,83	3,33		1,86	1,57	.	3,22	6	.

Tabla 153. Medias por conservatorio.

### 6.7. Estudio de resultados de los cuestionarios cumplimentados por las familias de los diferentes conservatorios.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del Cuestionario dirigido a las familias de los diferentes Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. Los cuestionarios para las familias se concretaron, teniendo en cuenta las 6 *dimensiones* del Modelo de Evaluación Institucional quedando de la siguiente

forma: 4 variables de identificación y 24 ítems (tabla 141).

CUESTIONARIO DEFINITIVO PARA LAS FAMILIAS	
Identificación	4 ítems
Organización de la enseñanza	5 ítems
Recursos humanos y recursos materiales	6 ítems
Programa formativo	2 ítems
Proceso de la enseñanza	4 ítems
Resultados	3 ítems

Tabla 154. Cuestionario definitivo para las familias.

La valoración de cada ítem en los cuestionarios definitivos se contestaran a partir de seis categorías en una escala del 1 al 6 (totalmente en desacuerdo, bastante en desacuerdo, poco de acuerdo, de acuerdo, bastante de acuerdo, muy de acuerdo). Al final de los cuestionarios se recogerán todo tipo de observaciones (en este espacio se puede comentar aquellos aspectos que parezcan relevantes y no se hayan preguntado en la encuesta. Dar la opinión es muy importante).

Una vez con el análisis realizado de los diferentes cuestionarios de los 32 conservatorios de música, se realiza un informe de resultados de las diferentes encuestas realizadas a los profesores, alumnos, egresados y familias, y se les remite a los integrantes de los CEI de cada uno de los centros, para que empiecen a valorar los datos extraídos y por consiguiente a elaborar el auto-informe de evaluación.

Este Informe de Resultados solo constará de los análisis estadísticos. Por lo tanto, quedará reflejado el número de encuestas realizadas y los porcentajes de cada uno de los mapas de indicadores y de los diferentes ítems (Anexo 06).

### **6.7.1. Estudio de las variables de identificación y comparación de las medias en los diferentes Conservatorios.**

Los análisis realizados se recogen en el *Informe de Resultados*, en el cual solo aparecen los análisis estadísticos. Por lo tanto, quedará reflejado el número de encuestas realizadas y los porcentajes de cada uno de los mapas de indicadores y de los diferentes ítems (Anexo 06).

A continuación, mostraremos los resultados de los cuestionarios realizados a las familias de los diferentes conservatorios. En primer lugar, si observamos la tabla con el porcentaje de las familias que han contestado, vemos las diferentes especialidades instrumentales.

CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA	NÚMERO DE HIJOS EN EL CENTRO		
	1 hijo/a	2 hijos/as	3 hijos/as
48645	72.7% (13)	15.2% (12)	-
16316	75,9% (16)	20,7% (12)	
48141	71,4% (13)	25,7% (11)	1,4% ()
33135	80% (13)	20% (10)	
85923	80,9% (12)	10,6% (12)	6,4% (9)
20677	65,2% (12)	31,9% (11)	
88673	72,7% (12)	27,3% (16)	
91285	76,1% (11)	22,4% (10)	1,5% (11)
54810	80,6% (11)	19,4% (12)	
99009	83,3% (13)	11,9% (12)	2,4% (10)
15097	81,8% (13)	18,2% (11)	
99085	78,1% (12)	19% ()	2,9% ()
40880	73% (14)	26,1% (12)	0,9% (14)

Tabla 155. N<sup>o</sup> hijos en el Centro por conservatorio.

Nota: entre paréntesis se señala la media aritmética de la edad por grupo.

Las dos siguientes tablas, nos muestran tanto los 24 ítems que se realizaron a las familias como las medias obtenidas. Podemos observar que aunque variadas, la valoración de las familias es en general positiva y como vemos hacen una valoración de los centros y de sus estudios por encima de una media de 4, valorando las diferentes dimensiones planteadas: el plan de estudios, la atención del centro, el profesorado, las metodologías y programaciones, la orientación recibida y la diversidad de actividades. Aunque hay que destacar los indicadores entre de una media del 1,9 y 3,9, que deberían de tenerse en cuenta en cada uno de los centros para intentar mejorar.

ÍTEM
Estoy satisfecho con el profesorado que tiene mi hijo/a.
Conozco el plan de estudios que realiza mi hijo/a en el Conservatorio.
Creo que los estudios en el Conservatorio ayudan al rendimiento escolar de mi hijo/a (
Creo que con la preparación que le ofrecen en el Conservatorio, mi hijo/a tiene nivel suficiente para desarrollarse a nivel profesional.
Estoy satisfecho/a con el rendimiento de mi hijo/a en el Conservatorio.
Considero que el profesorado del Conservatorio evalúa de forma adecuada a mi hijo/a.
El profesorado tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de mi hijo/a.
La metodología de enseñanza que utiliza el profesorado de mi hijo/a es adecuada.
Creo que la cantidad de trabajo, que le pide el profesorado a mi hijo/a en sus estudios en el Conservatorio, es adecuada.

ÍTEMS	
	El Conservatorio tutoriza de manera muy personal y de forma adecuada a mi hijo/a.
	El personal de administración y servicios es muy atento.
	Creo que los estudios en el Conservatorio pueden hacer que mi hijo/a encuentre trabajo en el futuro.
	Creo que en el Conservatorio han dado suficiente información a las familias respecto a los estudios que deben realizar nuestros hijos/as y el esfuerzo que ello supone
	Nuestra colaboración en el Conservatorio creo que ayuda a crear un clima escolar que favorece el estudio y la formación integral de mi hijo/a.
	El Conservatorio facilita información sobre actividades externas (como por ejemplo, concursos, orquesta jóvenes, cursos, audiciones en compañías de danza, etc.
	El Conservatorio me permite participar en las diferentes actividades y eventos culturales que organiza.
	El horario de clases del Conservatorio es compatible con las Enseñanzas de Régimen General (Primaria/ESO/Bachiller/Universidad) o con su trabajo.
	Creo que las pruebas de admisión de los estudiantes son justas y representan bien su nivel de preparación.
	Me parecen adecuadas las reuniones informativas que organiza el Conservatorio.
	Considero que los horarios en que se imparten las clases del Conservatorio son adecuados.
	El conservatorio dispone de suficientes recursos generales para los estudiantes (aulas, cabinas de estudio, biblioteca, material didáctico, instrumental, etc.)
	El horario de clases en el Conservatorio permite que el estudiante disponga de horas suficientes para el estudio personal en casa.
	El equipamiento audiovisual, informático y de sistemas de comunicación (medios telemáticos, acceso a redes, etc.) son adecuados para el desarrollo de las actividades que debe realizar el estudiante.
	Los procedimientos de atención individualizada que nos ofrece el Conservatorio para ayudarnos en los diferentes procesos administrativos (matriculación, adquisición de horarios, reclamaciones, etc.) son adecuados.

Tabla 156. Preguntas.

ÍTEMS	CONSEVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
1	5,22	5,56	5,40	5,2	4,77	5,14	5,45	5,03	5,4	5,26	5,66	5	5,1	
2	4,90	5,39	5,2	5,1	4,74	5,03	5,45	4,96	5,19	4,98	5,21	4,98	5,05	
3	4,87	5,3	5,19	5,1	4,53	5,01	5,45	4,91	5,13	4,95	5,18	4,88	4,89	
4	4,75	5,18	5,13	5	4,51	4,99	5,36	4,88	5,06	4,83	5,10	4,87	4,81	

ITEMS	CONSEVATORIOS PROFESIONALES DE MUSICA												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
5	4,69	5,18	5,11	5	4,47	4,94	5,36	4,85	5,03	4,78	5,08	4,86	4,77
6	4,66	5,16	5,1	4,9	4,45	4,88	5,18	4,84	5,03	4,76	5,04	4,82	4,76
7	4,63	5,12	5,06	4,8	4,43	4,87	5,09	4,84	5	4,76	4,96	4,76	4,76
8	4,59	4,97	5,03	4,8	4,43	4,85	5,09	4,82	5	4,68	4,94	4,72	4,72
9	4,53	4,97	4,96	4,8	4,43	4,84	5	4,81	4,97	4,49	4,92	4,63	4,72
10	4,41	4,97	4,96	4,8	4,4	4,78	4,91	4,76	4,84	4,43	4,91	4,63	4,71
11	4,31	4,96	4,96	4,8	4,4	4,68	4,91	4,75	4,79	4,39	4,83	4,62	4,64
12	4,30	4,96	4,84	4,7	4,34	4,66	4,82	4,72	4,73	4,38	4,83	4,56	4,61
13	4,2500	4,94	4,84	4,7	4,31	4,62	4,73	4,69	4,7	4,35	4,82	4,55	4,6
14	4,22	4,94	4,84	4,6	4,28	4,61	4,64	4,68	4,69	4,28	4,79	4,54	4,56
15	4,09	4,9	4,79	4,6	4,28	4,58	4,64	4,67	4,68	4,14	4,71	4,52	4,55
15	4,06	4,89	4,77	4,6	4,26	4,57	4,55	4,63	4,57	4,12	4,68	4,5	4,54
17	4,03	4,89	4,69	4,3	4,19	4,53	4,55	4,63	4,55	3,95	4,64	4,48	4,53
18	4,00	4,88	4,69	4,11	4,15	4,4	4,5	4,6	4,45	3,83	4,61	4,45	4,42
19	3,91	4,88	4,57	4,1	4,02	4,39	4,27	4,4	4,39	3,75	4,6	4,43	4,23
20	3,84	4,87	4,42	4	3,98	4,35	4,09	4,25	4,32	3,6	4,53	3,92	4,20
21	3,75	4,76	4,33	4	3,87	4,04	4,09	4,2	4,23	3,57	4,53	3,86	3,98
22	3,55	4,72	4,27	3,9	3,7	3,93	4,09	4,18	4,03	3,4	4,46	3,78	3,97
23	3,55	4,7	4,24	3,8	3,55	3,89	3,9	4,16	3,94	2,83	4,32	2,82	3,96
24	3,53	4,25	4,16	3,8	3,53	3,87	3,82	4,1	3,67	2,67	4,17	2,34	3,9

Tabla 157. Medias por conservatorio.

### 6.8. Análisis y comparación entre los CEI y CEE: Prueba t Student, para centros en dimensiones total y respondiente.

Los siguientes análisis se permiten hacer por medio de este método debido a que t Student es una prueba que ayuda a estimar los valores poblacionales a partir de los datos muestrales. De igual forma, a pronosticar la probabilidad de dos promedios permanezcan en una misma población (en el caso de que las diferencia no sea significativas) o que provengan de distintas poblaciones (en el caso de que las diferencias de promedios sean significativas). Las poblaciones a las que nos referimos son tanto los Comités de Evaluación Internos CEI de cada uno de los Conservatorios Profesionales, como los Comités de Evaluación Externa CEE, los cuales valoraron las *Guías de autoevaluación*.

El análisis se realiza de las 6 dimensiones y sus correspondientes indicadores que aparecen en la *Guía de evaluación*, de los 12 Conservatorios Profesionales de Música. Gracias a este análisis, podemos dar solución a la siguiente cuestión:

- a) Necesitamos saber si existe algún tipo de relación entre las dimensiones de gestión y el nivel de certificación de los centros evaluados, desde las respuestas de los CEI y de los CEE.

Por lo tanto así podemos certificar que los instrumentos en cuestión utilizados por los diferentes miembros poblacionales de los comités, son fiables y tienen una validez aconsejada para ser utilizados.

Total dimensiones	CEI		CEE	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
td1	4,07	0,56	3,94	0,44
td2	4,34	0,57	4,13	0,43
td3	4,50	0,57	4,35	0,46
td4	4,52	0,68	4,32	0,44
td5	3,75	0,54	3,64	0,35
td6	4,14	0,68	4,16	0,38
T	4,18	0,49	4,06	0,33

Tabla 158. Medias por CEI y CEE.

Como podemos observar en la tabla no hay mayores diferencias entre las medias de ambos comités en ninguna de las 6 dimensiones, siendo el total de todas las dimensiones 4,18 para los CEI y 4,06 para los CEE. Llama un poco la atención de que los CEI tratan de puntuar un poco por encima que los CEE, sobre todo en las primeras dimensiones, acercándose considerablemente en las dos últimas. Esta apreciación se puede observar más detenidamente y con mayor precisión la Figura 28.

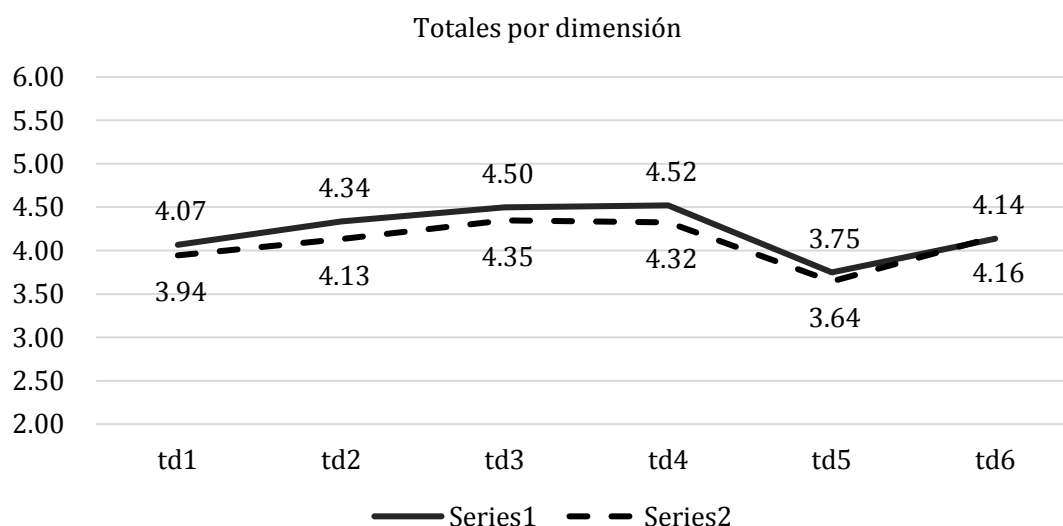


Figura 28. Medias CEI y CEE.

Nota: La Serie 1 está formada por los valores medios generales de CEI y la Serie 2 está formada por los valores medios generales de CEE.

## **7. VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**

### **7.1. Introducción.**

La validez de cualquier instrumento hace referencia al grado en que se representa bien la realidad sobre la que se pretende aportar información. Este concepto es igualmente aplicable a los modelos de evaluación. Todo instrumento de recolección de datos debe resumir dos requisitos esenciales: validez y confiabilidad. Con la validez se determina la revisión de la presentación del contenido, el contraste de los indicadores con los ítems que miden las variables correspondientes. Se estima la validez como el hecho de que una prueba sea de tal manera concebida, elaborada y aplicada y que mida lo que se propone medir.

Como señalan diversos autores (Patton 1990; Jornet y Suárez 2001), la validez de los procesos deben de enfatizar dos conceptos: la credibilidad y utilidad de la evaluación. Es decir, las evaluaciones serán válidas en el grado en que se permitan aportar informaciones que orienten la mejora de aquello que se ha evaluado. Otros señalan que la validez es un sinónimo de confiabilidad. El primero, se refiere al significado de la medida como cierta y precisa. El segundo, se refiere al hecho de lo que se mide actualmente es lo que se quiere medir. Se estima la confiabilidad de un instrumento de medición cuando permite determinar que el mismo, mide lo que se quiere medir, y aplicado varias veces, indique el mismo resultado.

En síntesis, en una investigación, uno de los aspectos que debe cuidarse es el concerniente con la validez, buscando con ese precepto que el proyecto tenga la calidad ineludible. Sin embargo, el concepto de validez puede ser entendido de múltiples formas, por ello se presentaron algunas de las definiciones de diversos autores que nos dan una idea de lo amplio de este concepto.

Para que todo ello sea así, los resultados de esta presente investigación los detallaremos a continuación, y describiremos todos los procesos, análisis, incidencias y demás datos técnicos de la investigación así como los resultados del estudio. Lo fundamental de los métodos utilizados se sitúan en que resulten creíbles para los colectivos implicados en la evaluación y, en definitiva, la información les sea útil. En este sentido, el proceso que hemos desarrollado para los Conservatorios Profesionales de Música, los podemos definir en dos grandes grupos de evidencias de calidad que debemos contemplar:

- Evidencias respecto a la calidad de los instrumentos de recogida de información.
- Evidencias respecto al Modelo de evaluación tal cual se ha definido e implementado.

En el primer caso, como se ha podido comprobar, hemos utilizado diversos tipos de instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos. Respecto a los primeros, los cualitativos, el propio modelo implica un proceso de triangulación de informaciones derivadas de ellos, de forma que se contrastan y/o contemplan las informaciones extraídas a partir de las diversas fuentes, alumnado, egresados, profesores, familias, equipo directivo, PAS, etc. En cuanto a los instrumentos cuantitativos, si bien se han utilizado diversos instrumentos, los que se han diseñado para el modelo específico a implementar en estos Centros Musicales, son instrumentos diseñados para recoger información de los diferentes colectivos implicados, alumnos, egresados, familias y profesores.

De este modo el esquema de presentación de resultados que aportaremos en este apartado es el siguiente:

- Propiedades métricas de los instrumentos:
  - Alumnos, egresados, familias y profesores
- Evidencias de validación del Modelo de Evaluación:
  - Validación de constructo: una aproximación basada en la revisión de los Jueces, CEI, y CEE.
  - Validez criterio: comparación de las valoraciones emitidas por el Comité de Evaluación Interna (CEI) y el comité de Evaluación Externo (CEE).

En cuanto al primer apartado, el análisis de propiedades métricas, abordaremos el estudio de los instrumentos para todos los grupos implicados (alumnos, egresados, familias y profesores) basándonos en la Teoría Clásica del Test (TCT). En el segundo apartado referido a la validación del modelo de Evaluación, hemos considerado una primera perspectiva que permite aportar datos acerca de la coherencia del Modelo, y la consistencia del juicio al respecto.

### ***7.1.1. Propiedades métricas de los instrumentos utilizados para el modelo.***

Este apartado resumiremos la información relativa al análisis de las propiedades de los instrumentos que se utilizan en el conjunto del modelo y se refieren a escalas de opinión del profesorado, alumnos, egresados y familias. Además, también resumiremos el análisis de los CEI y CEE.

Como recordaremos dentro del modelo propuesto se incluyen escalas de calidad percibidas por los diferentes colectivos implicados en el funcionamiento de los Centros musicales (profesorado, alumnos, egresados y familias). Cada uno de estos colectivos se les había diseñado un cuestionario con una serie de ítems, todos ellos bien relacionados con las diferentes dimensiones y criterios del Modelo de evaluación. Sobre todo recordar



los diferentes filtros que tuvieron que pasar estos cuestionarios para ser definitivamente diseñados, revisado por jueces, expertos, etc.

Tal y como hemos venido indicando desde el marco teórico, uno de los problemas habituales que se dan al diseñar el modelo de evaluación, se refieren a la disponibilidad de los instrumentos de medición que permitan evaluar, de manera operativa, y facilitar la recogida de información. Este es el objetivo fundamental de esta investigación el diseñar estos instrumentos.

En este caso, el problema no es diferente, la puesta en marcha del Modelo de Evaluación Institucional requiere disponer de instrumentos que sean fiables y válidos. Con el fin de analizar la calidad métrica de los instrumentos utilizados. Por esta razón incluimos en este apartado de análisis la perspectiva de análisis desde la Teoría Clásica de los Tets (TCT). El uso de TCT se debe a que permite acceder a análisis de consistencia con un reducido número de casos, así nos orienta en el análisis de estabilidad del funcionamiento del instrumento, a través de diferentes subpoblaciones. La realidad evaluativa implica que no siempre vamos a poder trabajar con muestras de tamaño importante, y además que dentro de los mismos centros existen colectivos que cuando aportan sus respuestas los reactivos necesariamente lo hacen refiriéndose a realidades diferenciadas (por ejemplo, los alumnos de instrumentos de viento, y los alumnos de piano no están viviendo la misma realidad docente, cada una de las especialidades incluso diferentes departamentos, pueden estar sometidos a factores diferentes) y en consecuencia es posible que el funcionamiento de los instrumentos de medición difieran.

## **7.2. Propiedades métricas de la escala dirigida a Profesores. Encuestas**

Realizados los análisis de las encuestas que se realizaron en su momento a los profesores, resumiremos la información relativa al análisis de las propiedades de los instrumentos que se utilizaron en el conjunto del modelo. Para proceder al análisis de datos se han utilizado métodos reductivos. Estos análisis se han realizado a partir del *análisis del Modelo Clásico (TCT)*. Para proceder al análisis de los datos que se ha recogido (a través de los cuestionarios) las opiniones de los profesores de los 14 Conservatorios Profesionales de Música. En primer lugar se van a realizar las pruebas de fiabilidad y en segundo lugar unos análisis factoriales.

Antes de seguir hay que tener en cuenta dos aspectos importantes en la realización de estos análisis de validación a los cuestionarios de los profesores:

- a) En el apartado anterior de resultados, los resultados de las encuestas se realizaron de forma individualizada a cada uno de los 14 Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. En este apartado de Validación que ahora vamos a detallar, se han realizados los análisis de forma

conjunta, de forma que todos las encuestas realizadas a los profesores de los 14 centros, nos den una información un poco más armónica y conjunta.

- b) Al igual que en el anterior apartado de resultados, los análisis los vamos a dividir en tres secciones y en cada sección aparecen dos dimensiones de las seis que conforman el modelo. Estas tres secciones se conforman de la siguiente forma:
- A. *Primera sección:* Dimensión 1 (organización de la enseñanza) y Dimensión 2 (recursos humanos y recursos materiales).
  - B. *Segunda sección:* Dimensión 3 (programa formativo) y Dimensión 4 (proceso de la enseñanza).
  - C. *Tercera sección:* Dimensión: 5 (resultados) y Dimensión 6 (vinculación con el entorno).

### **7.2.1. Encuestas: Dimensión 1 (Organización de la enseñanza) y Dimensión 2 (Recursos humanos y recursos materiales).**

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia esta tabla 159 “resumen del procedimiento de los casos”. Aunque ya vimos en los el apartado de resultados el porcentaje de profesores que participaron en cada uno de los centros, aquí podemos observar el conjunto de los 14 centros. Con 242 profesores que participamos y un 99,6% de procesamiento, hemos tenido la gran suerte de que todos ellos han contestado todos los ítems, todo ésto lo hemos introducido para los análisis de fiabilidad y validez.

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	241	99,6
	Excluidos <sup>a</sup>	1	,4
	Total	242	100,0

Tabla 159. Dimensiones 1 y 2.

#### ➤ Análisis descriptivo: identificación de puntos fuertes y débiles

Por término medio podemos ver en la tabla siguiente referida a los estadísticos descriptivos referentes bien valorados, lo que nos indica que estos ítems son importantes para dar una atención de calidad. La desviación típica es aceptable en todos los ítems.

Por lo que hace referencia a las puntuaciones medias (tabla 160) vemos que, en primer lugar las valoraciones bajan; lo que nos indican que, aunque los consideran importantes, el grado en que estos elementos son tenidos es menor pues todos los valores son más bajos; encontramos valores por debajo de 3 los siguientes ítems 34, 35, 37,38 y 41; aunque también es en estos ítems donde encontramos una mayor desviación lo que

nos indicaría que no hay tanta homogeneidad.

En términos generales podríamos decir que:

- a) Solo los elementos señalados tienen un nivel de cumplimiento bajo, los ítems 35 y 37, están por debajo de nivel medio (valores entre 2,75 y 3,75). Dado que todos estos elementos están por debajo de 2,75, podemos afirmar que existe un grado de cumplimiento medio en los Conservatorios y debemos considerarlos como puntos para mejorar y susceptibles de establecer propuestas de mejora en el proceso formativo del Centro.
- b) Encontramos bastantes ítems que obtienen valores por encima de 3,75, por lo tanto son ítems más valorados en su grado de importancia, y que reflejan que son los ítems más tenidos en cuenta de cara a mejorar la calidad.
- c) La desviación típica que es la que mide cuanto se separa los datos, están entre la más alta 1,888 y la más baja 1,184, por lo tanto la media de dispersión de datos para la variable es aceptable.

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
El plan de estudios actual está bien estructurado y adaptado a las necesidades profesionales de cada especialidad.	3,477	1,2351	241
El Proyecto Educativo del Centro de las EPMD tiene establecidos de forma clara y explícita sus propios Objetivos Específicos.	4,253	1,2806	241
La formulación del Proyecto Educativo del Centro es muy clara, y permite evaluar su cumplimiento de forma periódica.	4,203	1,3587	241
El Proyecto Educativo del Centro está diseñado para atender al contexto social que atiende el Conservatorio.	4,270	1,3408	241
El Proyecto Educativo del Centro está diseñado de manera consensuada por el profesorado del Conservatorio.	3,983	1,5811	241
Las materias que componen el currículum cubren de manera adecuada al perfil profesional que debe tener el alumnado al concluir sus estudios en el Conservatorio.	3,900	1,3032	241
El perfil profesional de egreso está claramente definido en cada especialidad.	3,896	1,2220	241
El trabajo que se realiza en el Conservatorio es el adecuado para conseguir las competencias del perfil de egreso en cada especialidad.	4,112	1,2179	241
Conozco el plan de estudios que se realizan en todas las materias en el Conservatorio.	4,046	1,4238	241
Creo que los horarios en que se imparten las clases del	3,490	1,5086	241

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Conservatorio son adecuados.			
La carga lectiva que hay en cada materia está justificada y es la adecuada para conseguir los objetivos curriculares.	3,452	1,4108	241
La carga lectiva se adapta a las necesidades de nuestro alumnado.	3,095	1,4183	241
El tamaño y número de grupos en mi asignatura son adecuados.	4,548	1,4687	241
El Conservatorio dispone de datos sistematizados sobre el alumnado.	4,602	1,1650	241
Los datos disponibles en el Conservatorio sobre el alumnado proporcionan conocimientos útiles sobre las características de los mismos.	4,145	1,3164	241
El centro tiene procedimientos para la captación de alumnado.	3,988	1,4648	241
Creo que las pruebas de admisión de los estudiantes se organizan con transparencia y eficacia para seleccionar a los mejores.	4,672	1,3710	241
El centro establece procedimientos para informar al alumnado y sus familias de las características del proyecto educativo de centro.	4,390	1,3924	241
Los procedimientos de atención individualizada que ofrecemos en el Conservatorio para ayudar a familias y/o estudiantes en los diferentes procesos administrativos (matriculación, adquisición de horarios, reclamaciones, etc.) son adecuados.	4,610	1,3406	241
El centro tiene una plantilla de profesorado que comparte y desarrolla un PEC consensuado.	3,934	1,4008	241
El centro dispone de instrumentos para fidelizar al profesorado y prescindir de aquellos que no se implican en el PEC.	3,054	1,4976	241
El número de docentes que conforman el claustro de profesores permite realizar una distribución de horas lectivas y guardias adaptadas a las necesidades del alumnado.	4,091	1,4083	241
Creo que con la preparación que damos en el Conservatorio, los estudiantes cuando acaban tienen el nivel suficiente para desarrollarse a nivel profesional.	4,166	1,4367	241
Creo que las pruebas de admisión que hacemos son justas y representan bien el nivel de preparación que tiene cada estudiante al ingresar en el Conservatorio.	4,373	1,3699	241
En conjunto, el profesorado que hay en el Conservatorio es de gran nivel.	4,419	1,2791	241
El equipo directivo del centro está comprometido con la elaboración y aplicación de los objetivos generales.	4,838	1,3704	241

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Los equipos docentes tienen definida la planificación para alcanzar los objetivos específicos de las especialidades que incluyen actuaciones e instrumentos para la gestión, así como las acciones de mejora.	4,332	1,1858	241
El equipo docente conoce las competencias profesionales que demanda la sociedad.	4,436	1,2703	241
El centro tiene una plantilla de personal de administración y servicio (PAS) adecuada a sus necesidades.	4,004	1,5903	241
El PAS funciona de forma eficiente y satisfacen las necesidades de los usuarios.	4,535	1,2178	241
El PAS participa en las evaluaciones y actuaciones de mejora que se realizan en el Conservatorio.	3,888	1,4201	241
El personal de administración y servicios es muy atento.	4,884	1,1845	241
El Conservatorio asegura que los recursos generales (cabinas de estudio adaptadas a las distintas especialidades, biblioteca, etc.) estén al alcance del alumnado.	3,805	1,8884	241
La dotación y el equipamiento audiovisual de espacios y aulas son adecuados para el desarrollo de la enseñanza.	2,900	1,7388	241
Los espacios de biblioteca, cabinas de estudio, aulas, etc. son suficientes.	2,635	1,7028	241
Los espacios y equipamiento del centro reúnen las condiciones técnicas requeridas (accesibilidad, seguridad, salubridad, etc.) y facilitan un entorno que promueve el bienestar social.	3,315	1,8485	241
La dotación y disponibilidad de partituras y material didáctico cubren las necesidades de profesorado y alumnado.	3,290	1,6249	241
La dotación, disponibilidad y accesibilidad de equipamiento informático y de sistemas de comunicación (medios telemáticos, acceso a redes, etc.) son adecuadas a las necesidades del profesorado y del alumnado.	2,788	1,5629	241
El Conservatorio dispone de los recursos económicos necesarios para llevar adelante el PEC.	3,041	1,3898	241
El Conservatorio dispone de procedimientos para la distribución equitativa de los recursos económicos entre los departamentos didácticos.	3,834	1,6064	241
El Conservatorio tiene recursos y posibilidades para obtener financiación complementaria a las asignaciones ordinarias.	2,876	1,4610	241

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
El Conservatorio asegura la participación de la Comunidad Educativa en el control de la gestión económica.	3,992	1,5995	241

Tabla 160. Medias dimensiones 1 y 2.

En conjunto, se observa una valoración media de los 42 ítems es del 3,918, con una varianza del 2,062, así como una correlación tanto entre ítems ,337 como covarianza ,667, lo que es concurrente con la fiabilidad observada.

Estadísticos de resumen de los elementos					
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo
Medias de los elementos	3,918	2,635	4,884	2,249	1,854
Varianzas de los elementos	2,062	1,357	3,566	2,209	2,627
Covarianzas inter-elementos	,677	-,047	2,149	2,196	-45,680
Correlaciones inter-elementos	,337	-,018	,820	,838	-45,019

Tabla 161. Principales estadísticos dimensiones 1 y 2.

Estadísticos de resumen de los elementos		
	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	,350	42
Varianzas de los elementos	,269	42
Covarianzas inter-elementos	,089	42
Correlaciones inter-elementos	,020	42

Tabla 162. Varianza dimensiones 1 y 2.

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
164,564	1251,772	35,3804	42

Tabla 163. Estadísticos totales dimensiones 1 y 2.

➤ Análisis general de fiabilidad

Se realiza el análisis de fiabilidad (tabla 151) de estas dos dimensiones, se obtiene una fiabilidad de Alfa de Cronbach (consistencia interna) de ,954, lo que nos indica una alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,954	,955	42

Tabla 164. Fiabilidad.

Se ha obtenido para estas dos dimensiones un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 42 ítems (n=241 sujetos) con un Alpha general de ,954 que nos indica un índice de fiabilidad aceptable dado el número de ítems. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad, todos ellos presentan una aportación significativa de fiabilidad, de forma que disminuyese su valor tal como podemos observar en la tabla 165 referida al análisis de la fiabilidad de los elementos.

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
El plan de estudios actual está bien estructurado y adaptado a las necesidades profesionales de cada especialidad.	161,087	1207,905	,493	,582	,953
El Proyecto Educativo del Centro de las EPMD tiene establecidos de forma clara y explícita sus propios Objetivos Específicos.	160,311	1190,799	,671	,731	,952
La formulación del Proyecto Educativo del Centro es muy clara, y permite evaluar su cumplimiento de forma periódica.	160,361	1184,848	,696	,807	,952
El Proyecto Educativo del Centro está diseñado para atender al contexto social que atiende el Conservatorio.	160,295	1184,259	,712	,778	,952
El Proyecto Educativo del Centro está diseñado de manera consensuada por el profesorado del Conservatorio.	160,581	1177,503	,661	,735	,952

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
Las materias que componen el currículum cubren de manera adecuada al perfil profesional que debe tener el alumnado al concluir sus estudios en el Conservatorio.	160,664	1198,707	,569	,690	,952
El perfil profesional de egreso está claramente definido en cada especialidad.	160,668	1201,006	,582	,688	,952
El trabajo que se realiza en el Conservatorio es el adecuado para conseguir las competencias del perfil de egreso en cada especialidad.	160,452	1197,457	,627	,691	,952
Conozco el plan de estudios que se realizan en todas las materias en el Conservatorio.	160,519	1210,317	,398	,367	,953
Creo que los horarios en que se imparten las clases del Conservatorio son adecuados.	161,075	1197,686	,496	,428	,953
La carga lectiva que hay en cada materia está justificada y es la adecuada para conseguir los objetivos curriculares.	161,112	1195,042	,561	,738	,952
La carga lectiva se adapta a las necesidades de nuestro alumnado.	161,469	1193,725	,572	,734	,952
El tamaño y número de grupos en mi asignatura son adecuados.	160,017	1213,391	,354	,359	,954
El Conservatorio dispone de datos sistematizados sobre el alumnado.	159,963	1205,394	,557	,649	,953
Los datos disponibles en el Conservatorio sobre el alumnado proporcionan conocimientos útiles sobre las características de los mismos.	160,419	1192,719	,630	,705	,952
El centro tiene procedimientos para la captación de alumnado.	160,577	1186,620	,624	,537	,952
Creo que las pruebas de admisión de los estudiantes se organizan con transparencia y eficacia para seleccionar a los mejores.	159,892	1191,447	,618	,685	,952
El centro establece procedimientos para informar al alumnado y sus familias de las características	160,174	1179,261	,738	,739	,951



Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
del proyecto educativo de centro.					
Los procedimientos de atención individualizada que ofrecemos en el Conservatorio para ayudar a familias y/o estudiantes en los diferentes procesos administrativos (matriculación, adquisición de horarios, reclamaciones, etc.) son adecuados.	159,954	1188,427	,666	,707	,952
El centro tiene una plantilla de profesorado que comparte y desarrolla un PEC consensuado.	160,631	1184,259	,680	,675	,952
El centro dispone de instrumentos para fidelizar al profesorado y prescindir de aquellos que no se implican en el PEC.	161,510	1196,526	,512	,506	,953
El número de docentes que conforman el claustro de profesores permite realizar una distribución de horas lectivas y guardias adaptadas a las necesidades del alumnado.	160,473	1192,050	,594	,507	,952
Creo que con la preparación que damos en el Conservatorio, los estudiantes cuando acaban tienen el nivel suficiente para desarrollarse a nivel profesional.	160,398	1186,907	,634	,688	,952
Creo que las pruebas de admisión que hacemos son justas y representan bien el nivel de preparación que tiene cada estudiante al ingresar en el Conservatorio.	160,191	1187,672	,659	,753	,952
En conjunto, el profesorado que hay en el Conservatorio es de gran nivel.	160,145	1205,991	,497	,599	,953
El equipo directivo del centro está comprometido con la elaboración y aplicación de los objetivos generales.	159,726	1182,366	,717	,775	,952
Los equipos docentes tienen definida la planificación para alcanzar los objetivos específicos de las especialidades que incluyen	160,232	1190,179	,736	,760	,952

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
actuaciones e instrumentos para la gestión, así como las acciones de mejora.					
El equipo docente conoce las competencias profesionales que demanda la sociedad.	160,129	1195,404	,623	,650	,952
El centro tiene una plantilla de personal de administración y servicio (PAS) adecuada a sus necesidades.	160,560	1223,139	,235	,523	,955
El PAS funciona de forma eficiente y satisfacen las necesidades de los usuarios.	160,029	1209,612	,480	,691	,953
El PAS participa en las evaluaciones y actuaciones de mejora que se realizan en el Conservatorio.	160,676	1193,811	,570	,593	,952
El personal de administración y servicios es muy atento.	159,680	1214,610	,433	,584	,953
El Conservatorio asegura que los recursos generales (cabinas de estudio adaptadas a las distintas especialidades, biblioteca, etc.) estén al alcance del alumnado.	160,759	1175,317	,563	,601	,953
La dotación y el equipamiento audiovisual de espacios y aulas son adecuados para el desarrollo de la enseñanza.	161,664	1180,324	,573	,747	,952
Los espacios de biblioteca, cabinas de estudio, aulas, etc. son suficientes.	161,929	1197,083	,440	,704	,953
Los espacios y equipamiento del centro reúnen las condiciones técnicas requeridas (accesibilidad, seguridad, salubridad, etc.) y facilitan un entorno que promueve el bienestar social.	161,249	1185,763	,492	,655	,953
La dotación y disponibilidad de partituras y material didáctico cubren las necesidades de profesorado y alumnado.	161,274	1190,283	,525	,579	,953
La dotación, disponibilidad y accesibilidad de equipamiento informático y de sistemas de comunicación (medios telemáticos, acceso a redes,	161,776	1193,800	,514	,618	,953

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
etc.) son adecuadas a las necesidades del profesorado y del alumnado.					
El Conservatorio dispone de los recursos económicos necesarios para llevar adelante el PEC.	161,523	1202,851	,487	,602	,953
El Conservatorio dispone de procedimientos para la distribución equitativa de los recursos económicos entre los departamentos didácticos.	160,730	1179,856	,628	,669	,952
El Conservatorio tiene recursos y posibilidades para obtener financiación complementaria a las asignaciones ordinarias.	161,689	1210,140	,389	,449	,953
El Conservatorio asegura la participación de la Comunidad Educativa en el control de la gestión económica.	160,573	1183,004	,602	,656	,952

Tabla 165. Fiabilidad por elementos.

En resumen, el funcionamiento métrico de la escala puede considerarse adecuado para el propósito de uso en la evaluación del profesorado en centros musicales, en este caso para los Conservatorios Profesionales de Música.

### 7.2.2. Encuestas: Dimensión 3 (programa formativo) y Dimensión 4 (proceso de la enseñanza).

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia la tabla 166 “resumen del procedimiento de los casos”. Aunque ya vimos en los el apartado de resultados el porcentaje de profesores que participaron en cada uno de los centros, aquí podemos observar el conjunto de los 14 centros. Con 222 profesores que participamos y un 99,5% de procesamiento, hemos tenido la gran suerte de que solo se ha perdido uno de , pero con la suerte de que todos los demás han contestado todos los ítems, todo esto lo hemos introducido para los análisis de fiabilidad y validez.

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	221	99,5

Excluidos	1	,5
Total	222	100,0

Tabla 166. Fiabilidad.

➤ *Análisis descriptivo: identificación de puntos fuertes y débiles*

Por término medio podemos ver en la tabla siguiente referida a los estadísticos descriptivos referentes bien valorados, lo que nos indica que estos ítems son importantes para dar una atención de calidad. La desviación típica es aceptable en todos los ítems.

Por lo que hace referencia a medias (tabla 167) vemos que, en primer lugar las valoraciones bajan; lo que nos indican que, aunque los consideran importantes, el grado en que estos elementos son tenidos es menor pues todos los valores son más bajos; no encontramos valores por debajo de 3.

En términos generales podríamos decir que:

- Solo los elementos señalados tienen un nivel de cumplimiento medio alto, los ítems 2, 3, 14, 29, 31, ya que están a un nivel medio (valores entre 2,75 y 3,75). Podemos afirmar que existe un grado de cumplimiento medio en los Conservatorios y debemos considerarlos como puntos para mejorar y susceptibles de establecer propuestas de mejora en el proceso formativo del Centro.
- Encontramos bastantes ítems que obtienen valores por encima de 3,75, por lo tanto son ítems más valorados en su grado de importancia, y que reflejan que son los ítems más tenidos en cuenta de cara a mejorar la calidad.
- La desviación típica que es la que mide cuanto se separa los datos, están entre la más alta 1,752 y la más baja ,748, por lo tanto la media de dispersión de datos para la variable es aceptable.

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
La distribución del número de horas por asignatura establecida en el Desarrollo Curricular garantiza la especialización.	3,819	1,2947	221
El Desarrollo Curricular responde a un diseño integral y es compatible a través de un sistema de convalidaciones dentro de las Enseñanzas de Régimen General.	3,421	1,3380	221
La Comunidad Escolar conoce las programaciones de cada una de las asignaturas.	3,710	1,4037	221
Existe un proceso continuo de revisión y actualización de la	4,588	1,2350	221

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
programación.			
Los requisitos de las pruebas de acceso, son evaluados anualmente.	4,588	1,3340	221
Existe una clara relación entre las diferentes asignaturas del desarrollo curricular (interdisciplinariedad) que contribuye a alcanzar los Objetivos propuestos.	3,760	1,2833	221
El diseño de los programas de las asignaturas hace posible la especialización, de forma que los contenidos responden a las exigencias de la titulación específica de cada especialidad.	4,140	1,2185	221
Las programaciones didácticas son públicas y conocidas por las familias y el alumnado.	4,688	1,3339	221
El tiempo empleado en la consecución de los objetivos y contenidos y lo expuesto en la programación didáctica es adecuado.	4,303	1,1455	221
La detección de necesidades formativas en el profesorado es eficaz.	3,819	1,3697	221
El profesorado del claustro tiene interés y participa en la formación autónoma.	4,113	1,1524	221
La organización docente en cuanto a distribución de horarios, grupos y calendario de evaluaciones se hace pública antes del inicio del curso.	4,991	1,3484	221
La organización de la carga lectiva del alumnado contempla la dedicación al estudio personal.	3,326	1,5962	221
El horario lectivo es compatible con las Enseñanzas de Régimen General.	3,624	1,7527	221
Creo que el profesorado del Conservatorio tiene una preparación adecuada para impartir la docencia.	4,683	1,1674	221
El profesorado participa en los planes de formación y actualización docente.	4,281	1,1493	221
El profesorado se implica y participa en las actividades académicas y extraescolares programadas en la PGA.	4,543	1,1339	221
La comunicación entre la dirección, el coordinador de formación y el profesorado es eficiente.	4,597	1,3967	221
La formación recibida por el profesorado del conservatorio tiene incidencia directa en el aula.	4,566	1,2939	221
El Conservatorio tiene procedimientos adecuados para la	3,937	1,4971	221

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
evaluación y mejora de la función docente.			
Los criterios de evaluación que utiliza el profesorado son conocidos por los estudiantes.	4,498	1,1971	221
En mi materia, siempre les explico a cada estudiante los criterios de evaluación y les doy información acerca de qué deben mejorar.	5,421	,8890	221
La metodología de enseñanza que utilizo en mi asignatura creo que es la adecuada.	5,244	,7886	221
Los métodos de enseñanza que se utilizan en el Conservatorio son acordes con la naturaleza teórica, práctica o instrumental de las asignaturas y facilitan el logro de las metas y objetivos de las titulaciones.	4,529	1,0554	221
Los métodos de enseñanza que utilizamos en el Conservatorio favorecen la adquisición de competencias (genéricas, transversales y específicas).	4,529	1,0597	221
La metodología de enseñanza utilizada en el Conservatorio tiene en cuenta el desarrollo evolutivo de las diferentes franjas de edad del alumnado.	4,484	1,1893	221
La metodología de enseñanza utilizada en el Conservatorio tiene en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de cada alumno.	4,434	1,0961	221
En mi materia, me adapto al ritmo de aprendizaje de cada estudiante.	5,113	,9443	221
El profesorado del Conservatorio utiliza las TIC como herramienta para mejorar y facilitar el aprendizaje del alumnado.	3,724	1,4113	221
Hemos tenido buena formación pedagógica para realizar nuestra labor como profesorado.	3,783	1,4978	221
El volumen de trabajo que realiza el estudiante es el adecuado para la consecución de los objetivos.	3,602	1,2915	221
El volumen de trabajo que se demanda al estudiante tiene en cuenta la carga lectiva que conlleva simultanear las enseñanzas de música y/o danza con las de régimen general.	3,950	1,4309	221
Los trabajos realizados por los estudiantes les permiten lograr el desempeño de las funciones laborales para las que les preparan las diferentes titulaciones.	3,977	1,2772	221

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Considero que la evaluación que realizo en mi materia, en general, representa bien el nivel real de los estudiantes.	4,900	1,0867	221
La metodología de evaluación que en general se utiliza en el Conservatorio es coherente con las competencias a desarrollar.	4,434	1,1722	221
La metodología de evaluación que en general se utiliza en el Conservatorio permite determinar el progreso en el aprendizaje.	4,475	1,1344	221
Como profesor/a, me preocupo de orientar adecuadamente a todos los estudiantes, según sus necesidades.	5,516	,7483	221
El Conservatorio desarrolla una acción tutorial eficiente.	4,692	1,1814	221
Existe coordinación entre el profesorado del centro y los distintos departamentos.	4,466	1,3091	221
La coordinación entre el profesorado y el coordinador de formación es adecuada.	4,457	1,3363	221
Estoy satisfecho/a con el funcionamiento del Conservatorio en el que trabajo.	4,520	1,4064	221

Tabla 167. Medias de elementos.

En conjunto, se observa una valoración media de los 41 ítems es del 4,348, con una varianza del 1,583, así como una correlación tanto entre ítems ,415 como covarianza ,645, lo que es concurrente con la fiabilidad observada.

Estadísticos de resumen de los elementos					
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máx./Mín.
Medias de los elementos	4,348	3,326	5,516	2,190	1,659
Varianzas de los elementos	1,583	,560	3,072	2,512	5,486
Covarianzas inter-elementos	,645	,115	1,524	1,409	13,203
Correlaciones inter-elementos	,415	,104	,866	,762	8,301

Tabla 168. Resumen elementos.

Estadísticos de resumen de los elementos		
	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	,275	41
Varianzas de los elementos	,240	41
Covarianzas inter-elementos	,060	41
Correlaciones inter-elementos	,016	41

Tabla 169. Varianza.

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
178,249	1121,942	33,4954	41

Tabla 170. Estadísticos totales.

➤ *Análisis general de fiabilidad*

Se realiza el análisis de fiabilidad (tabla 171) de estas dos dimensiones, se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) de ,966, lo que nos indica una alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,966	,967	41

Tabla 171. Fiabilidad.

Se ha obtenido para estas dos dimensiones un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 41 ítems (n=221 sujetos) con un Alpha general de ,966 que nos indica un índice de fiabilidad aceptable dado el número de ítems. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad, todos ellos presentan una aportación significativa de fiabilidad, de forma que disminuyese su valor tal como podemos observar en la tabla 172 referida al análisis de la fiabilidad de los elementos.

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
La distribución del número de horas por asignatura establecida en el Desarrollo Curricular garantiza la especialización.	174,430	1082,510	,443	,503	,966
El Desarrollo Curricular responde a un diseño integral y es compatible a través de un sistema de convalidaciones dentro de las Enseñanzas de Régimen General.	174,828	1069,761	,576	,586	,965
La Comunidad Escolar conoce las programaciones de cada una de las asignaturas.	174,538	1065,804	,591	,581	,965



Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
Existe un proceso continuo de revisión y actualización de la programación.	173,661	1068,725	,640	,677	,965
Los requisitos de las pruebas de acceso, son evaluados anualmente.	173,661	1064,289	,642	,650	,965
Existe una clara relación entre las diferentes asignaturas del desarrollo curricular (interdisciplinariedad) que contribuye a alcanzar los Objetivos propuestos.	174,489	1060,551	,715	,623	,964
El diseño de los programas de las asignaturas hace posible la especialización, de forma que los contenidos responden a las exigencias de la titulación específica de cada especialidad.	174,109	1062,752	,726	,660	,964
Las programaciones didácticas son públicas y conocidas por las familias y el alumnado.	173,561	1074,947	,517	,619	,965
El tiempo empleado en la consecución de los objetivos y contenidos y lo expuesto en la programación didáctica es adecuado.	173,946	1073,088	,633	,597	,965
La detección de necesidades formativas en el profesorado es eficaz.	174,430	1059,373	,681	,653	,965
El profesorado del claustro tiene interés y participa en la formación autónoma.	174,136	1072,009	,644	,755	,965
La organización docente en cuanto a distribución de horarios, grupos y calendario de evaluaciones se hace pública antes del inicio del curso.	173,258	1077,010	,487	,581	,966
La organización de la carga lectiva del alumnado contempla la dedicación al estudio personal.	174,923	1060,490	,567	,561	,965
El horario lectivo es compatible con las Enseñanzas de Régimen General.	174,624	1055,245	,559	,586	,966
Creo que el profesorado del Conservatorio tiene una preparación adecuada para impartir la docencia.	173,566	1069,910	,663	,733	,965
El profesorado participa en los planes de	173,968	1072,313	,642	,755	,965

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
formación y actualización docente.					
El profesorado se implica y participa en las actividades académicas y extraescolares programadas en la PGA.	173,706	1077,299	,583	,629	,965
La comunicación entre la dirección, el coordinador de formación y el profesorado es eficiente.	173,652	1058,528	,676	,753	,965
La formación recibida por el profesorado del conservatorio tiene incidencia directa en el aula.	173,683	1057,654	,744	,656	,964
El Conservatorio tiene procedimientos adecuados para la evaluación y mejora de la función docente.	174,312	1045,716	,764	,740	,964
Los criterios de evaluación que utiliza el profesorado son conocidos por los estudiantes.	173,751	1064,724	,714	,690	,965
En mi materia, siempre les explico a cada estudiante los criterios de evaluación y les doy información acerca de qué deben mejorar.	172,828	1093,698	,467	,684	,966
La metodología de enseñanza que utilizo en mi asignatura creo que es la adecuada.	173,005	1093,677	,530	,690	,965
Los métodos de enseñanza que se utilizan en el Conservatorio son acordes con la naturaleza teórica, práctica o instrumental de las asignaturas y facilitan el logro de las metas y objetivos de las titulaciones.	173,719	1069,366	,746	,772	,964
Los métodos de enseñanza que utilizamos en el Conservatorio favorecen la adquisición de competencias (genéricas, transversales y específicas).	173,719	1067,685	,767	,737	,964
La metodología de enseñanza utilizada en el Conservatorio tiene en cuenta el desarrollo evolutivo de las diferentes franjas de edad del alumnado.	173,765	1067,799	,678	,702	,965
La metodología de enseñanza utilizada en el Conservatorio tiene en cuenta los diferentes	173,814	1068,461	,730	,750	,965

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
ritmos de aprendizaje de cada alumno.					
En mi materia, me adapto al ritmo de aprendizaje de cada estudiante.	173,136	1093,527	,441	,533	,966
El profesorado del Conservatorio utiliza las TIC como herramienta para mejorar y facilitar el aprendizaje del alumnado.	174,525	1064,569	,601	,586	,965
Hemos tenido buena formación pedagógica para realizar nuestra labor como profesorado.	174,466	1055,414	,661	,633	,965
El volumen de trabajo que realiza el estudiante es el adecuado para la consecución de los objetivos.	174,647	1078,766	,489	,528	,966
El volumen de trabajo que se demanda al estudiante tiene en cuenta la carga lectiva que conlleva simultanear las enseñanzas de música y/o danza con las de régimen general.	174,299	1075,683	,471	,523	,966
Los trabajos realizados por los estudiantes les permiten lograr el desempeño de las funciones laborales para las que les preparan las diferentes titulaciones.	174,271	1061,544	,706	,692	,965
Considero que la evaluación que realizo en mi materia, en general, representa bien el nivel real de los estudiantes.	173,348	1083,992	,514	,657	,965
La metodología de evaluación que en general se utiliza en el Conservatorio es coherente con las competencias a desarrollar.	173,814	1059,306	,803	,869	,964
La metodología de evaluación que en general se utiliza en el Conservatorio permite determinar el progreso en el aprendizaje.	173,774	1065,549	,744	,828	,964
Como profesor/a, me preocupo de orientar adecuadamente a todos los estudiantes, según sus necesidades.	172,733	1099,569	,440	,650	,966
El Conservatorio desarrolla una acción tutorial eficiente.	173,557	1066,157	,705	,698	,965

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
Existe coordinación entre el profesorado del centro y los distintos departamentos.	173,783	1054,107	,778	,796	,964
La coordinación entre el profesorado y el coordinador de formación es adecuada.	173,792	1056,147	,737	,782	,964
Estoy satisfecho/a con el funcionamiento del Conservatorio en el que trabajo.	173,729	1052,926	,734	,778	,964

Tabla 172. Fiabilidad de elementos.

En resumen, el funcionamiento métrico de la escala puede considerarse adecuado para el propósito de uso en la evaluación del profesorado en centros musicales, en este caso para los Conservatorios Profesionales de Música.

### **7.2.3. Encuestas: Dimensión 5 (Resultados) y Dimensión 6 (vinculación con el entorno).**

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia esta tabla 173 “resumen del procedimiento de los casos”. Aunque ya vimos en los el apartado de resultados el porcentaje de profesores que participaron en cada uno de los centros, aquí podemos observar el conjunto de los 14 centros. Con 217 profesores que participamos y un 99,5% de procesamiento, hemos tenido la gran suerte de que todos ellos han contestado todos los ítems, todo esto lo hemos introducido para los análisis de fiabilidad y validez.

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	216	99,5
	Excluidos	1	,5
	Total	217	100,0

Tabla 173. Resumen del procesamiento de casos.

#### ➤ Análisis descriptivo: identificación de puntos fuertes y débiles

Por término medio podemos ver en la tabla siguiente referida a los estadísticos descriptivos referentes bien valorados, lo que nos indica que estos ítems son importantes para dar una atención de calidad. La desviación típica es aceptable en todos los ítems.

Por lo que hace referencia a estadísticos descriptivos (tabla 174) vemos que, en

primer lugar, las valoraciones bajan; lo que nos indican que, aunque los consideran importantes, el grado en que estos elementos son tenidos en cuenta es menor pues todos los valores son más bajos; encontramos valores por debajo de 3 los siguientes ítems 3, 5, 6, 13, 4, 22, 27, 32, 39 y 44; aunque también es en estos ítems donde encontramos una mayor desviación lo que nos indicaría que no hay tanta homogeneidad.

En términos generales podríamos decir que:

- a) Solo los elementos señalados tienen un nivel de cumplimiento bajo, el ítem 14, con una media del 2,542, que está por debajo de nivel medio (valores entre 2,75 y 3,75). Dado que solo estos elementos están por debajo de 2,75, podemos afirmar que existe un grado de cumplimiento medio en los Conservatorios y debemos considerarlos como puntos para mejorar y susceptibles de establecer propuestas de mejora en el proceso formativo del Centro.
- b) Encontramos bastantes ítems que obtienen valores por encima de 3,75, por lo tanto son ítems más valorados en su grado de importancia, y que reflejan que son los ítems más tenidos en cuenta de cara a mejorar la calidad.
- c) La desviación típica que es la que mide cuanto se separa los datos, están entre la más alta 1,794 y la más baja ,686, por lo tanto la media de dispersión de datos para la variable es aceptable.

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Estoy satisfecho/a con el rendimiento que obtienen mis estudiantes en mi materia.	4,537	,9829	216
El tiempo que el alumnado invierte en completar sus estudios en las Enseñanzas de Música o Danza es el adecuado.	3,852	1,1876	216
El porcentaje del alumnado que finaliza los estudios de los conservatorios es adecuado.	3,463	1,2308	216
Las tasas de presentados y aptos en mi asignatura es adecuada.	4,782	1,0179	216
El grado de integración en los institutos es suficiente en el desarrollo curricular de las EPMD.	2,907	1,3121	216
El sistema de convalidaciones es el adecuado para el alumnado.	3,333	1,2427	216
Es necesaria una convalidación horaria o de asignaturas del alumnado que realizan actividades extraescolares en sociedades musicales o de danza.	4,634	1,5791	216
El rendimiento escolar del alumnado por la sobrecarga horaria, se mejoraría con más convalidaciones y poder cursar asignaturas por libre.	4,949	1,3613	216
El grado de formación de los egresados es adecuado para seguir estudios superiores.	4,644	1,0467	216
El grado de formación de los egresados es adecuado para acceder al mundo laboral.	3,926	1,3413	216
Se planifican actividades que vinculan la formación del alumnado de Conservatorio con el mundo profesional/laboral.	3,787	1,4211	216
El alumnado que terminan los estudios del Conservatorio alcanzan el perfil profesional demandado en el mercado laboral de escuelas de música y/o danza.	4,000	1,3776	216
La estabilidad laboral del profesorado es la adecuada.	2,750	1,4051	216
La movilidad del profesorado mejora el perfil académico de los conservatorios.	2,542	1,4621	216
Creo que los estudios en el Conservatorio ayudan a nuestros estudiantes a rendir mejor en sus otros estudios (Primaria, ESO, Bachillerato...).	4,917	1,1381	216
Estoy convencido/a de que los valores que se desarrollan en el Conservatorio (esfuerzo, trabajo en grupo...) son muy útiles para los estudiantes para su vida en general.	5,556	,6865	216
Desde mi materia, intento organizar actividades para relacionar la formación musical o de danza con el mundo profesional/laboral.	4,574	1,2627	216

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Creo que lo que se estudia en el Conservatorio responde a las expectativas de los estudiantes (y/o sus familias).	4,486	1,0432	216
El alumnado que termina las EPMD alcanza satisfactoriamente el perfil fijado para continuar sus estudios superiores.	4,606	1,1280	216
Los profesores están satisfechos con la formación que proporcionan los títulos de EPMD.	4,296	1,1392	216
Personalmente estoy satisfecho/a con lo que logra el alumnado en mi materia.	4,870	,9057	216
Creo que la sociedad valora positivamente esta titulación.	3,176	1,4294	216
Normalmente facilito información sobre actividades externas que puedan realizar los estudiantes (como por ejemplo, concursos, orquestas jóvenes, cursos, audiciones en compañías de danza, etc.	5,116	,9886	216
Existen procedimientos de captación del alumnado en diferentes escuelas de música y danza, bandas, corales, etc...	3,787	1,4945	216
La participación del alumnado y sus familias en la vida de los conservatorios de música y danza en las diferentes actividades y eventos culturales son las adecuadas.	3,977	1,2293	216
Se incita o se informa a los alumnos/as del centro a la presentación de actividades externas como pueden ser los concursos, orquesta jóvenes , cursos, audiciones en compañías de danza, etc..	4,722	1,1480	216
Existe un programa de acogida del alumnado en los Conservatorios.	3,329	1,4968	216
Fomento habitualmente que mis estudiantes participen en diferentes actividades y eventos culturales.	5,199	,8851	216
En el Conservatorio se realizan reuniones con las familias para informarles del programa formativo en cada uno de los diferentes cursos	4,153	1,4722	216
Existe una colaboración de las familias en el centro que favorece el clima escolar y el estudio y la formación integral del alumnado.	3,972	1,2719	216
Existe una colaboración y comunicación favorable y próxima por parte del centro con los órganos de la administración educativa.	4,343	1,3445	216
La colaboración de la administración educativa en la optimización de los recursos materiales y humanos se ajusta a las necesidades del conservatorio.	3,222	1,4743	216
Existe una colaboración y comunicación favorable y próxima por	4,514	1,2275	216

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
parte del conservatorio con el CEFIRE y el asesor de referencia.			
En el Conservatorio se realizan jornadas de puertas abiertas.	4,083	1,7947	216
El Conservatorio realiza actividades extraescolares que posibilitan la relación con otros centros –otros conservatorios, centros escolares...-	4,861	1,2005	216
Es positivo que exista un proyecto “contra el fracaso escolar”, basado en la Música y/o la Danza, en el que se realicen diferentes actividades en las cuales participa el alumnado de diferentes centros.	4,824	1,2710	216
Considero necesario la existencia de un programa “Erasmus” en el Conservatorio.	5,051	1,2284	216
Existe una relación cultural y educativa entre mi Conservatorio y las Sociedades Musicales y de Danza del entorno (bandas, corales, compañías de danza, etc.).	3,940	1,4851	216
Existe una relación clara de colaboración entre mi Conservatorio y los Conservatorios Superiores de Música y Danza.	3,551	1,6417	216
Se realizan actividades dirigidas al alumnado para seguir cursando sus estudios musicales de música y danza en centros Superiores.	4,181	1,4910	216
Los criterios de edad establecidos por la administración para acceder a los Conservatorios Superiores de música y danza son los correctos.	3,968	1,3822	216
Adecuamos nuestros programas para atender las necesidades del alumnado de altas capacidades (superdotados).	4,037	1,4749	216
Adecuamos nuestros programas para atender las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales (discapacitados, deficientes...).	3,801	1,5618	216
Realizamos programas de integración multicultural a través de la música o la danza.	3,343	1,4764	216
Es necesario para los centros educativos de EPMD que exista una forma de financiación privada que dé libertad para realizar actividades fuera del centro, dentro de la normativa vigente.	3,977	1,5832	216

Tabla 174. Estadísticos de los elementos.

En conjunto, se observa una valoración media de los 45 ítems es del 4,145 con una varianza del 1,729, así como una correlación entre ítems ,271, y la covarianza del ,446, lo que es concurrente con la fiabilidad observada.



Estadísticos de resumen de los elementos					
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo
Medias de los elementos	4,145	2,542	5,556	3,014	2,186
Varianzas de los elementos	1,729	,471	3,221	2,750	6,834
Covarianzas inter-elementos	,446	-,229	1,709	1,939	-7,450
Correlaciones inter-elementos	,271	-,136	,813	,949	-5,994

Tabla 175. Resumen de elementos.

Estadísticos de resumen de los elementos		
	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	,478	45
Varianzas de los elementos	,320	45
Covarianzas inter-elementos	,077	45
Correlaciones inter-elementos	,023	45

Tabla 176. Varianza.

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
186,537	961,794	31,0128	45

Tabla 177. Estadísticos globales de la escala.

➤ Análisis general de fiabilidad

Se realiza el análisis de fiabilidad (tabla 178) de estas dos dimensiones, se obtiene una fiabilidad de Alfa de Cronbach (consistencia interna) de ,940, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,940	,944	45

Tabla 178. Fiabilidad.

Se ha obtenido para estas dos dimensiones un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 45 ítems (n=216 sujetos) con un Alpha general de ,940 que nos indica un índice de fiabilidad aceptable dado el número de ítems. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad, todos ellos presentan una aportación significativa de fiabilidad, de forma que disminuyese su valor tal como podemos observar en la tabla 179 al análisis de la fiabilidad.

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
Estoy satisfecho/a con el rendimiento que obtienen mis estudiantes en mi materia.	182,000	931,005	,497	,620	,939
El tiempo que el alumnado invierte en completar sus estudios en las Enseñanzas de Música o Danza es el adecuado.	182,685	920,282	,557	,544	,938
El porcentaje del alumnado que finaliza los estudios de los conservatorios es adecuado.	183,074	919,464	,547	,616	,938
Las tasas de presentados y aptos en mi asignatura es adecuada.	181,755	930,112	,494	,543	,939
El grado de integración en los institutos es suficiente en el desarrollo curricular de las EPMD.	183,630	913,006	,594	,748	,938
El sistema de convalidaciones es el adecuado para el alumnado.	183,204	926,265	,449	,630	,939
Es necesaria una convalidación horaria o de asignaturas del alumnado que realizan actividades extraescolares en sociedades musicales o de danza.	181,903	944,665	,151	,593	,942

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
El rendimiento escolar del alumnado por la sobrecarga horaria, se mejoraría con más convalidaciones y poder cursar asignaturas por libre.	181,588	951,518	,100	,585	,942
El grado de formación de los egresados es adecuado para seguir estudios superiores.	181,894	923,082	,591	,761	,938
El grado de formación de los egresados es adecuado para acceder al mundo laboral.	182,611	906,788	,659	,764	,937
Se planifican actividades que vinculan la formación del alumnado de Conservatorio con el mundo profesional/laboral.	182,750	907,658	,609	,640	,938
El alumnado que terminan los estudios del Conservatorio alcanzan el perfil profesional demandado en el mercado laboral de escuelas de música y/o danza.	182,537	903,292	,684	,784	,937
La estabilidad laboral del profesorado es la adecuada.	183,787	930,299	,344	,526	,940
La movilidad del profesorado mejora el perfil académico de los conservatorios.	183,995	953,000	,074	,405	,942
Creo que los estudios en el Conservatorio ayudan a nuestros estudiantes a rendir mejor en sus otros estudios (Primaria, ESO, Bachillerato...).	181,620	936,097	,350	,438	,940
Estoy convencido/a de que los valores que se desarrollan en el Conservatorio (esfuerzo, trabajo en grupo...) son muy útiles para los estudiantes para su vida en general.	180,981	947,628	,324	,534	,940
Desde mi materia, intento organizar actividades para relacionar la formación musical o de danza con el mundo profesional/laboral.	181,963	925,580	,451	,629	,939
Creo que lo que se estudia en el Conservatorio responde a las expectativas de los estudiantes (y/o sus familias).	182,051	920,635	,633	,673	,938

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
El alumnado que termina las EPMD alcanza satisfactoriamente el perfil fijado para continuar sus estudios superiores.	181,931	914,167	,680	,810	,938
Los profesores están satisfechos con la formación que proporcionan los títulos de EPMD.	182,241	915,495	,653	,690	,938
Personalmente estoy satisfecho/a con lo que logra el alumnado en mi materia.	181,667	930,019	,560	,713	,939
Creo que la sociedad valora positivamente esta titulación.	183,361	924,799	,402	,449	,939
Normalmente facilito información sobre actividades externas que puedan realizar los estudiantes (como por ejemplo, concursos, orquestas jóvenes, cursos, audiciones en compañías de danza, etc.	181,421	929,603	,518	,593	,939
Existen procedimientos de captación del alumnado en diferentes escuelas de música y danza, bandas, corales, etc...	182,750	905,853	,597	,600	,938
La participación del alumnado y sus familias en la vida de los conservatorios de música y danza en las diferentes actividades y eventos culturales son las adecuadas.	182,560	917,038	,581	,590	,938
Se incita o se informa a los alumnos/as del centro a la presentación de actividades externas como pueden ser los concursos, orquesta jóvenes, cursos, audiciones en compañías de danza, etc..	181,815	912,003	,699	,693	,937
Existe un programa de acogida del alumnado en los Conservatorios.	183,208	907,282	,580	,593	,938
Fomento habitualmente que mis estudiantes participen en diferentes actividades y eventos culturales.	181,338	934,615	,488	,607	,939
En el Conservatorio se realizan reuniones con las familias para informarles del programa formativo	182,384	905,735	,608	,697	,938

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
en cada uno de los diferentes cursos					
Existe una colaboración de las familias en el centro que favorece el clima escolar y el estudio y la formación integral del alumnado.	182,565	909,810	,656	,750	,938
Existe una colaboración y comunicación favorable y próxima por parte del centro con los órganos de la administración educativa.	182,194	907,432	,649	,675	,938
La colaboración de la administración educativa en la optimización de los recursos materiales y humanos se ajusta a las necesidades del conservatorio.	183,315	918,514	,460	,462	,939
Existe una colaboración y comunicación favorable y próxima por parte del conservatorio con el CEFIRE y el asesor de referencia.	182,023	914,999	,610	,627	,938
En el Conservatorio se realizan jornadas de puertas abiertas.	182,454	914,249	,408	,508	,940
El Conservatorio realiza actividades extraescolares que posibilitan la relación con otros centros –otros conservatorios, centros escolares...-	181,676	914,964	,625	,618	,938
Es positivo que exista un proyecto “contra el fracaso escolar”, basado en la Música y/o la Danza, en el que se realicen diferentes actividades en las cuales participa el alumnado de diferentes centros.	181,713	929,034	,402	,427	,939
Considero necesario la existencia de un programa “Erasmus” en el Conservatorio.	181,486	935,786	,326	,459	,940
Existe una relación cultural y educativa entre mi Conservatorio y las Sociedades Musicales y de Danza del entorno (bandas, corales, compañías de danza, etc.).	182,597	910,130	,552	,579	,938
Existe una relación clara de colaboración entre mi Conservatorio y los Conservatorios Superiores de Música y Danza.	182,986	904,042	,558	,645	,938

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
Se realizan actividades dirigidas al alumnado para seguir cursando sus estudios musicales de música y danza en centros Superiores.	182,356	901,235	,652	,725	,937
Los criterios de edad establecidos por la administración para acceder a los Conservatorios Superiores de música y danza son los correctos.	182,569	919,697	,479	,386	,939
Adecuamos nuestros programas para atender las necesidades del alumnado de altas capacidades (superdotados).	182,500	911,237	,543	,567	,938
Adecuamos nuestros programas para atender las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales (discapacitados, deficientes...).	182,736	912,697	,494	,546	,939
Realizamos programas de integración multicultural a través de la música o la danza.	183,194	906,660	,596	,578	,938
Es necesario para los centros educativos de EPMD que exista una forma de financiación privada que dé libertad para realizar actividades fuera del centro, dentro de la normativa vigente.	182,560	937,475	,225	,389	,941

Tabla 179. Fiabilidad por elementos.

En resumen, el funcionamiento métrico de la escala puede considerarse adecuado para el propósito de uso en la evaluación del profesorado en centros musicales, en este caso para los Conservatorios Profesionales de Música.

### 7.3. Propiedades métricas de la escala dirigida a Alumnos

Realizados los análisis de las encuestas que se realizaron en su momento a los Alumnos, resumiremos la información relativa al análisis de la propiedades de los instrumentos que su utilizaron en el conjunto en conjunto del modelo. Para proceder al análisis de datos se han utilizado métodos reductivos. Estos análisis se han realizado a partir del *análisis del Modelo Clásico (TCT)*. Para proceder al análisis de los datos que se ha recogido (a través de los cuestionarios) las opiniones de los alumnos de los 14 Conservatorios Profesionales de Música. En primer lugar se van a realizar las pruebas de

fiabilidad y en segundo lugar un análisis factoriales.

Antes de seguir hay que tener en cuenta un aspecto importante en la realización de estos análisis de validación a los cuestionarios de los alumnos.

En el apartado anterior de resultados, los resultados de las encuestas se realizaron de forma individualizada a cada uno de los 14 Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. En este apartado de Validación que ahora vamos a detallar, se han realizados los análisis de forma conjunta, de forma que todos las encuestas realizadas a los alumnos de los 14 centros, nos den una información un poco más armónica y conjunta.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia la tabla 180 “resumen del procedimiento de los casos”. Aunque ya vimos en los el apartado de resultados el porcentaje de alumnos que participaron en cada uno de los centros, aquí podemos observar el conjunto de los 14 centros. Con 1125 alumnos que participaron y solo un 76,0% de procesamiento válido, hemos tenido la gran suerte de que 855 alumnos procesados válidos, y todos ellos han contestado todos los ítems, todo esto lo hemos introducido para los análisis de fiabilidad y validez.

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	855	76,0
	Excluidosa	270	24,0
	Total	1125	100,0

Tabla 180. Resumen procesamiento de casos.

➤ Análisis descriptivo: identificación de puntos fuertes y débiles

Por término medio podemos ver en la tabla siguiente referida a los estadísticos descriptivos referentes bien valorados, lo que nos indica que estos ítems son importantes para dar una atención de calidad. La desviación típica es aceptable en todos los ítems.

Por lo que hace referencia (tabla 181) vemos que, en primer lugar las valoraciones son bastante altas; lo que nos indican que los consideran importantes; no encontramos valores por debajo de 3.

En términos generales podríamos decir que:

- a) Solo los elementos señalados tienen un nivel de cumplimiento medio, los ítems 4, 12 y 20, con medias del 3,73, 3,55 y 3,71, que están en el nivel medio (valores entre 2,75 y 3,75). Dado solo este elementos están en la media podemos afirmar que existe un grado de cumplimiento medio en los Conservatorios y debemos considerarlos como puntos para mejorar y susceptibles de establecer propuestas de mejora en el proceso formativo del

Centro.

- b) Encontramos bastantes ítems que obtienen valores por encima de 3,75, por lo tanto son ítems más valorados en su grado de importancia, y que reflejan que son los ítems más tenidos en cuenta de cara a mejorar la calidad.
- c) La desviación típica que es la que mide cuanto se separa los datos, están entre la más alta 2,28 y la más baja 1,15, por lo tanto la media de dispersión de datos para la variable es aceptable.

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Conozco qué materias se incluyen en el plan de estudios que realizo en el Conservatorio.	4,77	1,324	855
Creo que los horarios en que se imparten las clases del Conservatorio son adecuados.	4,35	1,427	855
El horario de clases del Conservatorio es compatible con las Enseñanzas de Régimen General (Primaria/ESO/Bachiller/Universidad), o mi trabajo	4,24	2,264	855
El horario de clases en el Conservatorio me permite disponer de horas suficientes para el estudio personal en casa.	3,73	1,433	855
Creo que la cantidad de trabajo que me pide el profesorado en los estudios en el Conservatorio es adecuada.	4,61	1,206	855
Creo que con la preparación que me ofrecen en el Conservatorio, tengo el nivel suficiente para desarrollarme a nivel profesional.	4,66	1,196	855
Los procedimientos de atención individualizada que nos ofrece el Conservatorio para ayudarnos en los diferentes procesos administrativos (matriculación, adquisición de horarios, reclamaciones, etc.) son adecuados.	4,32	1,384	855
Creo que las pruebas de admisión que nos hacen son justas y representan bien el nivel de preparación que tenemos cada uno.	4,54	1,353	855
Estoy satisfecho con el profesorado que tengo en el Conservatorio	4,59	1,340	855
El personal de administración y servicios es muy atento	4,18	1,491	855
El Conservatorio dispone de suficientes recursos generales para que podamos estudiar (aulas, cabinas de estudio, biblioteca, material didáctico, instrumental, etc.)	3,78	1,747	855
El equipamiento audiovisual, informático y de sistemas de comunicación (medios telemáticos, acceso a redes, etc.) son adecuados para el desarrollo de las actividades que hacemos.	3,55	1,642	855
Considero que el profesorado del Conservatorio me evalúa de	4,71	1,154	855



Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
forma adecuada.			
La metodología de enseñanza que utiliza el profesorado es adecuada.	4,59	1,153	855
El profesorado tiene en cuenta mi ritmo de aprendizaje	4,67	1,285	855
El profesorado me orienta adecuadamente en todo lo que necesito como estudiante.	4,62	1,249	855
Estoy satisfecho/a con mi rendimiento en el Conservatorio	4,51	1,157	855
El tiempo que el alumnado invierte en completar sus estudios en las Enseñanzas de Música o Danza es el adecuado.	4,32	1,194	855
Creo que lo que estudio en el Conservatorio puede serme muy útil para que encuentre trabajo en el futuro	4,82	1,251	855
Creo que mis estudios en el Conservatorio me ayudan en mi rendimiento escolar, en los otros estudios que realizo.	4,23	1,512	855
En el Conservatorio se hacen actividades para relacionar mi formación musical o de danza con el mundo profesional/laboral.	3,71	1,538	855
Lo que estudio en el Conservatorio es realmente lo que esperaba hacer cuando me matriculé en él.	4,40	1,396	855
El Conservatorio facilita información sobre actividades externas que pueda realizar (como por ejemplo, concursos, orquestas jóvenes, cursos, audiciones en compañías de danza, etc.	4,38	2,286	855
El Conservatorio me permite participar en las diferentes actividades y eventos culturales	4,58	1,314	855

Tabla 181. Estadísticos por elemento.

En conjunto, se observa una valoración media de los 24 ítems es del 4,369 con una varianza del 2,130, así como una correlación tanto entre ítems ,276, y la covarianza del ,533, lo que es concurrente con la fiabilidad observada.

Estadísticos de resumen de los elementos					
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo
Medias de los elementos	4,369	3,552	4,818	1,265	1,356
Varianzas de los elementos	2,130	1,329	5,225	3,896	3,931
Covarianzas inter-elementos	,533	,105	1,796	1,691	17,135
Correlaciones inter-elementos	,276	,048	,608	,560	12,565

Tabla 182. Estadísticos resumen elementos.

Estadísticos de resumen de los elementos		
	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	,127	24
Varianzas de los elementos	1,071	24
Covarianzas inter-elementos	,035	24
Correlaciones inter-elementos	,011	24

Tabla 183. Varianza.

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
104,86	345,350	18,584	24

Tabla 184. Estadísticos globales escala.

➤ *Análisis general de fiabilidad*

Se realiza el análisis de fiabilidad (tabla 185), y se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) de ,889, lo que nos indica una alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,889	,902	24

Tabla 185. Fiabilidad.

Se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 24 ítems (n=855 sujetos) con un Alpha general de ,889 que nos indica un índice de fiabilidad aceptable dado el número de ítems. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad, todos ellos presentan una aportación significativa de fiabilidad, de forma que disminuyese su valor tal como podemos observar en la tabla 186 referida al análisis de la fiabilidad.

Estadísticos total-elemento
-----------------------------

	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
Conozco qué materias se incluyen en el plan de estudios que realizo en el Conservatorio.	100,09	328,119	,323	,205	,888
Creo que los horarios en que se imparten las clases del Conservatorio son adecuados.	100,51	317,765	,502	,465	,884
El horario de clases del Conservatorio es compatible con las Enseñanzas de Régimen General (Primaria/ESO/Bachiller/Universidad), o mi trabajo	100,62	317,672	,280	,325	,894
El horario de clases en el Conservatorio me permite disponer de horas suficientes para el estudio personal en casa.	101,13	318,463	,485	,367	,884
Creo que la cantidad de trabajo que me pide el profesorado en los estudios en el Conservatorio es adecuada.	100,24	320,613	,539	,383	,884
Creo que con la preparación que me ofrecen en el Conservatorio, tengo el nivel suficiente para desarrollarme a nivel profesional.	100,19	321,470	,524	,354	,884
Los procedimientos de atención individualizada que nos ofrece el Conservatorio para ayudarnos en los diferentes procesos administrativos (matriculación, adquisición de horarios, reclamaciones, etc.) son adecuados.	100,54	317,897	,518	,385	,884
Creo que las pruebas de admisión que nos hacen son justas y representan bien el nivel de preparación que tenemos cada uno.	100,31	317,501	,540	,339	,883
Estoy satisfecho con el profesorado que tengo en el Conservatorio	100,26	318,138	,531	,460	,883
El personal de administración y servicios es muy atento	100,68	315,341	,525	,405	,883
El Conservatorio dispone de suficientes recursos generales para que podamos estudiar (aulas, cabinas de estudio, biblioteca, material didáctico, instrumental, etc.)	101,08	315,850	,426	,392	,886

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
El equipamiento audiovisual, informático y de sistemas de comunicación (medios telemáticos, acceso a redes, etc.) son adecuados para el desarrollo de las actividades que hacemos.	101,30	318,687	,409	,360	,887
Considero que el profesorado del Conservatorio me evalúa de forma adecuada.	100,15	319,150	,603	,508	,882
La metodología de enseñanza que utiliza el profesorado es adecuada.	100,27	318,255	,626	,568	,882
El profesorado tiene en cuenta mi ritmo de aprendizaje	100,19	316,479	,595	,529	,882
El profesorado me orienta adecuadamente en todo lo que necesito como estudiante.	100,23	316,498	,614	,507	,882
Estoy satisfecho/a con mi rendimiento en el Conservatorio	100,35	322,297	,523	,367	,884
El tiempo que el alumnado invierte en completar sus estudios en las Enseñanzas de Música o Danza es el adecuado.	100,54	319,802	,565	,400	,883
Creo que lo que estudio en el Conservatorio puede serme muy útil para que encuentre trabajo en el futuro	100,04	323,765	,445	,265	,885
Creo que mis estudios en el Conservatorio me ayudan en mi rendimiento escolar, en los otros estudios que realizo.	100,63	324,592	,339	,217	,888
En el Conservatorio se hacen actividades para relacionar mi formación musical o de danza con el mundo profesional/laboral.	101,15	316,150	,491	,357	,884
Lo que estudio en el Conservatorio es realmente lo que esperaba hacer cuando me matriculé en él.	100,45	314,857	,576	,371	,882
El Conservatorio facilita información sobre actividades externas que pueda realizar (como por ejemplo, concursos, orquestas jóvenes, cursos, audiciones en compañías de danza, etc.	100,47	310,296	,370	,221	,891

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
El Conservatorio me permite participar en las diferentes actividades y eventos culturales	100,27	319,168	,521	,338	,884

Tabla 186. Estadísticos total-elemento.

En resumen, el funcionamiento métrico de la escala puede considerarse adecuado para el propósito de uso en la evaluación de los alumnos en centros musicales, en este caso para los Conservatorios Profesionales de Música.

#### 7.4. Propiedades métricas de la escala dirigida a Egresados

Realizados los análisis de las encuestas que se realizaron en su momento a los egresados, resumiremos la información relativa al análisis de las propiedades de los instrumentos que se utilizaron en el conjunto en conjunto del modelo. Para proceder al análisis de datos se han utilizado métodos reductivos. Estos análisis se han realizado a partir del *análisis del Modelo Clásico (TCT)*. Para proceder al análisis de los datos que se ha recogido (a través de los cuestionarios) las opiniones de los egresados de los 14 Conservatorios Profesionales de Música. En primer lugar se van a realizar las pruebas de fiabilidad y en segundo lugar un análisis factoriales.

Antes de seguir, hay que tener en cuenta dos aspectos importantes en la realización de estos análisis de validación a los cuestionarios de los egresados:

- a) En el apartado anterior, los resultados de las encuestas se realizaron de forma individualizada a cada uno de los 14 Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. En este apartado de Validación que ahora vamos a detallar, se han realizados los análisis de forma conjunta, de forma que todas las encuestas realizadas a los egresados de los 14 centros, nos den una información un poco más armónica y conjunta.
- b) Resaltar que una de las debilidades que surgieron después de analizar estos 14 centros musicales, ha sido la falta de documentación existente con respecto a los egresados. Por lo tanto, solo algunos centros han podido ponerse en contacto, con algunos pocos egresados de los 14 Conservatorios analizados y solo se ha recogido información en 9 centros. En conclusión hemos decidido

mostrar la validación de los instrumentos utilizados en los egresados, aun siendo poca la partición de estos.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia la tabla 187 “resumen del procedimiento de los casos”. Aunque ya vimos en los el apartado de resultados el porcentaje de egresados que participaron en cada uno de los centros, aquí podemos observar el conjunto de los centros. Con 119 egresados que participaron, solo un 64,7% de válidos, por lo tanto, 77 egresados que todos ellos han contestado todos los ítems, todo esto lo hemos introducido para los análisis de fiabilidad y validez.

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	77	64,7
	Excluidosa	42	35,3
	Total	119	100,0

Tabla 187. Resumen procesamiento casos.

➤ *Análisis descriptivo: identificación de puntos fuertes y débiles*

Por término medio podemos ver en la tabla siguiente referida a los estadísticos descriptivos referentes bien valorados, lo que nos indica que estos ítems son importantes para dar una atención de calidad. La desviación típica es aceptable en todos los ítems.

Por lo que hace referencia a medias (tabla 188) vemos que, en primer lugar, las valoraciones son altas; lo que nos indican que hay muchos ítems con puntuaciones altas por lo tanto los consideran importantes, aunque también es en estos ítems es donde encontramos una menor desviación lo que nos indicaría que hay mayor homogeneidad.

En términos generales podríamos decir que:

- a. Solo los elementos señalados tienen un nivel de cumplimiento bajo, el ítem 1 y 20, con una media del 3,64 y 3,66, están en el nivel medio (valores entre 2,75 y 3,75). Podemos afirmar que existe un grado de cumplimiento medio en los Conservatorios y debemos considerarlos como puntos para mejorar y susceptibles de establecer propuestas de mejora en el proceso formativo del Centro.
- b. Encontramos bastantes ítems que obtienen valores por encima de 3,75, por lo tanto son ítems más valorados en su grado de importancia, y que reflejan que son los ítems más tenidos en cuenta de cara a mejorar la calidad.
- c. La desviación típica que es la que mide cuanto se separa los datos, están entre la más alta 1,992 y la más baja ,867, por lo tanto la media de dispersión de datos para la variable es aceptable.

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
En el Conservatorio Profesional en el que estudié las infraestructuras (espacios de estudio, cabinas, etc...) eran las adecuadas.	3,6494	1,98525	77
En el Conservatorio Profesional en el que estudié disponía de los materiales de estudio necesarios (partituras, bibliografía, instrumentos, medios audio-visuales...).	4,2273	1,35856	77
En el Conservatorio Profesional en el que estudié disponía de los materiales de estudio necesarios (partituras, bibliografía, instrumentos, medios audio-visuales...).	4,1753	1,43216	77
Creo que las pruebas de admisión que nos hacían eran justas y representaban bien el nivel de preparación que teníamos cada uno.	4,6753	1,15213	77
En el Conservatorio Profesional, siempre se me informó de todo lo necesario para que pudiera seguir bien mis estudios de Música o Danza.	4,4481	1,33669	77
En el Conservatorio Profesional, siempre el profesorado me atendió adecuadamente, considerando mi ritmo de aprendizaje y necesidades de formación.	4,8766	1,20895	77
El profesorado que me enseñó siempre utilizó metodologías didácticas adecuadas.	4,5195	1,13103	77
Creo que, en general en las materias, fui evaluado/a de forma justa y objetiva.	4,9416	,99331	77
El profesorado me orientó adecuadamente en todo lo que necesité como estudiante.	4,6429	1,23772	77
El personal de administración y servicios era muy atento	4,8636	1,12868	77
Los horarios que tuve en el conservatorio me permitían compatibilizar bien mi formación en Música o Danza, con los otros estudios (o trabajo) que realizaba.	4,8247	1,05058	77
La carga lectiva que se le dio a cada materia fue la adecuada.	4,4675	1,15376	77
Creo que la cantidad de trabajo que me pedía el profesorado en los estudios en el Conservatorio era la adecuada.	4,6364	,97210	77
Estoy satisfecho/a con mi rendimiento en el Conservatorio.	4,8961	,86731	77
El Conservatorio Profesional en el que estudié, me ayudó a tener el nivel adecuado para proseguir estudios superiores.	4,7662	1,14589	77
El Conservatorio Profesional en el que estudié, me ayudó a tener el nivel adecuado para integrarme en el mundo laboral.	4,1818	1,36427	77
Estoy satisfecho/a con el nivel de formación que me aportó el	4,7273	1,13133	77

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desviación típica	N
Conservatorio.			
Las relaciones que se daban en el Conservatorio (entre alumnado y con el profesorado) eran muy positivas.	5,1688	,99211	77
Creo que mereció la pena el tiempo que invertí en completar los estudios en las Enseñanzas de Música o Danza.	5,3766	1,01358	77
En el Conservatorio se hacían actividades para relacionar mi formación musical o de danza con el mundo profesional/laboral.	3,6688	1,32687	77
El Conservatorio me facilitó información sobre actividades externas que podía realizar (como por ejemplo, concursos, orquestas jóvenes, cursos, audiciones en compañías de danza, etc.	3,9286	1,44120	77
El Conservatorio me permitió participar en las diferentes actividades y eventos culturales.	4,6104	1,21564	77
El Conservatorio me facilitó relacionarme con agrupaciones musicales y/o de danza con las que he podido mejorar mi formación y ampliar mi visión profesional.	4,0260	1,20278	77
Creo que los hábitos, valores, etc...que me transmitieron en el Conservatorio me sirvieron para realizar mejor otro tipo de estudios y trabajos.	4,7662	1,08696	77
Estoy satisfecho/a con el profesorado que tuve en el Conservatorio.	4,8442	1,08900	77
Lo que estudié en el Conservatorio fue realmente lo que esperaba hacer cuando me matriculé en él.	4,5714	1,08128	77
En general, estoy satisfecho/a con lo que me aportó el Conservatorio Profesional en el que estudié.	5,1039	1,11903	77

Tabla 188. Estadísticos de elementos.

En conjunto, se observa una valoración media de los 27 ítems es del 4,577 con una varianza del 1,468, así como una correlación tanto entre ítems ,370, y la covarianza del ,504, lo que es concurrente con la fiabilidad observada.



Estadísticos de resumen de los elementos					
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo
Medias de los elementos	4,577	3,649	5,377	1,727	1,473
Varianzas de los elementos	1,468	,752	3,941	3,189	5,239
Covarianzas inter- elementos	,504	-,172	1,910	2,083	-11,090
Correlaciones inter- elementos	,370	-,064	,982	1,045	-15,438

Tabla 189. Estadísticos de resumen de la escala.

Estadísticos de resumen de los elementos		
	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	,185	27
Varianzas de los elementos	,360	27
Covarianzas inter-elementos	,072	27
Correlaciones inter-elementos	,034	27

Tabla 190. Varianza.

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
123,5844	393,220	19,82977	27

Tabla 191. Estadísticos totales de escala.

➤ *Análisis general de fiabilidad*

Se realiza el análisis de fiabilidad (tabla 192) de estas dos dimensiones, se obtiene una fiabilidad de Alfa de Cronbach (consistencia interna) de ,934, lo que nos indica una alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,934	,941	27

Tabla 192. Fiabilidad.

Se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 27 ítems (n=77 sujetos) con un Alfa general de ,934 que nos indica un índice de fiabilidad aceptable dado el número de ítems. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad, todos ellos presentan una aportación significativa de fiabilidad, de forma que disminuyese su valor tal como podemos observar

en la tabla 193 referida al análisis de la fiabilidad.

Estadísticos total-elemento						
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento	
En el Conservatorio Profesional en el que estudié las infraestructuras (espacios de estudio, cabinas, etc...) eran las adecuadas.	119,9351	374,904	,187	,527	,941	
En el Conservatorio Profesional en el que estudié disponía de los materiales de estudio necesarios (partituras, bibliografía, instrumentos, medios audiovisuales...).	119,3571	363,019	,548	,979	,932	
En el Conservatorio Profesional en el que estudié disponía de los materiales de estudio necesarios (partituras, bibliografía, instrumentos, medios audiovisuales...).	119,4091	361,689	,541	,979	,932	
Creo que las pruebas de admisión que nos hacían eran justas y representaban bien el nivel de preparación que teníamos cada uno.	118,9091	369,268	,511	,709	,932	
En el Conservatorio Profesional, siempre se me informó de todo lo necesario para que pudiera seguir bien mis estudios de Música o Danza.	119,1364	355,958	,703	,747	,929	
En el Conservatorio Profesional, siempre el profesorado me atendió adecuadamente, considerando mi ritmo de aprendizaje y necesidades de formación.	118,7078	359,377	,706	,797	,930	
El profesorado que me enseñó siempre utilizó metodologías didácticas adecuadas.	119,0649	359,877	,747	,764	,929	
Creo que, en general en las materias, fui evaluado/a de forma justa y objetiva.	118,6429	368,164	,631	,748	,931	
El profesorado me orientó adecuadamente en todo lo que necesité como estudiante.	118,9416	357,881	,722	,801	,929	
El personal de administración y servicios era muy atento.	118,7208	380,937	,250	,589	,935	
Los horarios que tuve en el conservatorio me permitían compatibilizar bien mi formación en Música o Danza, con los otros estudios (o trabajo) que realizaba.	118,7597	372,826	,475	,598	,933	

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
La carga lectiva que se le dio a cada materia fue la adecuada.	119,1169	373,526	,412	,688	,933
Creo que la cantidad de trabajo que me pedía el profesorado en los estudios en el Conservatorio era la adecuada.	118,9481	367,708	,659	,759	,931
Estoy satisfecho/a con mi rendimiento en el Conservatorio.	118,6883	374,481	,536	,485	,932
El Conservatorio Profesional en el que estudié, me ayudó a tener el nivel adecuado para proseguir estudios superiores.	118,8182	365,335	,607	,845	,931
El Conservatorio Profesional en el que estudié, me ayudó a tener el nivel adecuado para integrarme en el mundo laboral.	119,4026	370,533	,397	,557	,934
Estoy satisfecho/a con el nivel de formación que me aportó el Conservatorio.	118,8571	358,203	,788	,841	,929
Las relaciones que se daban en el Conservatorio (entre alumnado y con el profesorado) eran muy positivas.	118,4156	366,167	,687	,750	,930
Creo que mereció la pena el tiempo que invertí en completar los estudios en las Enseñanzas de Música o Danza.	118,2078	368,351	,613	,741	,931
En el Conservatorio se hacían actividades para relacionar mi formación musical o de danza con el mundo profesional/laboral.	119,9156	367,799	,465	,676	,933
El Conservatorio me facilitó información sobre actividades externas que podía realizar (como por ejemplo, concursos, orquestas jóvenes, cursos, audiciones en compañías de danza, etc.	119,6558	356,502	,637	,730	,930
El Conservatorio me permitió participar en las diferentes actividades y eventos culturales.	118,9740	359,815	,692	,840	,930
El Conservatorio me facilitó relacionarme con agrupaciones musicales y/o de danza con las que he podido mejorar mi formación y ampliar mi visión	119,5584	368,776	,498	,716	,932

Estadísticos total-elemento						
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento	
profesional.						
Creo que los hábitos, valores, etc...que me transmitieron en el Conservatorio me sirvieron para realizar mejor otro tipo de estudios y trabajos.	118,8182	365,598	,636	,697	,931	
Estoy satisfecho/a con el profesorado que tuve en el Conservatorio.	118,7403	364,695	,657	,808	,930	
Lo que estudié en el Conservatorio fue realmente lo que esperaba hacer cuando me matriculé en él.	119,0130	361,802	,735	,741	,929	
En general, estoy satisfecho/a con lo que me aportó el Conservatorio Profesional en el que estudié.	118,4805	356,937	,828	,896	,928	

Tabla 193. Estadísticos total-elemento.

En resumen, el funcionamiento métrico de la escala puede considerarse adecuado para el propósito de uso en la evaluación de los egresados en centros musicales, en este caso para los Conservatorios Profesionales de Música.

### 7.5. Propiedades métricas de la escala dirigida a las Familias.

Realizados los análisis de las encuestas que se realizaron en su momento a las familias, resumiremos la información relativa al análisis de la propiedades de los instrumentos que su utilizaron en el conjunto en conjunto del modelo. Para proceder al análisis de datos se han utilizado métodos reductivos. Estos análisis se han realizado a partir del *análisis del Modelo Clásico (TCT)*. Para proceder al análisis de los datos que se ha recogido (a través de los cuestionarios) las opiniones de las familias de los 14 Conservatorios Profesionales de Música. En primer lugar, se van a realizar las pruebas de fiabilidad, y en segundo lugar, un análisis factoriales.

Antes de seguir hay que tener en cuenta un aspecto importante en la realización de estos análisis de validación a los cuestionarios de las familias: en el apartado anterior, los resultados de las encuestas se realizaron de forma individualizada a cada uno de los 14 Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. En este apartado de Validación que ahora vamos a detallar, se han realizados los análisis de forma conjunta, de forma que todos las encuestas realizadas a las familias de los 14 centros, nos den una información un poco más armónica y conjunta.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia esta tabla 194 “resumen del procedimiento de los casos”. Aunque ya vimos en los el apartado de resultados el porcentaje de profesores que participaron en cada uno de los centros, aquí podemos observar el conjunto de los 14 centros. Con 749 individuos que participaron solo un 89,7% de procesamiento valido, por lo tanto 672 individuos válidos de que han contestado todos los ítems, todo esto lo hemos introducido para los análisis de fiabilidad y validez.

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	672	89,7
	Excluidos	77	10,3
	Total	749	100,0

Tabla 194. Resumen del procesamiento de casos.

➤ Análisis descriptivo: identificación de puntos fuertes y débiles

Por término medio podemos ver en la tabla siguiente referida a los estadísticos descriptivos referentes bien valorados, lo que nos indica que estos ítems son importantes para dar una atención de calidad. La desviación típica es aceptable en todos los ítems.

Por lo que hace referencia a medias (tabla 195) vemos que, en primer lugar, las valoraciones son altas. Encontramos valores por arriba de una media de 3 y además estos ítems poseen una desviación media lo que nos indicaría que hay homogeneidad.

En términos generales podríamos decir que:

- a) No hay elementos señalados tienen un nivel de cumplimiento bajo, ni por debajo de nivel medio (valores entre 2,75 y 3,75). Podemos afirmar que existe un grado de cumplimiento alto en los Conservatorios y debemos considerarlos escasez de puntos para mejorar y susceptibles de establecer propuestas de mejora en el proceso formativo del Centro.
- b) Encontramos todos los ítems que obtienen valores por encima de 3,75, por lo tanto son ítems más valorados en su grado de importancia, y que reflejan que son los ítems más tenidos en cuenta de cara a mejorar la calidad.
- c) La desviación típica que es la que mide cuanto se separa los datos, están entre la más alta 1,925 y la más baja 1,011, por lo tanto la media de dispersión de datos para la variable es aceptable.

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desv. Típ.	N
Conozco el plan de estudios que realiza mi hijo/a en el	4,5506	1,32177	672

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desv. Típ.	N
Conservatorio.			
Creo que en el Conservatorio han dado suficiente información a las familias respecto a los estudios que deben realizar nuestros hijos/as y el esfuerzo que ello supone	4,1384	1,41217	672
Considero que los horarios en que se imparten las clases del Conservatorio son adecuados.	4,3661	1,27450	672
El horario de clases del Conservatorio es compatible con las Enseñanzas de Régimen General (Primaria/ESO/Bachiller/Universidad) o con su trabajo.	4,5179	1,38428	672
El horario de clases en el Conservatorio permite que el estudiante disponga de horas suficientes para el estudio personal en casa.	3,9554	1,34655	672
Creo que la cantidad de trabajo, que le pide el profesorado a mi hijo/a en sus estudios en el Conservatorio, es adecuada.	4,7693	1,07903	672
Creo que con la preparación que le ofrecen en el Conservatorio, mi hijo/a tiene nivel suficiente para desarrollarse a nivel profesional.	4,6622	1,10703	672
Los procedimientos de atención individualizada que nos ofrece el Conservatorio para ayudarnos en los diferentes procesos administrativos (matriculación, adquisición de horarios, reclamaciones, etc.) son adecuados.	4,5595	1,27197	672
Creo que las pruebas de admisión de los estudiantes son justas y representan bien su nivel de preparación.	4,3125	1,32295	672
Estoy satisfecho con el profesorado que tiene mi hijo/a.	5,1057	1,09156	672
El personal de administración y servicios es muy atento	4,9643	1,13023	672
El conservatorio dispone de suficientes recursos generales para los estudiantes (aulas, cabinas de estudio, biblioteca, material didáctico, instrumental, etc.)	3,9688	1,55493	672
El equipamiento audiovisual, informático y de sistemas de comunicación (medios telemáticos, acceso a redes, etc.) son adecuados para el desarrollo de las actividades que debe realizar el estudiante.	3,8006	1,91522	672
Considero que el profesorado del Conservatorio evalúa de forma adecuada a mi hijo/a.	4,9077	1,01132	672
La metodología de enseñanza que utiliza el profesorado de mi hijo/a es adecuada.	4,8065	1,01468	672

Estadísticos de los elementos			
	Media	Desv. Típ.	N
El profesorado tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de mi hijo/a.	4,8170	1,10174	672
El Conservatorio tutoriza de manera muy personal y de forma adecuada a mi hijo/a.	4,7902	1,16033	672
Estoy satisfecho/a con el rendimiento de mi hijo/a en el Conservatorio.	4,9360	1,03749	672
Creo que los estudios en el Conservatorio pueden hacer que mi hijo/a encuentre trabajo en el futuro.	4,5432	1,18783	672
Creo que los estudios en el Conservatorio ayudan al rendimiento escolar de mi hijo/a.	4,7679	1,17080	672
El Conservatorio facilita información sobre actividades externas (como por ejemplo, concursos, orquesta jóvenes, cursos, audiciones en compañías de danza, etc.	4,3557	1,80494	672
El Conservatorio me permite participar en las diferentes actividades y eventos culturales que organiza.	4,6949	1,20757	672
Me parecen adecuadas las reuniones informativas que organiza el Conservatorio.	4,1339	1,31819	672
Nuestra colaboración en el Conservatorio creo que ayuda a crear un clima escolar que favorece el estudio y la formación integral de mi hijo/a.	4,5417	1,20656	672

Tabla 195. Estadísticos de elementos.

En conjunto, se observa una valoración media de los 24 ítems es del 4,540 con una varianza del 1,658, así como una correlación tanto entre ítems ,365, y la covarianza del ,565, lo que es concurrente con la fiabilidad observada.

Estadísticos de resumen de los elementos					
	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo
Medias de los elementos	4,540	3,801	5,106	1,305	1,343
Varianzas de los elementos	1,658	1,023	3,668	2,645	3,586
Covarianzas inter-elementos	,565	,296	1,575	1,279	5,326
Correlaciones inter-elementos	,365	,149	,761	,612	5,114

Tabla 196. Estadísticos de resumen.

Estadísticos de resumen de los elementos		
	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	,122	24
Varianzas de los elementos	,428	24
Covarianzas inter-elementos	,026	24
Correlaciones inter-elementos	,013	24

Tabla 197. Varianza.

Estadísticos de la escala			
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
108,9658	351,449	18,74697	24

Tabla 198. Estadísticos totales escala.

➤ *Análisis general de fiabilidad*

Se realiza el análisis de fiabilidad (tabla 199), y se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) de ,925, lo que nos indica una alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,925	,932	24

Tabla 199. Fiabilidad.

Se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 24 ítems (n=672 sujetos) con un Alpha general de ,940 que nos indica un índice de fiabilidad aceptable dado el número de ítems. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad, todos ellos presentan una aportación significativa de fiabilidad, de forma que disminuyese su valor tal como podemos observar en la tabla 200 referida al análisis de la fiabilidad.



Estadísticos total-elemento						
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento	
Conozco el plan de estudios que realiza mi hijo/a en el Conservatorio.	104,4152	327,736	,459	,402	,924	
Creo que en el Conservatorio han dado suficiente información a las familias respecto a los estudios que deben realizar nuestros hijos/as y el esfuerzo que ello supone.	104,8274	319,350	,596	,555	,922	
Considero que los horarios en que se imparten las clases del Conservatorio son adecuados.	104,5997	324,112	,560	,530	,922	
El horario de clases del Conservatorio es compatible con las Enseñanzas de Régimen General (Primaria/ESO/Bachiller/Universidad) o con su trabajo.	104,4479	324,692	,498	,532	,924	
El horario de clases en el Conservatorio permite que el estudiante disponga de horas suficientes para el estudio personal en casa.	105,0104	321,495	,583	,549	,922	
Creo que la cantidad de trabajo, que le pide el profesorado a mi hijo/a en sus estudios en el Conservatorio, es adecuada.	104,1964	325,321	,641	,484	,921	
Creo que con la preparación que le ofrecen en el Conservatorio, mi hijo/a tiene nivel suficiente para desarrollarse a nivel profesional.	104,3036	324,954	,633	,489	,921	
Los procedimientos de atención individualizada que nos ofrece el Conservatorio para ayudarnos en los diferentes procesos administrativos (matriculación, adquisición de horarios, reclamaciones, etc.) son adecuados.	104,4063	319,780	,661	,595	,921	
Creo que las pruebas de admisión de los estudiantes son justas y representan bien su nivel de preparación.	104,6533	323,100	,559	,388	,922	
Estoy satisfecho con el profesorado que tiene mi hijo/a.	103,8601	325,921	,617	,559	,922	
El personal de administración y servicios es muy	104,0015	326,559	,578	,492	,922	

Estadísticos total-elemento					
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento
atento					
El conservatorio dispone de suficientes recursos generales para los estudiantes (aulas, cabinas de estudio, biblioteca, material didáctico, instrumental, etc.)	104,9970	322,844	,469	,384	,924
El equipamiento audiovisual, informático y de sistemas de comunicación (medios telemáticos, acceso a redes, etc.) son adecuados para el desarrollo de las actividades que debe realizar el estudiante.	105,1652	318,305	,431	,341	,927
Considero que el profesorado del Conservatorio evalúa de forma adecuada a mi hijo/a.	104,0580	325,378	,687	,675	,921
La metodología de enseñanza que utiliza el profesorado de mi hijo/a es adecuada.	104,1592	325,159	,690	,713	,921
El profesorado tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje de mi hijo/a.	104,1488	323,051	,686	,709	,921
El Conservatorio tutoriza de manera muy personal y de forma adecuada a mi hijo/a.	104,1756	322,589	,660	,618	,921
Estoy satisfecho/a con el rendimiento de mi hijo/a en el Conservatorio	104,0298	329,689	,549	,484	,923
Creo que los estudios en el Conservatorio pueden hacer que mi hijo/a encuentre trabajo en el futuro.	104,4226	328,435	,502	,375	,923
Creo que los estudios en el Conservatorio ayudan al rendimiento escolar de mi hijo/a	104,1979	326,564	,556	,429	,922
El Conservatorio facilita información sobre actividades externas (como por ejemplo, concursos, orquesta jóvenes, cursos, audiciones en compañías de danza, etc.	104,6101	321,019	,420	,311	,926
El Conservatorio me permite participar en las diferentes actividades y eventos culturales que organiza.	104,2708	322,940	,623	,485	,921
Me parecen adecuadas las reuniones informativas que organiza el Conservatorio.	104,8318	319,788	,635	,576	,921

Estadísticos total-elemento						
	Media si se elimina el elemento	Varianza si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de si se elimina el elemento	
Nuestra colaboración en el Conservatorio creo que ayuda a crear un clima escolar que favorece el estudio y la formación integral de mi hijo/a.	104,4241	322,882	,625	,496	,921	

Tabla 200. Estadísticos de los elementos.

En resumen, el funcionamiento métrico de la escala puede considerarse adecuado para el propósito de uso en la evaluación del profesorado en centros musicales, en este caso para los Conservatorios Profesionales de Música.

### 7.6. Propiedades métricas de la escala dirigida a los CEI.

Realizados los análisis de las encuestas que se realizaron en su momento a los jueces que formaron los CEI, resumiremos la información relativa al análisis de las propiedades de los instrumentos que se utilizaron en el conjunto del modelo. Para proceder al análisis de datos se han utilizado métodos reductivos. Estos análisis se han realizado a partir del *análisis del Modelo Clásico (TCT)*. Para proceder al análisis de los datos que se ha recogido (a través de los cuestionarios) las opiniones de los jueces de los 14 Conservatorios Profesionales de Música. En primer lugar, se van a realizar las pruebas de fiabilidad teniendo en cuenta el coeficiente de correlación interclase, y en segundo lugar, un análisis de *W* de Kendall.

El coeficiente de correlación interclase introducido originalmente por Fisher, es un método que nos permitirá evaluar la concordancia general entre dos o más métodos de medida u observación basado en un modelo de análisis de varianza (ANOVA) con medidas repetidas. Supone que la variabilidad total de las mediciones puede desagregarse en dos componentes; uno la variabilidad debida a las diferencias entre los sujetos (intresujetos) y segundo, la debida a la medición para cada sujeto (intrasujetos), la que a su vez se subdivide en variabilidad entre observaciones y variabilidad residual, debida al error que conlleva dicha medición. Por lo tanto, es un método que se utiliza cuando hay más de dos observaciones por sujeto, y no explica o discrimina la variabilidad entre los métodos de medición o la debida a las diferencias entre observadores.

El *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado se calcula y su modificado por los casos de empates. Los valores de *W* se mueven entre el "0" no concordancia y el "1" concordancia total.

Recordar que los jueces que forman los CEI están formados por 1 representante del Equipo Directivo, el Coordinador de formación (si lo hubiera en el centro), 2 profesores, 1 representante de alumnos, 1 representante de las familias, y 1 representante de los PAS.

Antes de seguir, hay que tener en cuenta un aspecto importante en la realización de estos análisis de validación a los cuestionarios de los diferentes jueces que formaron los CEI. En el apartado anterior, los resultados de las encuestas se realizaron de forma individualizada a cada uno de los 14 Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. En este apartado de Validación vamos a detallar en primer lugar, de forma colectiva cada uno de los centros y seguidamente en segundo lugar, veremos individualmente cada uno de los 13 conservatorios, separando cada una de las seis dimensiones, para así poder recoger una información un poco más apropiada con respecto a los jueces.

Empezamos seguidamente viendo la tabla 201, donde podemos ver el total de cada uno de los centros, tanto el Alfa de Cronbach como el W de Kendal y el coeficiente de correlación interclase.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES						
	CONSERVATORIO	Alpha Cronbach	W de Kendall	Sig. asintót.	Chi – cuadrado	R Intraclase	Sig.
	48645	,889	,106	,000	99,109	,889c	,000
	16316	,889	,106	,000	99,109	,889c	,000
	48141	,587	,176	,000	134,216	,583c	,000
	33135	,603	,406	,000	262,016	,603c	,000
	85923	,504	,150	,000	52,301	504c	,000
	20677	,868	,129	,000	54,650	,868	,000
	88673	,781	,167	,000	144,766	,781	,000
	91285	,889	,106	,000	99,109	,889	,000
	54810	,889	,106	,000	99,109	,889c	,000
	99009	,574	,045	,003	11,786	,574	,000
	15097	,889	,106	,000	99,109	,889c	,000
	99085	,868	,101	,000	86,916	,868	,000
	40880	,498	,048	,000	18,847	,498	,000

Tabla 201. Consistencia inter-jueces.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de “resumen del procedimiento de los casos”, en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en casi todos los centros, hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de

esta evaluación. Aunque encontramos centro con pocos jueces que han participado, como el de conservatorio de 99009 con tan solo 3 jueces y el 40880 con 4 jueces.

Como observamos en el grafico anterior se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) que oscila entre los ,889 y los ,498, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

También detectamos en el grafico anterior, que el análisis de coeficiente de correlación interclass, el cual nos muestra, que el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de todos estos conservatorios, al estar por debajo del ,005. Además el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son muy fiables.

Finalizamos con el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que todos los centro se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### **7.6.1. Conservatorio Profesional de Música 48645.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 48645. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclass, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót.	Chi- cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
1	,224	,000	28,205	,919	919c	,000
2	,106	,006	19,962	,959	,959c	,000
3	,266	,000	37,296	,894	,894c	,000

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót.	Chi- cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
4	,309	,000	38,940	,679	,679c	,000
5	,126	,001	25,529	,916	,916c	,000
6	,225	,000	33,118	,810	,810c	,000

Tabla 202. Consistencia inter-jueces 2.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de “resumen del procedimiento de los casos”, en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 8 jueces y hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación.

Como observamos en la tabla anterior se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,679 y ,959, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclass, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del “0” (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### **7.6.2. Conservatorio Profesional de Música 16316.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 16316. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclass, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de

las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
Dimensión	W de Kendall	Sig.asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
1	,222	,000	28,205	,919	,919c	,000
2	,106	,006	19,962	,959	,959c	,000
3	,266	,000	37,296	,894	,894c	,000
4	,309	,000	38,940	,679	,679c	,000
5	,126	,001	25,529	,916	,916c	,000
6	,225	,000	33,118	,810	,810c	,000

Tabla 203. Consistencia inter-jueces 3.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de “resumen del procedimiento de los casos”, en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 8 jueces y hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación.

Como observamos en la tabla 203 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,679 y ,959, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Test de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del “0” (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### **7.6.3. Conservatorio Profesional de Música 48141.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 48141. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos

análisis confirman la validez de estos instrumentos, aunque en este centro encontremos más variaciones en los análisis. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclass, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
Dimensión	W de Kendall	Sig. Asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
1	,432	,000	23,869	,432	,432c	,002
2	,191	,006	28,615	,754	,754c	,000
3	,135	,024	14,534	,631	,631c	,001
4	,353	,000	38,987	,337	,337c	,170
5	,474	,000	85,332	,526	,526c	,002
6	,225	,000	26,974	,606	,606c	,001

Tabla 204. Consistencia inter-jueces 4.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 8 jueces y hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación.

Como observamos en la tabla 204 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,135 y ,474, lo que nos indica un media-baja fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclass, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Aunque, aparece la dimensión cuatro con "Sig. asintótica" del ,107, la cual indica una mala sintonía en alguno de los jueces. Además el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.



#### 7.6.4. Conservatorio Profesional de Música 33135.

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 33135. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclass, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES					
	Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclass
1	,392	,000	33,290	,395	,395c	,074
2	,475	,000	59,317	,779	,779c	,000
3	,596	,000	56,623	,437	,437c	,041
4	,520	,000	46,821	,415	,415c	,056
5	,383	,000	55,561	,484	,484c	,007
6	,450	,000	47,205	,136	,136c	,308

Tabla 205. Consistencia inter-jueces 5.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 6 jueces y hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación.

Como observamos en la tabla 205 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,136 y ,779, lo que nos indica un media-baja fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" está por encima del ,005 el cual nos indica que es estadísticamente no es significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclass de tipo C que aparecen son

coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### 7.6.5. Conservatorio Profesional de Música 85923.

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 85923. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
1	,107	,162	5,130	,395	,395c	,097
2	,233	,002	16,074	,757	,757c	,000
3	,449	,000	22,890	,302	,302c	,146
4	,444	,000	22,663	,718	,718c	,002
5	,220	,000	19,15	,454	,454c	,018
6	,398	,000	17,923	,721	,721c	,001

Tabla 206. Consistencia inter-jueces 6.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 4 jueces y hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación. Aunque destacar que la poca participación de jueces, hace de este análisis inestable en sus conclusiones.

Como observamos la tabla 206 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,302 y ,757 lo que nos indica un media fiabilidad de la prueba

en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" está por encima del ,005 el cual nos indica que es estadísticamente no es significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### 7.6.6. Conservatorio Profesional de Música 20677.

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 20677. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclass, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
1	,129	,041	11,596	,962	,962c	,000
2	,148	,001	19,957	,911	,911c	,000
3	,178	,004	17,761	,872	,872c	,000
4	,308	,000	27,763	,591	,591c	,004
5	,162	,000	23,558	,865	,865c	,000
6	,120	,027	12,634	,923	,923c	,000

Tabla 207. Consistencia inter-jueces 7.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 6 jueces y hemos

tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación.

Como observamos en la tabla 207 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,591 y ,962, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### **7.6.7. Conservatorio Profesional de Música 88673.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 88673. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES					
	Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi- cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase
1	,431	,000	54,310	,679	,679c	,000
2	,163	,000	30,882	,888	,888c	,000
3	,248	,000	34,670	,723	,723c	,000
4	,429	,000	51,082	,710	,710c	,000
5	,122	,009	18,828	,820	,820c	,000

6	,235	,000	32,932	,473	,473c	,019
---	------	------	--------	------	-------	------

Tabla 208. Consistencia inter-jueces 8.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de “resumen del procedimiento de los casos”, en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 8 jueces y hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación.

Como observamos en la tabla 208 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,473 y ,888, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005, solo la dimensión 6 con una "Sig. asintótica" de ,019. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del “0” (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### **7.6.8. Conservatorio Profesional de Música 91285.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 91285. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
Dimensión	W de	Sig.	Chi-	Alpha	R	Sig.

	Kendall	Asintót	cuadrado	Cronbach	Intraclase	
1	,224	,000	28,205	,959	,959c	,000
2	,106	,006	19,962	,894	,894c	,000
3	,266	,000	27,296	,679	,679c	,000
4	,309	,000	38,940	,916	,916c	,000
5	,126	,001	25,529	,810	,810c	,000
6	,225	,000	33,118	,919	,919c	,000

Tabla 209. Consistencia inter-jueces 9.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de “resumen del procedimiento de los casos”, en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 8 jueces y hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación.

Como observamos en la tabla 209 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,679 y ,959, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del “0” (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### **7.6.9. Conservatorio Profesional de Música 54810.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 54810. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de

correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
1	,224	,000	28,205	,919	,919c	,000
2	,106	,006	19,962	,959	,959c	,000
3	,266	,000	37,296	,894	,894c	,000
4	,309	,000	38,940	,679	,679c	,000
5	,126	,001	25,529	,916	,916c	,000
6	,225	,000	33,118	,810	,810c	,000

Tabla 210. Consistencia inter-jueces 10.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de “resumen del procedimiento de los casos”, en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 8 jueces y hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación.

Como observamos en la tabla 210 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,679 y ,959, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Test de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del “0” (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

#### **7.6.10. Conservatorio Profesional de Música 99009.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 99009. Estos segundos análisis se han realizado

diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES					
	Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi- cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase
1	,442	,000	15,898	,663	,663c	,006
2	,106	,030	,629	,755	,755c	,000
3	,195	,025	7,396	,813	,813c	,001
4	,146	,072	5,258	,400	,400c	,001
5	,166	,008	9,640	,617	,617c	,004
6	,171	,028	7,184	,555	,555c	,000

Tabla 211. Consistencia inter-jueces 11.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 3 jueces y hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación. Aunque destacar que la poca participación de jueces, hace de este análisis inestable en sus conclusiones.

Como observamos en la tabla 211 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,400 y ,813, lo que nos indica una buena fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Solo la primera dimensión aparece un poco por arriba ,0006. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que hay valores que mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), pero esn este



centro aparecen varias dimensiones por arriba del "0", además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### 7.6.11. Conservatorio Profesional de Música 15097.

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 15097. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclass, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES					
	Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi- cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase
1	,224	,000	28,205	,919	,919c	,000
2	,106	,006	19,962	,959	,959c	,000
3	,266	,000	37,296	,894	,894c	,000
4	,309	,000	38,940	,679	,679c	,000
5	,126	,001	25,529	,916	,916c	,000
6	,225	,000	33,118	,810	,810c	,000

Tabla 212. Consistencia inter-jueces 12.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 8 jueces y hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación.

Como observamos en la tabla 212 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,679 y ,959, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos

indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

#### **7.6.12. Conservatorio Profesional de Música 99085.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 99085. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
1	,212	,000	28,205	,856	,856c	,000
2	,121	,002	19,962	,940	,940c	,000
3	,224	,000	37,296	,871	,871c	,000
4	,346	,000	38,940	,513	,513c	,015
5	,151	,036	25,529	,753	,753c	,000
6	,206	,000	33,118	,873	,873c	,000

Tabla 213. Consistencia inter-jueces 13.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 8 jueces y hemos

tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación.

Como observamos en la tabla 213 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,513 y ,940, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Solo encontramos la dimensión cuatro, más alta con ,015. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), aunque vemos la dimensión cinco con ,036. Además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### **7.6.13. Conservatorio Profesional de Música 40880.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Internos del Conservatorio Profesional de Música 40880. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES					
	Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi- cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase
1	,075	,255	4,061	,190	190c	,074
2	,059	,189	4,781	,475	,475c	,016
3	,203	,007	12,209	,190	,190c	,074

4	,045	,511	2,308	,551	,551c	,017
5	,236	,000	20,573	,750	,750c	,000
6	,046	,435	2,733	,515	,515c	,019

Tabla 214. Consistencia inter-jueces 14.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de “resumen del procedimiento de los casos”, en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEI de este centro, ha sido de 4 jueces y hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación. Aunque al tener tan poca cantidad de jueces los resultado del análisis no son tan fiables, como hemos observado.

Como observamos en la tabla 214 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,190 y ,750, lo que nos indica un baja – media fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar niveles más altos, si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W no son definitivos y validos ya que no se mueven en un coeficiente de concordancia del “0” (no concordancia). Además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### **7.7 Propiedades métricas de la escala dirigida a los CEE.**

Realizados los análisis de las tablas que se realizaron en su momento a los jueces que formamos los CEE, resumiremos la información relativa al análisis de las propiedades de los instrumentos que su utilizarón en el conjunto del modelo. Para proceder al análisis de datos se han utilizado métodos reductivos. Estos análisis se han realizado a partir del *análisis del Modelo Clásico (TCT)*. Para proceder al análisis de los datos que se han recogido (a través de los cuestionarios), las opiniones de los jueces, de los 14 Conservatorios Profesionales de Música. En primer lugar, se van a realizar las pruebas de fiabilidad teniendo encuentra el coeficiente de correlación interclase y en segundo lugar, un análisis de W de Kendall.

*El coeficiente de correlación interclase* introducido originalmente por Fisher, es un

método que nos permitirá evaluar la concordancia general entre dos o más métodos de medida u observación basado en un modelo de análisis de varianza (ANOVA) con medidas repetidas. Supone que la variabilidad total de las mediciones puede desagregarse en dos componentes; uno la variabilidad debida a las diferencias entre los sujetos (intrasujetos) y segundo, la debida a la medición para cada sujeto (intrasujetos), la que a su vez se subdivide en variabilidad entre observaciones y variabilidad residual, debida al error que conlleva dicha medición. Por lo tanto, es un método que se utiliza cuando hay más de dos observaciones por sujeto y no explica o discrimina la variabilidad entre los métodos de medición o la debida a las diferencias entre observadores.

El *Test de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado se calcula y su modificado por los casos de empates. Los valores de W se mueven entre el "0" no concordancia y el "1" concordancia total.

Recordar las comisiones de Evaluación Externa estará formado, por 1 Inspector de educación de la Generalitat Valenciana, 1 profesor externo de otro centro y 1 asesor del CEFIRE. Estos tienen que emitir un informe, que al igual que el autoinforme de CEI irá remitido al Comité de Coordinación. Antes de seguir, hay que tener en cuenta un aspecto importante en la realización de estos análisis de validación a las tablas de los diferentes jueces que formaron los CEE. En el apartado anterior de resultados, los resultados de las encuestas se realizaron de forma individualizada a cada uno de los 14 Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad Valenciana. En este apartado de Validación vamos a detallar, en primer lugar, de forma colectiva cada uno de los centros, y seguidamente en segundo lugar, veremos individualmente cada uno de los 12 conservatorios, separando cada una de las seis dimensiones, para así poder recoger una información un poco más apropiada con respecto a los jueces.

Empezamos seguidamente viendo la tabla 215, donde podemos ver el total de cada uno de los centros, tanto el Alfa de Cronbach como el W de Kendal y el coeficiente de correlación interclase.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
CONSERVATORIO	Alpha Cronbach	W de Kendall	Sig.asintót	Chi – cuadrado	R Intraclase	Sig.
48645	,764	0,48	,000	25,544	764	,000
16316	,809	,152	,000	80,670	809	,000
48141	,873	,000	,991	,019	809	,000
33135	,630	,190	,000	50,513	630	,000
Ontinenyt	,854	,072	,000	19,030	854	,000

20677	,817	,007	,383	1,917	817	,000
88673	,900	,008	,330	2,220	900	,000
91285	,896	,060	,000	25,956	896	,000
54810	,965	,021	,038	8,440	965	,000
99009	,870	,064	,000	16,958	870	,000
15097	,842	,231	,000	56,754	842	,000
99085	,509	,049	,446	2,664	509	,000

Tabla 215. Consistencia inter-jueces total.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de “resumen del procedimiento de los casos”, en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en casi todos los centros, hemos tenido la gran suerte de que todos los jueces han valorado y participado de esta evaluación. Aunque encontramos centro con más jueces que han participado, como es el caso de los Conservatorio 48645 y 16316, debido a su alto número de alumnos matriculados y el numeroso profesorado que forma su claustro.

Como observamos en la tabla 215 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) que oscila entre los ,965 del conservatorio 54810 y los ,509 del conservatorio 99085, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

También detectamos en el grafico anterior, que el análisis de coeficiente de correlación interclase, el cual nos muestra, que el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de todos estos conservatorios, al estar por debajo del ,005. Pero hay que destacar que encontramos muchos centros con un "Sig. asintótica" la cual nos indica la poca concordancia entre los jueces, así podemos encontrar el Conservatorio 48141 con ,991, también el Conservatorio 99085 con ,446, el conservatorio 20677 con ,383 y el Conservatorio 88673 con ,330. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son muy fiables.

Finalizamos con el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que todos los centro se mueven en un coeficiente de concordancia del “0” (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### **7.7.1. Conservatorio Profesional de Música 48645.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos del Conservatorio Profesional de Música 48645. Estos segundos análisis se han realizado

diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
1	,297	,000	21,380	,842	842c	,000
2	,107	,021	11,566	,859	859c	,000
3	,267	,000	21,354	,765	756c	,000
4	,236	.002	16,996	,709	709c	,000
5	,045	,263	5,247	,742	742c	,000
6	,056	,316	4,732	,620	620c	,001

Tabla 216. Consistencia inter-jueces 15.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEE, ha sido de 5 jueces valorando esta evaluación.

Como observamos en la tabla 216 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,620 y ,859, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Pero observamos la quinta y sexta dimensión con una "Sig. asintótica" del ,263 y ,316 que indican el poco acuerdo entre jueces, en estas dimensiones. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la

validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### 7.7.2. Conservatorio Profesional de Música 16316.

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos del Conservatorio Profesional de Música 16316. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclass, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES					
	Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi- cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase
1	,275	,001	19,820	,927	927c	,000
2	,053	,223	5,691	,792	792	,000
3	,230	,001	18,416	,657	657c	,001
4	,288	,000	20,741	,772	772	,000
5	,376	,000	43,618	,742	742c	,000
6	,233	,001	19,538	,830	830	,000

Tabla 217. Consistencia inter-jueces 16.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEE, ha sido de 5 jueces valorando esta evaluación.

Como observamos en la tabla 217 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,657 y ,927, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Pero observamos la segunda dimensión con



una "Sig. asintótica" del ,233 que indican el poco acuerdo entre jueces, en esta dimensión. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### 7.7.3. Conservatorio Profesional de Música 48141.

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos del Conservatorio Profesional de Música 48141. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES					
	Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi- cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase
1	,254	,016	9,143	,863	863	,000
2	,79	,119	4,261	,849	849	,000
3	,129	,076	5,143	,881	881	,000
4	,038	,500	1,385	,692	692	,002
5	,001	,957	,887	,882	882	,000
6	,011	,801	,444	,883	883c	,000

Tabla 218. Consistencia inter-jueces 17.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEE, ha sido de 3 jueces valorando esta evaluación.

Como observamos en la tabla 218 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach

(consistencia interna) entre ,692 y ,883, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Pero observamos la cuarta, quinta y sexta dimensión con una "Sig. asintótica" del ,500 ,057 y ,801 que indican el poco acuerdo entre jueces, en estas dimensiones. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son no definitivos y validos ya que no se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además no se observa la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

#### **7.7.4. Conservatorio Profesional de Música 33135.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos del Conservatorio Profesional de Música 33135. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES					
	Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi- cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase
1	,271	,008	50,513	,683	683	,002
2	,302	,000	9,774	,718	718	,000
3	,303	,002	16,300	,379	379	,104
4	,242	,013	12,103	,580	580	,015

5	,284	,000	8,711	,671	671	,015
6	,137	,056	16,481	,051	051	,429

Tabla 219. Consistencia inter-jueces 18.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de “resumen del procedimiento de los casos”, en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEE, ha sido de 3 jueces valorando esta evaluación.

Como observamos en la tabla 219 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,051 y ,718, lo que nos indica un alta baja fiabilidad en la sexta y tercera dimensión y una buena fiabilidad en las demás dimensiones.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Pero encontramos también en la tercera y sexta dimensión que la "Sig. Asintótica" ,429 por lo que existe un desacuerdo entre los jueces. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W no son definitivos y ni validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia por encima del “0” (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### **7.7.5. Conservatorio Profesional de Música 85923.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos del Conservatorio Profesional de Música 85923. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN	CONSISTENCIA INTER-JUECES
------------	---------------------------

INSTITUCIONAL						
Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
1	,056	,368	19,030	,816	816	,000
2	,002	,957	2,000	,889	889	,000
3	,331	,002	,087	,875	875	,000
4	,300	,005	10,800	,799	799	,000
5	,052	,225	3,000	,908	908	,000
6	,014	,751	,571	,767	767	,000

Tabla 220. Consistencia inter-jueces 19.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEE, ha sido de 3 jueces valorando esta evaluación.

Como observamos en la tabla 220 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,767 y ,908, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Pero observamos que la mayoría de dimensiones contienen una "Sig. asintótica" que va desde el ,225 al ,957 que indican el poco acuerdo entre jueces. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

#### **7.7.6. Conservatorio Profesional de Música 20677.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos del Conservatorio Profesional de Música 20677. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han

realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
Dimensión	W de Kendall	Sig. Asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
1	,060	,341	2,151	,884	884	,000
2	,121	,038	6,530	,741	741	,000
3	,003	,933	,140	,637	637	,004
4	,004	,929	,146	,736	735	,000
5	,041	,304	2,385	,771	771	,000
6	,015	,723	,650	,882	882	,000

Tabla 221. Consistencia inter-jueces 20.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEE, ha sido de 3 jueces valorando esta evaluación.

Como observamos en la tabla 221 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,637 y ,884, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Pero observamos que la mayoría de dimensiones contienen una "Sig. asintótica" que va desde el ,304 al ,929 que indican el poco acuerdo entre jueces. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### 7.7.7. Conservatorio Profesional de Música 88673.

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos del Conservatorio Profesional de Música 88673. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES					
	Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi- cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase
1	,016	,751	,571	,882	882	,000
2	,195	,005	10,522	,921	921	,000
3	,083	,189	3,333	,898	898	,000
4	,029	,589	1,059	,817	817	,000
5	,006	,846	,333	,925	925	,000
6	,012	,779	,500	,866	866	,000

Tabla 222. Consistencia inter-jueces 21.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEE, ha sido de 3 jueces valorando esta evaluación.

Como observamos en la tabla 222 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre 817 y ,925, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Pero observamos que la mayoría de dimensiones contienen una "Sig. asintótica" que va desde el ,189 al ,846 que indican el poco acuerdo entre jueces. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que

los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclass de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### 7.7.8. Conservatorio Profesional de Música 91285.

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos del Conservatorio Profesional de Música 91285. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES					
	Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase
1	,013	,875	,692	,863	863	,000
2	,024	,583	1,951	,928	928	,000
3	,282	,001	16,952	,816	816	,000
4	,167	,029	9,023	,819	819	,000
5	,064	,135	5,566	,866	866	,000
6	,166	,019	9,984	,915	915	,000

Tabla 223. Consistencia inter-jueces 22.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEE, ha sido de 4 jueces valorando esta evaluación.

Como observamos en la tabla 223 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,816 y ,928, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba

en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Pero observamos que la mayoría de dimensiones contienen una "Sig. asintótica" que va desde el ,135 al ,875 que indican el poco acuerdo entre jueces. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

#### **7.7.9. Conservatorio Profesional de Música 54810.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos del Conservatorio Profesional de Música 54810. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL		CONSISTENCIA INTER-JUECES				
Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
1	,017	,815	,943	,964	964	,000
2	,116	,024	9,429	,950	950	,000
3	,000	1,000	,000	,954	954	,000
4	,113	,106	6,120	,972	972	,000
5	,008	,879	,673	,970	970	,000



6	,189	,008	11,903	,975	975	,000
---	------	------	--------	------	-----	------

Tabla 224. Consistencia inter-jueces 23.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de “resumen del procedimiento de los casos”, en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEE, ha sido de 4 jueces valorando esta evaluación.

Como observamos en la tabla 224 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,950 y ,975, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Pero observamos que la tercera dimensión contiene una "Sig. asintótica" del 1,000 que indican el poco acuerdo entre jueces.

Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del “0” (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

#### **7.7.10. Conservatorio Profesional de Música 99009.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos del Conservatorio Profesional de Música 99009. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES
--------------------------	---------------------------

Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase	Sig.
1	,271	,008	9,750	,818	818	,000
2	,007	,826	,382	,900	900	,000
3	,182	,030	7,020	,911	911	,000
4	,382	,001	13,736	,904	904	,000
5	,016	,630	,925	,852	852	,000
6	,073	,217	3,055	,864	864	,000

Tabla 225. Consistencia inter-jueces 24.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEE, ha sido de 3 jueces valorando esta evaluación.

Como observamos en la tabla 225 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,852 y ,911, lo que nos indica una alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Pero observamos algunas dimensiones contienen una "Sig. asintótica" que va desde el ,217 al ,826 que indican el poco acuerdo entre jueces. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### **7.7.11. Conservatorio Profesional de Música 15097.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos del Conservatorio Profesional de Música 15097. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera:

resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES					
	Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi-cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase
1	,198	,028	7,118	,948	948	,000
2	,017	,632	,918	,635	635	,001
3	,550	,000	22,000	,891	891	,000
4	,205	,025	7,366	,804	804	,000
5	,380	,000	22,027	,903	903	,000
6	,248	,005	10,429	,832	832	,000

Tabla 226. Consistencia inter-jueces 25.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de “resumen del procedimiento de los casos”, en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEE, ha sido de 3 jueces valorando esta evaluación.

Como observamos en la tabla 226 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,948 y ,635, lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Pero observamos la segunda dimensión contienen una "Sig. asintótica" del ,632 que indican el poco acuerdo entre jueces. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes.

En el *Tex de W Kendall* los valores de W son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del “0” (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

#### **7.7.12. Conservatorio Profesional de Música 99085.**

En este apartado se presenta el análisis de validación de resultados obtenidos a partir de la *Guía de autoevaluación* realizada por los Comités de Evaluación Externos del

Conservatorio Profesional de Música 99085. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. Como podremos observar los resultados en estos análisis confirman la validez de estos instrumentos. Estos segundos análisis se han realizado diferenciado por separado las seis dimensiones del modelo institucional y con la consiguiente representación de tablas. El comentario se organiza de la siguiente manera: resultados observados en el *Tex de W Kendall* y su correspondiente estadístico chi-cuadrado, y resultados observados en el modelo de coeficiente de correlación interclase, modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	CONSISTENCIA INTER-JUECES					
	Dimensión	W de Kendall	Sig. asintót	Chi- cuadrado	Alpha Cronbach	R Intraclase
1	,051	,249	4,120	,965	965	,000
2	,002	,989	,122	,952	952	,000
3	,014	,837	,850	,941	941	,000
4	,002	,989	,122	,938	938	,000
5	,010	,834	,866	,370	370	,000
6	,026	,654	1,622	,017	017	,457

Tabla 227. Consistencia inter-jueces 26.

Para analizar el comportamiento general del puntaje total, tomamos como referencia las diferentes tablas de "resumen del procedimiento de los casos", en las que observamos que con 133 ítems y con cerca de un 100% de procesamiento en este centro. El número de jueces integrantes en los CEE, ha sido de 4 jueces valorando esta evaluación.

Como observamos en la tabla 227 se obtiene una fiabilidad de Alpha de Cronbach (consistencia interna) entre ,965 y ,938 lo que nos indica un alta fiabilidad de la prueba en su conjunto. Aunque hay que destacar increíblemente la dimensión sexta con ,017 o sea, la fiabilidad por los suelos, y la dimensión quinta con muy poca fiabilidad ,370.

El Análisis de coeficiente de correlación interclase, donde podemos observar si el nivel de acuerdo es significativo en la última fila "Sig. asintótica" es de ,000 el cual nos indica que es estadísticamente significativo el acuerdo entre los jueces de ese conservatorio, al estar por debajo del ,005. Pero observamos que todas las dimensiones contienen una "Sig. asintótica" que va desde el ,249 al ,989 que indican el poco acuerdo entre jueces. Además, el modelo de efectos mixtos de dos factores en el que los efectos de las personas son aleatorios y los efectos de las medidas son fijos, observamos que los Coeficientes de correlación intraclase de tipo C que aparecen son coherentes. Aunque aquí

también encontramos un desfase en la correlación intraclase en la sexta dimensión con un ,457.

En el *Tex de W Kendall* los valores de *W* son definitivos y validos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del “0” (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates.

### 7.8. Análisis y comparación de los CEI y CEE, entre las dimensiones total.

Los siguientes análisis permiten hacer por medio de este método de Kruskal-Wallis, el determinar si las medianas de dos o más grupos difieren cuando tenga datos que no sean simétricos, como es el caso de los datos asimétricos. Los grupos a los que nos referimos son tanto los Comités de Evaluación Internos CEI de cada uno de los Conservatorios Profesionales, como los Comités de Evaluación Externa CEE, los cuales valoraron las *Guías de autoevaluación*. El análisis se realiza de las 6 dimensiones y sus correspondientes indicadores que aparecen en la *Guía de evaluación* y de los 12 Conservatorios Profesionales de Música. Este análisis de Kruskal-Wallis es una alternativa no paramétrica al ANOVA de un solo factor. La prueba no requiere que los datos sean normales, sino que utilice la clasificación de los valores de los datos en lugar del valor real de los datos para el análisis.

Por lo tanto, así podemos certificar que el objetivo principal es contrastar si existen diferencias entre las diferentes medias de los niveles de las variables. Realizadas las pruebas tStudent para el contraste de dos medias entre ambos comités., la variación observada en la respuesta se asume que es debida al efecto de las variables categóricas, aunque también se asume que existe cierto error aleatorio independiente que explica la variación residual. Se asume también que dicho error aleatorio sigue una distribución normal con media 0 y varianza constante.

Prueba de Kruskal-Wallis			
		Chi-cuadrado	Sig. asintótica
d1	CEI	14,48	0,21
	CEE	29,76	0,00
d2	CEI	34,41	0,00
	CEE	31,30	0,00
d3	CEI	28,54	0,00
	CEE	25,48	0,01
d4	CEI	23,60	0,02
	CEE	25,77	0,01

Prueba de Kruskal-Wallis			
		Chi-cuadrado	Sig. asintótica
d5	CEI	16,03	0,14
	CEE	20,59	0,04
d6	CEI	23,54	0,01
	CEE	26,73	0,01

Tabla 228. Prueba Kruskal-Wallis CEI-CEE por dimensión.

Como podemos observar en la tabla en el *Tex de W Kendall*, la mayoría de valores de *W* son definitivos y válidos ya que se mueven en un coeficiente de concordancia del "0" (no concordancia), además de observar la validez de su correspondiente estadístico chi-cuadrado y su modificado por los casos de empates. Aunque llama un poco la atención dos datos de los Comités de Evaluación Interna CEI, 0,21 en la dimensión 1 y 0,14 en la dimensión 5. Esta apreciación se puede observar más detenidamente y con mayor precisión en la figura 29.

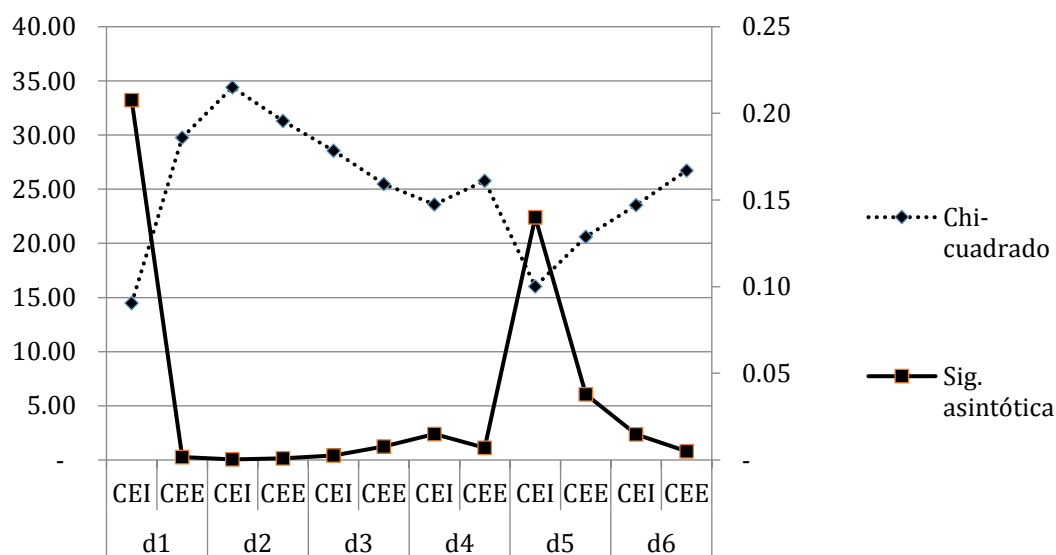


Figura 29. Chi-cuadrado CEI-CEE.

## 7.9. Análisis entre roles en dimensiones totales y clasificación de los centros. Conglomerados para k medias

### 7.9.1. Análisis de conglomerados de K medias (cluster2).

El Análisis Cluster, también conocido como Análisis de Conglomerados, Taxonomía Numérica o Reconocimiento de Patrones, es una técnica estadística multivariante cuya finalidad es dividir un conjunto de objetos en grupos (cluster en inglés) de forma que los perfiles de los objetos en un mismo grupo sean muy similares entre sí (cohesión interna del grupo) y los de los objetos de clusters diferentes sean distintos (aislamiento externo del grupo).

Tras el estudio realizado en el epígrafe “*Análisis descriptivos*” en el que se identificaron las medias para cada uno de los grupos iniciales, a saber, diferentes criterios dentro de las dimensiones fijadas, a las personas encuestadas: profesores, alumnos, CEI, CEE, familias y egresados. En el presente capítulo, el objetivo es seleccionar cual es el número de conglomerados que mejor se ajusta a cada nuevo grupo de variables.

Para alcanzar el mencionado objetivo, en primer lugar, se van a redefinir los grupos, de tal modo que, para cada uno de los grupos iniciales de variables establecidos, se identificarán ahora, cuales son las variables que, en dichos grupos, son escalares o categoriales, identificándose también cuales de ellas son significativas o no. Una vez realizada dicha clasificación, se realizará en el SPSS, un estudio de conglomerados de K medias.

Los resultados obtenidos en SPSS nos permitirán clasificarlos atendiendo a unos criterios. Ésto para saber cual es el mejor conglomerado para cada grupo de variables. Concretamente, los criterios de exploración que se van a utilizar son:

- 1.-No existencia de grupos residuales: para analizar este criterio, se van a observar las tablas en las que se indica cuál es el número de casos que existe para cada conglomerado. Se seleccionarán aquellos conglomerados en los que para ningún grupo se aglutine menos del 5% de los valores validos que en él se presenten, es decir que se elegirán en los que no exista ningún grupo residual.
- 2.-Diferencia significativa entre grupos: este criterio se estudiará observando la tabla de salidas de ANOVA. Se elegirá aquellos conglomerados que presenten mayor número de variables significativas, es decir, con valores comprendidos entre el 0 y el 0,05 en la última columna de la tabla de ANOVAS.
- 3.-Se han analizado los perfiles de valoración que se dan a partir de las evaluaciones que realiza a las diferentes comunidades implicadas en este proceso de evaluación de calidad, es decir, CEI y CEE, profesores y alumnos, todo esto teniendo en cuenta las seis dimensiones que se han considerado en este estudio y el total de los 13 Conservatorios Profesionales de música implicados. Solo resaltar que no se va a realizar este estudio de conglomerados ni a las familias, ni a los egresados, ya que como se ha observado en este trabajo, existe un bajo número de muestras obtenidas por la falta de un censo en los diversos centros.
- 4.-Se han explorado estrategias de conglomeración o formación de grupos, desde 2 a 5 grupos, para así concebir una mayor percepción de calidad.
- 5.-Ademas de los criterios previamente establecidos, se han considerado los siguientes criterios para seleccionar la solución más pertinente:

- a. Se considera una agrupación de calidad siempre y cuando los perfiles resultantes presenten en la mayor parte de dimensiones, diferencias estadísticamente significativas a partir de análisis de varianza entre los grupos resultantes de cada análisis.
- b. Es preferible, aunque no necesario, que los perfiles sean escalares, es decir que los perfiles de los grupos correspondan a niveles de gravedad diagnóstica o nominación por dimensiones.
- c. Asimismo, en caso de que se cumplan de igual manera en las soluciones analizadas, los criterios anteriores, se asume como preferible la solución más parsimónica, es decir, la que incluya menor número de grupos.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos en las exploraciones de conglomeración para cada uno de los colectivos implicados esta evaluación, aunque solo expondré en este trabajo los que cumplan los criterios previamente establecidos, los demás análisis se adjuntarán en el el Anexo 10.

### **7.9.2. Análisis de conglomerados de K medias, a los Alumnos.**

Como ya hemos dicho el análisis cluster de K-medias es una herramienta diseñada para asignar casos a un número fijo de grupos (clusters o conglomerados) cuyas características no se conocen aún pero que se basan en un conjunto de variables especificadas. Es muy útil cuando queremos clasificar un gran número (miles) de casos.

Un buen análisis cluster es:

- Eficiente. Utiliza tan pocos conglomerados como sea posible.
- Efectivo. Captura todos conglomerados estadística y comercialmente importantes.

Por ejemplo, un conglomerado con cinco clientes puede ser estadísticamente diferente pero no muy beneficioso.

El procedimiento del análisis cluster de K-medias empieza con la construcción unos centros de conglomerados iniciales. Podemos asignar éstos nosotros mismos o tener un procedimiento de selección de K observaciones bien situadas para los centros de conglomerados.

Después de la obtención de los centros de los conglomerados, el procedimiento:

- Asigna casos a los conglomerados basándose en la distancia de los centros de los conglomerados.
- Actualizar las posiciones de los centros de los conglomerados basándose en los valores medios de los casos en cada conglomerado.

Estos pasos se repiten hasta que cualquier reasignamiento de los casos haga que los conglomerados sean internamente más variables o extremadamente similares.



Ejemplo: “Un operador de telecomunicaciones quiere segmentar su base de clientes según el patrón de uso del servicio. Si los clientes pueden ser clasificados según el uso, la compañía puede ofrecer paquetes más atractivos a sus clientes. Las variables estandarizadas que indican el uso del servicio están contenidas en telco\_extra.sav”.

Usemos el procedimiento del análisis cluster de K-medias para encontrar subconjuntos similares de clientes. Ya se ha dicho que el análisis de conglomerado es una técnica de agrupación de variables menos restrictiva que la factorización, por ejemplo. En este sentido los supuestos de aglomeración son más flexibles. Por ejemplo, no exige linealidad ni simetría, y, permite variables categóricas entre otros aspectos.

Realizamos el análisis de hasta cinco conglomerados para los alumnos de los Conservatorios, pero elegimos solo la muestra con dos conglomerados. Como hemos dicho anteriormente, solo mostraremos la muestra que respete los diversos criterios. Las otras muestras que hemos realizado hasta cinco conglomerados, las incluiremos en el Anexo 10. La tabla 229 muestra los centros iniciales de los conglomerados.

Centros iniciales de los conglomerados: Alumnos		
	Conglomerado	
	1	2
Organización de la Enseñanza	5,50	4,25
Recursos Humanos y Materiales	4,67	2,83
Programa formativo	5,00	30,00
Proceso formativo	5,00	5,00
Resultados	4,83	3,67
Vinculación con el entorno	31,00	2,00

Tabla 229. Centros iniciales de los conglomerados Alumnos (Cluster 2).

Historial de iteraciones: Alumnos		
Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados	
	1	2
1	25,757	25,644
2	,354	,336
3	,695	,810
4	,436	,544
5	,148	,195
6	,047	,060
7	,021	,027
8	,015	,019
9	,017	,023

Historial de iteraciones: Alumnos		
Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados	
	1	2
10	,015	,020
11	,019	,025
12	,007	,009
13	,000	,000

Tabla 230. Historial de iteraciones Alumnos (Cluster 2).

La tabla 230 muestra que se han presentado 13 interacciones. Esto con la indicación de cambio (desplazamiento experimentado por cada centro de interacción), puede observarse que, conforme avanzan las interacciones, el desplazamiento de los centros se va haciendo más y más pequeño hasta llegar a la treceava interacción, en donde ya no existe desplazamiento alguno, tanto para el conglomerado 1 como el 2. El proceso de interacción se detiene por defecto en la treceava integración. Ésto porque entre la interacción 13 y 14 no habría cambio en los centroides (cambio=0).

Centros de los conglomerados finales: Alumnos		
	Conglomerado	
	1	2
Organización de la Enseñanza	5,16	4,05
Recursos Humanos y Materiales	4,81	3,59
Programa formativo	4,68	3,18
Proceso formativo	5,25	4,05
Resultados	4,88	3,73
Vinculación con el entorno	5,18	3,62

Tabla 231. Centros de los conglomerados Alumnos (Cluster 2).

La tabla 231 ofrece los centros de conglomerados finales, es decir, los centros de los conglomerados tras el proceso de actualización interactiva. Ahora comparando los centros finales tras la interacción con los centros iniciales antes de la interacción, se puede apreciar un pequeño desplazamiento del centro del conglomerado 1 hacia las dimensiones 2 y 3 entre las 6 dimensiones de clasificación, al igual existe un pequeño desplazamiento del centro del conglomerado 2 hacia las mismas dimensiones 2 y 3. La tabla resume los valores centrales de cada conglomerado, observándose valores promedios de percepción por parte de las participantes por encima de 4, es decir, los participantes están entre de acuerdo y bastante de acuerdo, esto con respecto a la escala liker utilizada. La interpretación de todo esto, es que los alumnos tienen una alta percepción de la calidad de acuerdo con las diferentes dimensiones de gestión. Por su parte, el segundo conglomerado

lo que indica es que la percepción de los alumnos sobre la calidad educativa analizada a través de las diferentes dimensiones de gestión es relativamente más baja. Esto sin ser significativa.

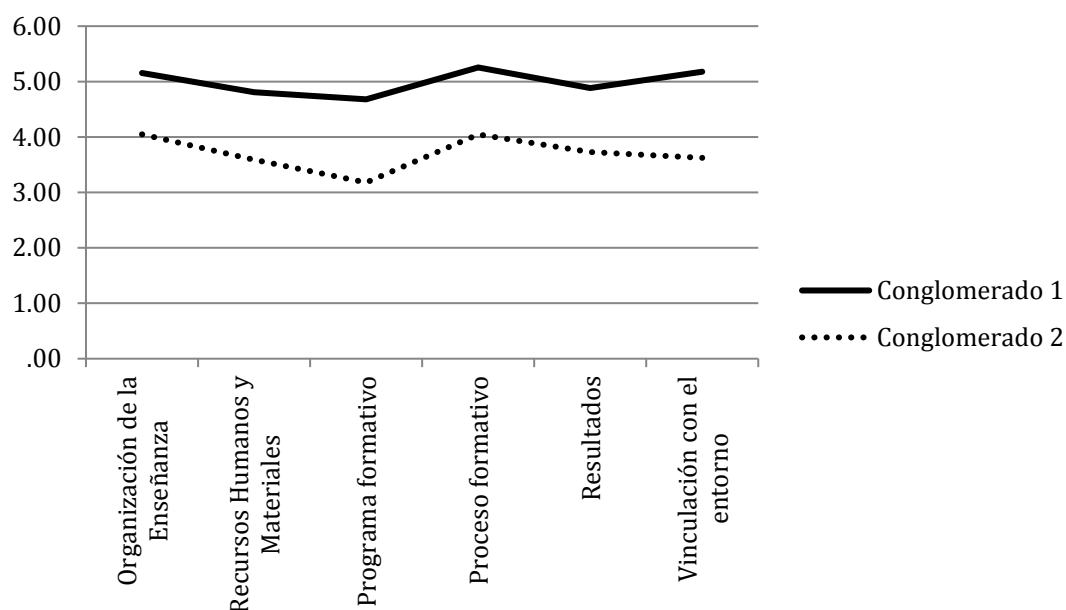


Figura 30. Centros de los conglomerados finales: Alumnos (cluster 2)

La figura 30 muestra los conglomerados 1 y 2 y la relación de las áreas de gestión con cada uno de ellos. Se observa que los perfiles son escalares, es decir que los perfiles de los grupos correspondan a niveles de gravedad diagnóstica o nominación por dimensiones. Por lo tanto podemos decir, que aunque el grupo de alumnos perteneciente al conglomerado 1 valoran más positivamente las diferentes dimensiones que el segundo grupo de conglomerado 2, ambos perfiles de los dos grupos correspondan a niveles de gravedad diagnóstica o nominación por dimensiones prácticamente iguales.

ANOVA						
	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	Gl		
Organización de la Enseñanza	294,056	1	,424	977	693,021	,000
Recursos Humanos y Materiales	354,810	1	,638	977	556,302	,000
Programa formativo	538,252	1	1,638	977	328,596	,000
Proceso formativo	348,933	1	,600	977	581,483	,000
Resultados	319,221	1	,486	977	657,407	,000
Vinculación con el entorno	577,430	1	1,714	977	336,966	,000

Tabla 232. ANOVA de las dimensiones de los Alumnos (cluster 2).

La tabla 232, muestra que la percepción de los alumnos no es significativa para cada una de las dimensiones de gestión. La tabla ANOVA indica qué variables contribuyen más a la solución de los conglomerados. Así, las variables con valores de F grandes proporcionan mayor separación entre los conglomerados. Por tanto, en nuestro caso, la variable que proporciona mayor separación entre los conglomerados es, entre la dimensión 1 “*organización de la enseñanza*”, con un  $F = 693,021$ , mientras que la que menos es la dimensión 3 “*programa formativo*”, con un  $F = 328,596$ . Además destacar que considerando las seis dimensiones no se observan diferencias estadísticamente significativas ya que todas están en valores del Sig. ,000.

Número de casos en cada conglomerado		
Conglomerado	1	564,000
	2	415,000
Válidos		979,000
Perdidos		10,000

Tabla 233. Número de casos en cada conglomerado: Alumnos (cluster 2)

La tabla 233 muestra el número de casos asignados a cada conglomerado. En este caso para el conglomerado 1 tenemos 564 casos y para el conglomerado 2 son 415 casos, es decir, que el tamaño de los conglomerados es parecido.

En resumen, para el caso de los alumnos y considerando las seis dimensiones no se observan diferencias estadísticamente significativas. No se observan grupos residuales, esto dado que no se encontrado una agrupación de menos del 5% de los casos válidos.

#### **7.9.2.1. Exploración mediante la prueba ji-cuadrado, partiendo del análisis de Conglomerados de K Medias.**

Como resultados de la exploración mediante Análisis de Conglomerados de K-Medias a partir de las valoraciones de los alumnos, llevamos a cabo el siguiente proceso:

1. En las soluciones obtenidas mediante el análisis de conglomerados de k-medias, se ha procedido a guardar como variable de identificación de cada sujeto su opinión de las diferentes dimensiones. En este sentido, se dispone la identificación de cada sujeto, a partir del análisis realizado a partir los dos conglomerados resultantes.
2. Dado que disponemos de la clasificación de los sujetos, a partir de sus perfiles, como criterio de validación interna de los perfiles, y con objeto de conocer mejor las características funcionales del instrumento, se analiza mediante la prueba ji-cuadrado, si existe asociación entre las clasificaciones que provienen de las diferentes especialidades que cursan los alumnos y si existe asociación entre las clasificaciones de los diferentes conservatorios.

3. De este modo, entendemos que una evidencia de validación –en este caso de carácter multivariado- se dará en el caso en que exista asociación significativa entre estas dos clasificaciones.
4. Recuérdese que, a nivel univariado, no existían diferencias estadísticamente significativas entre los niveles medios que se daban en las valoraciones entre todas las dimensiones.
5. No obstante, en el uso diagnóstico de esta escala, se valora el perfil de conjunto que ofrece a partir de las valoraciones entre ambos colectivos y entre los diferentes centros.

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado realizados a los 14 Conservatorios Profesionales de Música, que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestran un total de casos de 979. Es esta tabla 234 se pueden observar los diferentes porcentajes en los 2 grupos.

Tabla de contingencia					
		Número inicial de casos		Total	
		1	2		
Conservatorio	99009	Recuento	64	71	135
		% dentro de Conservatorio	,5	,5	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,1	,2	,1
	91285	Recuento	8	5	13
		% dentro de Conservatorio	,6	,4	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,0	,0	,0
	88673	Recuento	20	13	33
		% dentro de Conservatorio	,6	,4	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,0	,0	,0
	54810	Recuento	19	22	41
		% dentro de Conservatorio	,5	,5	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,0	,1	,0
	99085	Recuento	64	56	120
		% dentro de Conservatorio	,5	,5	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,1	,1	,1
	15097	Recuento	51	32	83
		% dentro de Conservatorio	,6	,4	1,0

Tabla de contingencia				
		Número inicial de casos		Total
		1	2	
	% dentro de Número inicial de casos	,1	,1	,1
20677	Recuento	108	30	138
	% dentro de Conservatorio	,8	,2	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,2	,1	,1
85923	Recuento	18	26	44
	% dentro de Conservatorio	,4	,6	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,0	,1	,0
33135	Recuento	22	20	42
	% dentro de Conservatorio	,5	,5	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,0	,0	,0
16316	Recuento	23	11	34
	% dentro de Conservatorio	,7	,3	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,0	,0	,0
48141	Recuento	10	3	13
	% dentro de Conservatorio	,8	,2	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,0	,0	,0
48645	Recuento	13	18	31
	% dentro de Conservatorio	,4	,6	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,0	,0	,0
11071	Recuento	16	35	51
	% dentro de Conservatorio	,3	,7	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,0	,1	,1
40880	Recuento	128	73	201
	% dentro de Conservatorio	,6	,4	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,2	,2	,2
Total	Recuento	564	415	979
	% dentro de Conservatorio	,6	,4	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	1,0	1,0	1,0

Tabla 234. Tabla de contingencia de los diferentes conservatorios.

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado resultan estadísticamente significativas ( $p \leq 0,000$ ), de forma que puede entenderse que las clasificaciones que pueden producirse según perfiles multivariados son en gran medida coincidentes, y en ese sentido avala la forma de interpretación basada en perfiles propia de la escala. De este modo, como puede observarse en la tabla 235, tanto la prueba chi-cuadrado como la Razón de Verosimilitudes ofrecen resultados altamente significativos ,000 en lo referido a los casos en los diferentes conservatorios profesionales de música.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	63,000	13	,000
Razón de verosimilitudes	64,901	13	,000
Asociación lineal por lineal	1,582	1	,209
N de casos válidos	979		

Tabla 235. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Conservatorio de Música.

### ➤ Especialidad de cuerda

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado realizados a los alumnos matriculados en las especialidades de cuerda en los 14 Conservatorios Profesionales de Música, que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestran un total de casos de 235. Podemos observar en esta tabla que los porcentajes en los 2 grupos están equilibrados.

Tabla de contingencia					
		Número inicial de casos			
			1	2	Total
Especialidad. Cuerda.	0	Recuento	225	204	429
		% dentro de Especialidad. Cuerda.	,5	,5	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,6	,7	,6
	1	Recuento	144	91	235
		% dentro de Especialidad. Cuerda.	,6	,4	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,4	,3	,4
Total		Recuento	369	295	664
		% dentro de Especialidad. Cuerda.	,6	,4	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	1,0	1,0	1,0

Tabla 236. Tabla de contingencia en la especialidad de cuerda.

Como puede observarse en la tabla 237, tanto la prueba chi-cuadrado como la Razón de Verosimilitudes ofrecen resultados no significativos, en lo referido a los casos de los alumnos matriculados en la especialidad de los instrumentos de cuerda.

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,794	1	,029		
Corrección por continuidad	4,443	1	,035		
Razón de verosimilitudes Estadístico exacto de Fisher	4,821	1	,028	,034	,017
Asociación lineal por lineal	4,786	1	,029		
N de casos válidos	664				

Tabla 237. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Especialidad de cuerda.

### ➤ Especialidad de viento-metal

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado realizados a los alumnos matriculados en las especialidades de viento metal en los 14 Conservatorios Profesionales de Música, que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestran un total de casos de 203. Podemos observar en esta tabla que los porcentajes en los 2 grupos están equilibrados.

Tabla de contingencia					
		Número inicial de casos			
		1	2	Total	
Especialidad. Viento Metal.	0	Recuento	230	206	436
		% dentro de Especialidad. Viento Metal.	,5	,5	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,7	,7	,7
	1	Recuento	118	85	203
		% dentro de Especialidad. Viento Metal.	,6	,4	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,3	,3	,3
Total		Recuento	348	291	639
		% dentro de Especialidad. Viento Metal.	,5	,5	1,0



	% dentro de Número inicial de casos	1,0	1,0	1,0
--	-------------------------------------	-----	-----	-----

Tabla 238. Tabla de contingencia en la especialidad de viento metal.

Como puede observarse en la tabla 239, tanto la prueba chi-cuadrado como la Razón de Verosimilitudes ofrecen resultados no significativos, en lo referido a los casos de los alumnos matriculados en la especialidad de los instrumentos de viento metal.

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,614	1	,204		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	1,404	1	,236		
Razón de verosimilitudes Estadístico exacto de Fisher	1,619	1	,203	,232	,118
Asociación lineal por lineal	1,611	1	,204		
N de casos válidos	639				

Tabla 239. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Especialidad de viento metal.

### ➤ Especialidad de viento madera

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado realizados a los alumnos matriculados en las especialidades de viento madera en los 14 Conservatorios Profesionales de Música, que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestran un total de casos de 304. Podemos observar en esta tabla que los porcentajes en los 2 grupos están equilibrados.

Tabla de contingencia					
		Número inicial de casos			
			1	2	Total
Especialidad. Viento Madera.	0	Recuento	183	191	374
		% dentro de Especialidad. Viento Madera.	,5	,5	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,5	,6	,6
	1	Recuento	184	120	304
		% dentro de Especialidad. Viento Madera.	,6	,4	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,5	,4	,4
Total		Recuento	367	311	678

Tabla de contingencia				
		Número inicial de casos		
		1	2	Total
% dentro de Especialidad. Viento Madera.		,5	,5	1,0
% dentro de Número inicial de casos		1,0	1,0	1,0

Tabla 240. Tabla de contingencia en la especialidad de viento madera.

Como puede observarse en la tabla 241, tanto la prueba chi-cuadrado como la Razón de Verosimilitudes ofrecen resultados no significativos, en lo referido a los casos de los alumnos matriculados en la especialidad de los instrumentos de viento madera.

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,081	1	,003		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	8,620	1	,003		
Razón de verosimilitudes Estadístico exacto de Fisher	9,116	1	,003	,003	,002
Asociación lineal por lineal	9,068	1	,003		
N de casos válidos	678				

Tabla 241. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Especialidad de viento madera.

### ➤ Especialidad de percusión

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado realizados a los alumnos matriculados en la especialidad de percusión en los 14 Conservatorios Profesionales de Música, que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestran un total de casos de 82. Podemos observar en esta tabla que los porcentajes en los 2 grupos están equilibrados.

Tabla de contingencia					
		Número inicial de casos			
		1	2	Total	
Especialidad. Percusión.	0	Recuento	273	231	504
		% dentro de Especialidad. Percusión.	,5	,5	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,9	,8	,9
	1	Recuento	41	41	82

	% dentro de Especialidad. Percusión.	,5	,5	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,1	,2	,1
Total	Recuento	314	272	586
	% dentro de Especialidad. Percusión.	,5	,5	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	1,0	1,0	1,0

Tabla 242. Tabla de contingencia en la especialidad de percusión.

Como puede observarse en la tabla 243, tanto la prueba chi-cuadrado como la Razón de Verosimilitudes ofrecen resultados no significativos, en lo referido a los casos de los alumnos matriculados en la especialidad de los instrumentos de percusión.

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,492	1	,483		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	,339	1	,560		
Razón de verosimilitudes Estadístico exacto de Fisher	,491	1	,483	,551	,280
Asociación lineal por lineal	,491	1	,483		
N de casos válidos	586				

Tabla 243. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Especialidad de percusión.

### ➤ Especialidad de piano

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado realizados a los alumnos matriculados en la especialidad de piano en los 14 Conservatorios Profesionales de Música, que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestran un total de casos de 157. Podemos observar en esta tabla 244 que los porcentajes en los 2 grupos están equilibrados.

Tabla de contingencia					
		Número inicial de casos			Total
		1	2		
Especialidad. Piano.	0	Recuento	251	216	467
		% dentro de Especialidad. Piano.	,5	,5	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,7	,7	,7
	1	Recuento	84	73	157

	% dentro de Especialidad. Piano.	,5	,5	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,3	,3	,3
Total	Recuento	335	289	624
	% dentro de Especialidad. Piano.	,5	,5	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	1,0	1,0	1,0

Tabla 244. Tabla de contingencia en la especialidad de piano.

Como puede observarse en la tabla 245, tanto la prueba chi-cuadrado como la Razón de Verosimilitudes ofrecen resultados no significativos, en lo referido a los casos de los alumnos matriculados en la especialidad de los instrumentos de piano.

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,003	1	,958		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes Estadístico exacto de Fisher	,003	1	,958	1,000	,515
Asociación lineal por lineal	,003	1	,958		
N de casos válidos	624				

Tabla 245. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Especialidad de piano.

### ➤ Especialidad de canto

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado realizados a los alumnos matriculados en la especialidad de canto en los 14 Conservatorios Profesionales de Música, que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestran un total de casos de 21. Podemos observar en esta tabla 246 que los porcentajes en los 2 grupos están equilibrados.

Tabla de contingencia					
		Número inicial de casos			
			1	2	Total
Especialidad. Canto.	0	Recuento	285	252	537
		% dentro de Especialidad. Canto.	,5	,5	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	1,0	1,0	1,0
	1	Recuento	10	11	21

	% dentro de Especialidad. Canto.	,5	,5	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,0	,0	,0
Total	Recuento	295	263	558
	% dentro de Especialidad. Canto.	,5	,5	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	1,0	1,0	1,0

Tabla 246. Tabla de contingencia en la especialidad de canto.

Como puede observarse en la tabla 247, tanto la prueba chi-cuadrado como la Razón de Verosimilitudes ofrecen resultados no significativos, en lo referido a los casos de los alumnos matriculados en la especialidad de canto.

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,241	1	,623		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	,072	1	,788		
Razón de verosimilitudes Estadístico exacto de Fisher	,241	1	,624	,661	,393
Asociación lineal por lineal	,241	1	,624		
N de casos válidos	558				

Tabla 247. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Especialidad de canto.

Las características de los grupos que ofrece este análisis de conglomerados de k-medias (solución de dos grupos) teniendo en cuenta la prueba ji-cuadrado que acabamos de realizar, podemos deducir que los resultados son los siguientes:

1. Los grupos obtenidos en el análisis realizado a partir de los diferentes centros, como señalamos anteriormente, no presentan diferencias estadísticamente significativas. La composición de los dos grupos y sus perfiles son:
  - Destacar el reparto de casos al 50% en los dos grupos, en multitud de Conservatorios: 99009, 54810, 15097 y 99085. También los Conservatorios 91285, 88673, 85923, 48645 y la Vall d'Uixó con un 60%/40%, podemos ubicarlo entre los centros en los que los dos grupos se reparten por igual.
  - El grupo 1 aparecen cuatro Conservatorios con mayor número casos. Los Conservatorios 20677 y 48141 al 80%, y los Conservatorios de 33135 y 16316 al 70%.
  - El grupo 2, solo encontramos un solo Conservatorio que supera en número de

caso al grupo 1, el Conservatorio de Castellón con un 70%.

2. Por otra parte, los grupos obtenidos en el análisis que hemos llevado a cabo a partir de las opiniones de los alumnos matriculados en las diferentes especialidades, también como señalamos anteriormente, si presentan diferencias estadísticamente significativas. La composición de los dos grupos y sus perfiles son:

- Destacar que el reparto de casos en los dos grupos, teniendo en cuenta las diferentes especialidades (cuerda, viento madera, viento metal, percusión, piano y canto), se reparten por igual, dando un equilibrio en porcentajes muy elevado.

En síntesis, si bien se advierte que, sin duda, se dará asignaciones de sujetos a grupos que difieran entre las clasificaciones producidas por ambos colectivos, en términos generales, se da una gran coincidencia en los resultados. Lo que, en conjunto, y asumiendo las salvedades que pueden realizarse a partir de las diferencias univariadas comentadas anteriormente, entendemos que puede considerarse una evidencia que avala en gran medida la forma de interpretación de la escala, basada en los perfiles que proceden de las valoraciones de los alumnos.

### **7.9.3. Análisis de conglomerados de $K$ medias, a los Profesores.**

Realizamos el análisis de hasta seis conglomerados para los profesores de los diferentes Conservatorios, pero elegimos solo la muestra con cinco conglomerados. Como hemos dicho anteriormente solo mostraremos la muestra que respete los diversos criterios. Las otras muestras que hemos realizado hasta seis conglomerados, las incluiremos en Anexo 10. La tabla 248 muestra los centros iniciales de los conglomerados.

Centros iniciales de los conglomerados					
	Conglomerado				
	1	2	3	4	5
td1	5,69	2,62	5,77	5,69	1,38
td2	5,69	2,28	5,48	5,72	1,38
td3	5,18	2,27	2,50	5,32	5,36
td4	5,84	2,32	1,63	5,53	5,11
td5	5,41	5,27	4,18	1,86	3,91
td6	5,61	5,13	4,61	2,78	4,22

Tabla 248. Centros iniciales de los conglomerados de profesores (Cluster 5)

Historial de iteraciones(a)					
Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados				
	1	2	3	4	5

1	2,353	2,489	2,437	2,641	2,524
2	0,102	0,214	0,052	0,082	0,148
3	0,059	0,138	0,077	0,000	0,105
4	0,032	0,068	0,000	0,046	0,079
5	0,000	0,020	0,000	0,000	0,023
6	0,000	0,039	0,000	0,000	0,045
7	0,000	0,061	0,000	0,000	0,080
8	0,035	0,046	0,035	0,000	0,068
9	0,056	0,042	0,000	0,058	0,057
10	0,043	0,041	0,000	0,041	0,062
11	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Tabla 249. Historial de iteraciones profesores (Cluster 5)

La tabla 249 muestra que se han presentado 11 interacciones, esto con la indicación de cambio (desplazamiento experimentado por cada centro de interacción), puede observarse que, conforme avanzan las interacciones, el desplazamiento de los centros se va haciendo más y más pequeño hasta llegar a la onceava interacción, en donde ya no existe desplazamiento alguno. Para los cinco conglomerados el proceso de interacción se detiene por defecto en la onceava integración, ya que entre la interacción 11 y 12 no habría cambio en los centroides (cambio=0).

Centros de los conglomerados finales					
	Conglomerado				
	1	2	3	4	5
td1	4,49	3,15	4,66	4,28	3,08
td2	4,69	3,11	4,55	4,28	3,37
td3	4,66	3,81	3,22	4,66	5,05
td4	4,92	4,02	3,48	4,86	5,25
td5	4,61	4,25	4,21	3,41	4,05
td6	4,93	4,35	4,17	3,35	3,97

Tabla 250. Centros de los conglomerados profesores en las seis dimensiones (Cluster 5)

La tabla 250 ofrece los centros de conglomerados finales, es decir, los centros de los conglomerados tras el proceso de actualización interactiva. Ahora comparando los centros finales tras la interacción con los centros iniciales antes de la interacción, se puede apreciar un pequeño desplazamiento del centro de los conglomerado 1, 2 y 5 hacia las dimensiones 1 y 2 entre las 6 dimensiones de clasificación. También observamos que existen dos conglomerados diferentes que distribuyen pequeños desplazamiento del centro del conglomerado 4 hacia las dimensiones 5 y 6, y del conglomerado 3 hacia las dimensiones 3 y 4. La tabla resume los valores centrales de cada conglomerado, observándose valores promedios de percepción por parte de las participantes por encima

de 4, es decir, los participante están entre de acuerdo y bastante de acuerdo, esto con respecto a la escala liker utilizada. La interpretación de todo esto es que los profesores tienen una alta percepción de la calidad de acuerdo con las diferentes dimensiones de gestión.

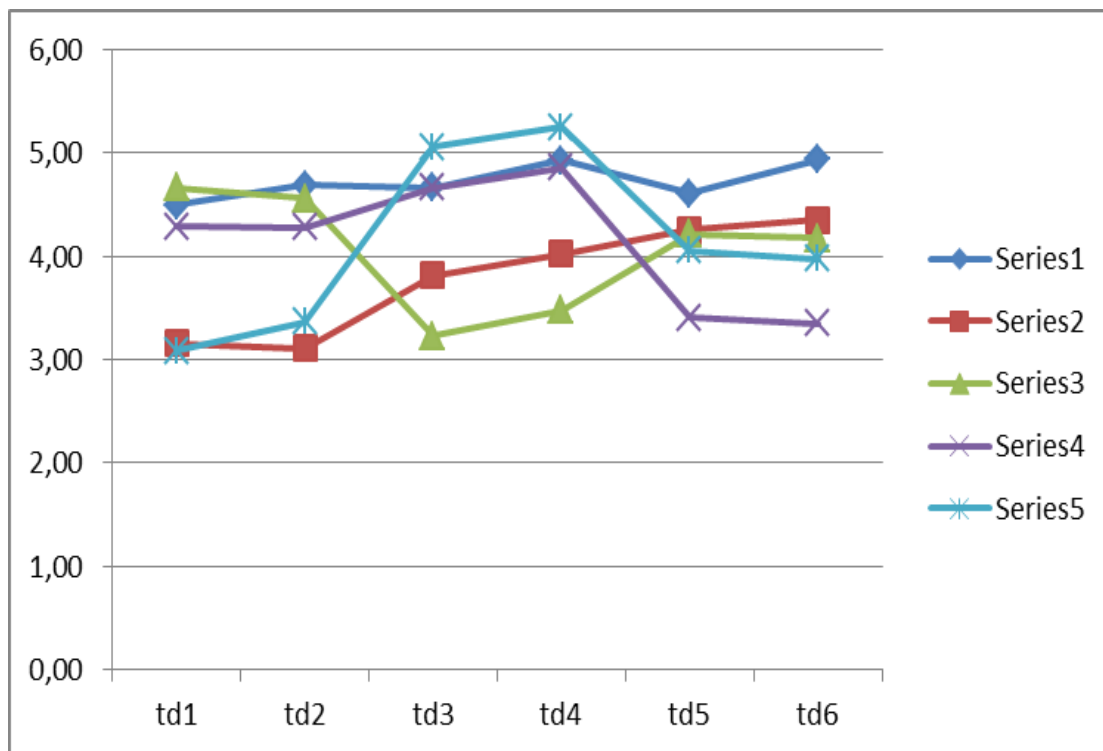


Figura 31. Centros de los conglomerados finales: Profesores (cluster 5)

La figura 31 muestra los cinco conglomerados y la relación de las áreas de gestión con cada uno de ellos. Se observa que los perfiles no son del todo escalares, es decir que los perfiles de los grupos correspondan a niveles de gravedad diagnóstica o nominación por dimensiones. Por lo tanto podemos decir, que aunque existen dos grupos de valoración dentro de los profesores, un primer grupo perteneciente al conglomerado 1 y 2 muestran un perfil más escalar, valorando casi por igual las diferentes dimensiones, y un segundo grupo de conglomerados el 3, 4 y 5, en los que ambos perfiles de los tres correspondan a niveles de gravedad diagnóstica o nominación por dimensiones prácticamente desiguales.

ANOVA						
	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media	Gl	Media	gl		
	cuadrática		cuadrática			
td1	25,328	4	0,389	211	65,073	0,000
td2	23,670	4	0,375	211	63,092	0,000
td3	22,831	4	0,322	211	70,941	0,000



td4	22,044	4	0,281	211	78,473	0,000
td5	7,671	4	0,310	211	24,765	0,000
td6	13,154	4	0,444	211	29,615	0,000

Tabla 251. ANOVA de las dimensiones de los profesores (cluster 5)

La tabla 251, muestra que la percepción de los profesores no es significativa para cada una de las dimensiones de gestión. La tabla ANOVA indica qué variables contribuyen más a la solución de los conglomerados. Así, las variables con valores de F grandes, proporcionan mayor separación entre los conglomerados. Por tanto, en nuestro caso, la variable que proporciona mayor separación entre los conglomerados es, entre la dimensión 4 “proceso de la enseñanza”, con un  $F = 78,473$ , mientras que la que menos es la dimensión 3 “vinculación con el entorno”, con un  $F = 29,615$ . Además, destacar que considerando las seis dimensiones no se observan diferencias estadísticamente significativas ya que todas están en valores del Sig. ,000.

Número de casos en cada conglomerado		
Conglomerado	1	39,000
	2	59,000
	3	39,000
	4	39,000
	5	40,000
Válidos		216,000
Perdidos		268,000

Tabla 252. Número de casos en cada conglomerado: profesores (cluster 5)

La tabla 252 muestra el número de casos asignados a cada conglomerado. En este caso para el conglomerado 1, 3 y 4 tenemos 39 casos y para el conglomerado 5 son 59 casos, es decir, que el tamaño de los conglomerados es parecido.

En resumen, para el caso de los profesores y considerando las seis dimensiones no se observan diferencias estadísticamente significativas. No se observan grupos residuales, esto dado que no se encontrado una agrupación de menos del 5% de los casos válidos.

### **7.9.3.1. Exploración mediante la prueba ji-cuadrado, partiendo del análisis de Conglomerados de K Medias.**

Como resultados de la exploración mediante Análisis de Conglomerados de K-Medias a partir de las valoraciones de los profesores, llevamos a cabo el mismo proceso que anteriormente realizamos con los alumnos.

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado realizados a los 13 Conservatorios Profesionales de Música, que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestran un total de casos validos de 216 , de un total de 484 casos.

Resumen del procesamiento de los casos
----------------------------------------

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	%	N	%	N	%
Conservatorio * Número inicial de casos	216	44,6%	268	55,4%	484	100,0%
Sexo * Número inicial de casos	216	44,6%	268	55,4%	484	100,0%
Categoría profesional * Número inicial de casos	216	44,6%	268	55,4%	484	100,0%
Especialidad: * Número inicial de casos	216	44,6%	268	55,4%	484	100,0%

Tabla 253. Tabla de casos entre las diferentes variables.

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado realizada a los profesores, que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestra un total de casos de 216, repartidos en 13 conservatorios, en los cuales se pueden observar los diferentes porcentajes en los 5 grupos.

		Número inicial de casos					Total
		1	2	3	4	5	
Cons. 1	Recuento	2	11	9	4	6	32
	% de Conservatorio	6,3%	34,4%	28,1%	12,5%	18,8%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	5,1%	18,6%	23,1%	10,3%	15,0%	14,8%
	% del total	0,9%	5,1%	4,2%	1,9%	2,8%	14,8%
10	Recuento	0	0	3	4	0	7
	% de Conservatorio	0,0%	0,0%	42,9%	57,1%	0,0%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	0,0%	0,0%	7,7%	10,3%	0,0%	3,2%
	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	1,9%	0,0%	3,2%
11	Recuento	0	2	2	1	3	8
	% de Conservatorio	0,0%	25,0%	25,0%	12,5%	37,5%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	0,0%	3,4%	5,1%	2,6%	7,5%	3,7%
	% del total	0,0%	0,9%	0,9%	0,5%	1,4%	3,7%
12	Recuento	2	4	1	1	1	9
	% de Conservatorio	22,2%	44,4%	11,1%	11,1%	11,1%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	5,1%	6,8%	2,6%	2,6%	2,5%	4,2%
	% del total	0,9%	1,9%	0,5%	0,5%	0,5%	4,2%
13	Recuento	6	0	2	2	0	10
	% de Conservatorio	60,0%	0,0%	20,0%	20,0%	0,0%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	15,4%	0,0%	5,1%	5,1%	0,0%	4,6%
	% del total	2,8%	0,0%	0,9%	0,9%	0,0%	4,6%
2	Recuento	3	8	6	8	10	35
	% de Conservatorio	8,6%	22,9%	17,1%	22,9%	28,6%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	7,7%	13,6%	15,4%	20,5%	25,0%	16,2%

Tabla de contingencia		Número inicial de casos					Total
		1	2	3	4	5	
3	% del total	1,4%	3,7%	2,8%	3,7%	4,6%	16,2%
	Recuento	2	2	5	1	2	12
	% de Conservatorio	16,7%	16,7%	41,7%	8,3%	16,7%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	5,1%	3,4%	12,8%	2,6%	5,0%	5,6%
4	% del total	0,9%	0,9%	2,3%	0,5%	0,9%	5,6%
	Recuento	0	0	0	1	0	1
	% de Conservatorio	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	0,0%	0,5%
5	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	0,0%	0,5%
	Recuento	0	5	1	1	2	9
	% de Conservatorio	0,0%	55,6%	11,1%	11,1%	22,2%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	0,0%	8,5%	2,6%	2,6%	5,0%	4,2%
6	% del total	0,0%	2,3%	0,5%	0,5%	0,9%	4,2%
	Recuento	2	6	3	3	3	17
	% de Conservatorio	11,8%	35,3%	17,6%	17,6%	17,6%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	5,1%	10,2%	7,7%	7,7%	7,5%	7,9%
7	% del total	0,9%	2,8%	1,4%	1,4%	1,4%	7,9%
	Recuento	0	2	1	1	2	6
	% de Conservatorio	0,0%	33,3%	16,7%	16,7%	33,3%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	0,0%	3,4%	2,6%	2,6%	5,0%	2,8%
8	% del total	0,0%	0,9%	0,5%	0,5%	0,9%	2,8%
	Recuento	9	3	0	2	5	19
	% de Conservatorio	47,4%	15,8%	0,0%	10,5%	26,3%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	23,1%	5,1%	0,0%	5,1%	12,5%	8,8%
9	% del total	4,2%	1,4%	0,0%	0,9%	2,3%	8,8%
	Recuento	2	2	0	1	0	5
	% de Conservatorio	40,0%	40,0%	0,0%	20,0%	0,0%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	5,1%	3,4%	0,0%	2,6%	0,0%	2,3%
Total	% del total	0,9%	0,9%	0,0%	0,5%	0,0%	2,3%
	Recuento	39	59	39	39	40	216
	% de Conservatorio	18,1%	27,3%	18,1%	18,1%	18,5%	100,0%
	% de Núm. inicial casos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 254. Tabla de contingencia entre los centros.

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado resultan estadísticamente significativas ( $p \leq 0,000$ ), de forma que puede entenderse que las clasificaciones que pueden producirse según perfiles multivariados son en gran medida coincidentes, y en ese sentido avala la forma de interpretación basada en perfiles propia de la escala. De este modo, como puede observarse en la tabla 255, tanto la prueba chi-

cuadrado como la Razón de Verosimilitudes ofrecen resultados altamente no significativos ,0012 en lo referido a los casos en los diferentes conservatorios profesionales de música.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	87,470(a)	60	0,012
Razón de verosimilitudes	94,361	60	0,003
N de casos válidos	216		

Tabla 255. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Conservatorio de Música.

### ➤ Variables: sexo

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado que se ha realizado a la variable de sexo entre los profesores encuestados en los 13 Conservatorios Profesionales de Música y que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestran un total de casos de 216, repartidos de la siguiente forma, 126 con sexo masculino y 90 de sexo femenino. Podemos observar en esta tabla 256 que los porcentajes en los 5 grupos están equilibrados.

Tabla de contingencia								
			Número inicial de casos					Total
			1	2	3	4	5	
Sexo	1	Recuento	24	31	20	25	26	126
		% de Sexo	19,0%	24,6%	15,9%	19,8%	20,6%	100,0%
		% de	61,5%	52,5%	51,3%	64,1%	65,0%	58,3%
		Número inicial de casos						
		% del total	11,1%	14,4%	9,3%	11,6%	12,0%	58,3%
	2	Recuento	15	28	19	14	14	90
		% de Sexo	16,7%	31,1%	21,1%	15,6%	15,6%	100,0%
		% de	38,5%	47,5%	48,7%	35,9%	35,0%	41,7%
		Número inicial de casos						
		% del total	6,9%	13,0%	8,8%	6,5%	6,5%	41,7%
Total	Recuento	39	59	39	39	40	216	
	% de Sexo	18,1%	27,3%	18,1%	18,1%	18,5%	100,0%	
	% de	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	Número inicial de							

Tabla de contingencia						
	Número inicial de casos					Total
	1	2	3	4	5	
casos						
% del total	18,1%	27,3%	18,1%	18,1%	18,5%	100,0%

Tabla 256. Tabla de contingencia de profesores: Variable: sexo.

Como puede observarse en la tabla 257, tanto la prueba chi-cuadrado como la Razón de Verosimilitudes ofrecen resultados significativos, en lo referido a los casos de la variable se sexo en los profesores encuestados ya que tenemos un 0,551 de sig. asintótica.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,042(a)	4	0,551
Razón de verosimilitudes	3,047	4	0,550
N de casos válidos	216		

Tabla 257. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Variable: sexo

### ➤ Variables: categoría profesional

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado que se ha realizado a la variable de la categoría profesional a los que pertenecen cada uno de los profesores encuestados en los 13 Conservatorios Profesionales de Música y que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestran un total de casos del 63% de funcionarios y un 37% de interinos. Podemos observar en esta tabla que los porcentajes en interinidades son bastante altos, lo que provoca en muchos casos cambios de profesorado constante en las aulas.

Tabla de contingencia								
		Número inicial de casos					Total	
		1	2	3	4	5		
Cat.	Funcionario/a	Recuento	25	42	19	24	26	136
Prof.	de carrera	% de Cat. Prof.	18,4%	30,9%	14,0%	17,6%	19,1%	100,0%
		% de Núm. inicial	64,1%	71,2%	48,7%	61,5%	65,0%	63,0%
		casos						
		% del total	11,6%	19,4%	8,8%	11,1%	12,0%	63,0%
	Funcionario/a	Recuento	14	17	20	15	14	80
	Interino/a	% de Cat. Prof.	17,5%	21,3%	25,0%	18,8%	17,5%	100,0%
		% de Núm. inicial	35,9%	28,8%	51,3%	38,5%	35,0%	37,0%
		casos						
		% del total	6,5%	7,9%	9,3%	6,9%	6,5%	37,0%
Total		Recuento	39	59	39	39	40	216

Tabla de contingencia							
	Número inicial de casos					Total	
	1	2	3	4	5		
% de Cat. Prof.	18,1%	27,3%	18,1%	18,1%	18,5%	100,0%	
% de Núm. inicial casos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total	18,1%	27,3%	18,1%	18,1%	18,5%	100,0%	

Tabla 258. Tabla de contingencia de profesores: Variable: categoría profesional.

Como puede observarse en la tabla 259, tanto la prueba chi-cuadrado como la Razón de Verosimilitudes ofrecen resultados algo significativos, en lo referido a los casos de la variable de categoría profesional en los profesores encuestados, con un 0,264 de sig. asintótica.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,231(a)	4	0,264
Razón de verosimilitudes	5,172	4	0,270
N de casos válidos	216		

Tabla 259. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Variable: categoría profesional

### ➤ Variables: especialidad

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado que se ha realizado a la variable de la especialidad que imparten los profesores encuestados en los 13 Conservatorios Profesionales de Música y que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestran sobre todo la participación y representación de todas y cada una de las especialidades en estos centros. Podemos observar en esta tabla 260 que los diferentes porcentajes.

Tabla de contingencia								
			Número inicial de casos					Total
			1	2	3	4	5	
Especialidad Agrupaciones	Recuento		0	2	3	0	2	7
	% Especialidad		0,0%	28,6%	42,9%	0,0%	28,6%	100,0%
	% de N° inicial casos		0,0%	3,4%	7,7%	0,0%	5,0%	3,2%
	% del total		0,0%	0,9%	1,4%	0,0%	0,9%	3,2%
Canto	Recuento		0	0	4	1	0	5
	% Especialidad		0,0%	0,0%	80,0%	20,0%	0,0%	100,0%
	% de N° inicial casos		0,0%	0,0%	10,3%	2,6%	0,0%	2,3%
	% del total		0,0%	0,0%	1,9%	0,5%	0,0%	2,3%
Instrumentista	Recuento		13	11	6	7	4	41

Tabla de contingencia		Número inicial de casos					Total
		1	2	3	4	5	
de cuerda	% Especialidad	31,7%	26,8%	14,6%	17,1%	9,8%	100,0%
	% de Nº inicial casos	33,3%	18,6%	15,4%	17,9%	10,0%	19,0%
	% del total	6,0%	5,1%	2,8%	3,2%	1,9%	19,0%
Instrumentista	Recuento	2	1	1	0	4	8
de percusión	% Especialidad	25,0%	12,5%	12,5%	0,0%	50,0%	100,0%
	% de Nº inicial casos	5,1%	1,7%	2,6%	0,0%	10,0%	3,7%
	% del total	0,9%	0,5%	0,5%	0,0%	1,9%	3,7%
Instrumentista	Recuento	11	7	4	10	8	40
de viento	% Especialidad	27,5%	17,5%	10,0%	25,0%	20,0%	100,0%
	% de Nº inicial casos	28,2%	11,9%	10,3%	25,6%	20,0%	18,5%
	% del total	5,1%	3,2%	1,9%	4,6%	3,7%	18,5%
Instrumentista	Recuento	5	1	3	9	2	20
de viento	% Especialidad	25,0%	5,0%	15,0%	45,0%	10,0%	100,0%
	% de Nº inicial casos	12,8%	1,7%	7,7%	23,1%	5,0%	9,3%
	% del total	2,3%	0,5%	1,4%	4,2%	0,9%	9,3%
Materias	Recuento	5	7	7	6	5	30
teóricas	% Especialidad	16,7%	23,3%	23,3%	20,0%	16,7%	100,0%
	% de Nº inicial casos	12,8%	11,9%	17,9%	15,4%	12,5%	13,9%
	% del total	2,3%	3,2%	3,2%	2,8%	2,3%	13,9%
Piano	Recuento	3	21	7	6	11	48
	% Especialidad	6,3%	43,8%	14,6%	12,5%	22,9%	100,0%
	% de Nº inicial casos	7,7%	35,6%	17,9%	15,4%	27,5%	22,2%
	% del total	1,4%	9,7%	3,2%	2,8%	5,1%	22,2%
Total	Recuento	39	59	39	39	40	216
	% Especialidad	18,1%	27,3%	18,1%	18,1%	18,5%	100,0%
	% de Nº inicial casos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	18,1%	27,3%	18,1%	18,1%	18,5%	100,0%

Tabla 260. Tabla de contingencia de profesores: Variable: especialidad.

Como puede observarse en la tabla 261, tanto la prueba chi-cuadrado como la Razón de Verosimilitudes ofrecen resultados no significativos, en lo referido a los casos en la variable de la especialidad entre los profesores encuestados, con un 0,000 de sig. asintótica.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	72,741(a)	32	0,000
Razón de verosimilitudes	78,140	32	0,000
N de casos válidos	216		

Tabla 261. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Variable: especialidad

Las características de los grupos que ofrece este análisis de conglomerados de k-medias (solución de cinco grupos) teniendo en cuenta la prueba ji-cuadrado que acabamos de realizar, podemos deducir que los resultados son los siguientes:

1. Los grupos obtenidos en el análisis realizado a partir de las variables de sexo y de categoría profesional, como señalamos anteriormente, no presentan diferencias estadísticamente en porcentajes en la composición de los cinco grupos y sus perfiles. Aunque si observamos las variables de centros y de especialidades, si observamos diferencias en los porcentajes, debido principalmente a que el número de profesores en la especialidad canto en un centro, es de uno contra diez en otras especialidades como puede ser el piano.
2. Por otra parte, los datos obtenidos en el análisis de chi-cuadrado, de las diferentes variables, encontramos que en las variables de centros y especialidades no presentan diferencias estadísticamente no significativas, mientras que en las variables de sexo y categoría profesional si podemos observar que presentan ligeramente diferencias estadísticamente significativas, aunque bastante moderadas.

En síntesis, si bien se advierte que, sin duda, se dará asignaciones de sujetos a grupos que difieran entre las clasificaciones producidas por este colectivo de profesores, en términos generales se da una gran coincidencia en los resultados. Lo que, en conjunto, y asumiendo las salvedades que pueden realizarse a partir de las diferencias univariadas comentadas anteriormente, entendemos que puede considerarse una evidencia que avala en gran medida la forma de interpretación de la escala, basada en los perfiles que proceden de las valoraciones de las encuestas realizadas a los profesores.

#### **7.9.4. Análisis de conglomerados de K medias, a los CEI y CEE.**

Como ya hemos dicho el análisis cluster de K-medias es una herramienta diseñada para asignar casos a un número fijo de grupos (clusters o conglomerados) cuyas características no se conocen aún pero que se basan en un conjunto de variables especificadas. Es muy útil cuando queremos clasificar un gran número (miles) de casos.

Por lo tanto, ahora realizamos el análisis de hasta cinco conglomerados para los CEI y CEE (Comités de Evaluación Interna y Comités de Evaluación Externos) que realizaron la evaluación de los diferentes Conservatorios, pero elegimos la muestra con tres conglomerados. Como hemos dicho anteriormente solo mostraremos la muestra que respete los diversos criterios y las otras muestras que hemos realizado hasta cinco conglomerados, las incluiremos en el Anexo 10. La tabla 262 muestra los centros iniciales de los conglomerados.

Centros iniciales de los conglomerados
----------------------------------------



	Conglomerado		
	1	2	3
Organización de la enseñanza	4,67	5,53	2,28
Recursos Humanos y Materiales	4,59	5,72	3,07
Programa Formativo	4,75	5,79	4,15
Proceso de la enseñanza	1,61	5,83	3,72
Resultados	3,45	5,45	2,00
Vinculación con el entorno	4,52	5,57	2,86

Tabla 262. Centros iniciales de los conglomerados CEI / CEE (Cluster 3)

Historial de iteraciones			
Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados		
	1	2	3
1	2,660	2,585	2,261
2	,191	,088	,251
3	,123	,024	,149
4	,091	,046	,156
5	,081	,036	,145
6	,068	,022	,156
7	,037	,015	,095
8	,017	,000	,054
9	,000	,000	,000

Tabla 263. Historial de iteraciones CEI/CEE (Cluster 3)

La tabla 263 muestra que se han presentado 9 interacciones. Esto con la indicación de cambio (desplazamiento experimentado por cada centro de interacción), puede observarse que, conforme avanzan las interacciones, el desplazamiento de los centros se va haciendo más y más pequeño hasta llegar a la treceava interacción, en donde ya no existe desplazamiento alguno, tanto para el conglomerado 1 como para el 2 y el 3. El proceso de interacción se detiene por defecto en la treceava integración, porque entre la interacción 9 y 10 no habría cambio en los centroides (cambio=0).

Centros de los conglomerados finales			
	Conglomerado		
	1	2	3
Organización de la enseñanza	3,94	4,37	3,29
Recursos Humanos y Materiales	4,14	4,67	3,48
Programa Formativo	4,32	4,89	3,53
Proceso de la enseñanza	4,31	4,93	3,48

Resultados	3,63	4,05	3,14
Vinculación con el entorno	3,99	4,61	3,66

Tabla 264. Centros de los conglomerados CEI/CEE (Cluster 3)

La tabla 264 ofrece los centros de conglomerados finales, es decir, los centros de los conglomerados tras el proceso de actualización interactiva. Ahora comparando los centros finales tras la interacción con los centros iniciales antes de la interacción, se puede apreciar un pequeño desplazamiento del centro de los 3 conglomerados hacia la dimensión 5 “resultados” entre las 6 dimensiones de clasificación, al igual existe un pequeño desplazamiento del centro de todos los conglomerados hacia la misma dimensión 1 “organización de la enseñanza”. La tabla resume los valores centrales de cada conglomerado, observándose valores promedios de percepción por parte de las participantes por encima de 4, en los conglomerados 1 y 2, es decir, los participante están entre de acuerdo y bastante de acuerdo, esto con respecto a la escala liker utilizada. La interpretación de todo ésto es que los alumnos tienen una alta percepción de la calidad de acuerdo con las diferentes dimensiones de gestión. Por su parte, el tercer conglomerado indica, que la percepción de los alumnos sobre la calidad educativa analizada a través de las diferentes dimensiones de gestión es relativamente más baja, aunque sin ser significativa.

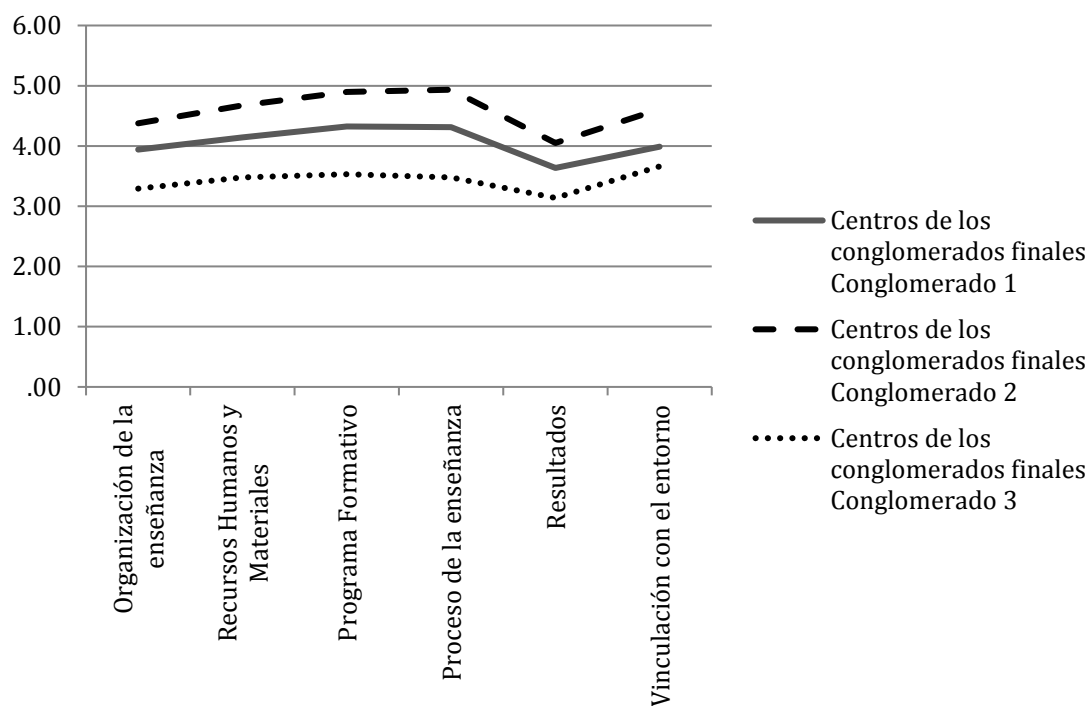


Figura 32. Centros de los conglomerados finales: CEI/CEE (cluster 3)

La figura 32 muestra los conglomerados 1, 2 y 3, y la relación de las áreas de gestión con cada uno de ellos. Se observa que los perfiles son escalares, es decir que los perfiles de los grupos correspondan a niveles de gravedad diagnóstica o nominación por

dimensiones. Por lo tanto podemos decir, que aunque el grupo de alumnos perteneciente al conglomerado 1 valoran más positivamente las diferentes dimensiones que el segundo grupo de conglomerado 2, ambos perfiles de los dos grupos correspondan a niveles de gravedad diagnóstica o nominación por dimensiones prácticamente iguales.

ANOVA						
	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media	Gl	Media	gl		
	cuadrática		cuadrática			
td1	9,718	2	,170	142	57,180	0,000
td2	12,056	2	,161	142	74,963	0,000
td3	15,455	2	,119	142	130,255	0,000
td4	17,786	2	,176	142	101,001	0,000
td5	7,065	2	,143	142	49,359	0,000
td6	9,214	2	,212	142	43,377	0,000

Tabla 265. ANOVA de las dimensiones de los CEI/CEE (cluster 3)

La tabla 265, muestra que la percepción de los alumnos no es significativa para cada una de las dimensiones de gestión. La tabla ANOVA indica qué variables contribuyen más a la solución de los conglomerados. Así, las variables con valores de F grandes proporcionan mayor separación entre los conglomerados. Por tanto, en nuestro caso, la variable que proporciona mayor separación entre los conglomerados es, entre la dimensión 3 “*programa formativo*”, con un F = 130,255, mientras que la que menos es la dimensión 6 “*vinculación con el entorno*”, con un F = 43,377. Además destacar que, considerando las seis dimensiones, no se observan diferencias estadísticamente significativas ya que todas están en valores del Sig. ,000.

Número de casos en cada conglomerado		
Conglomerado	1	70,000
	2	51,000
	3	24,000
Válidos		145,000
Perdidos		5,000

Tabla 266. Número de casos en cada conglomerado: CEI/CEE (cluster 3)

La tabla 266 muestra el número de casos asignados a cada conglomerado. En este caso para el conglomerado 1 tenemos 70 casos y para el conglomerado 2 son 51 casos y para el conglomerado 3 es de 24 casos, es decir, que el tamaño de los conglomerados es ligeramente parecido.

En resumen, para el caso de los diferentes comités tanto el CEI como el CEE y considerando las seis dimensiones, no se observan diferencias estadísticamente

significativas. No se observan grupos residuales, esto dado que no se encontrado una agrupación de menos del 5% de los casos válidos.

***7.9.4.1. Exploración mediante la prueba ji-cuadrado, partiendo del análisis de Conglomerados de K Medias.***

Como resultados de la exploración mediante Análisis de Conglomerados de K-Medias a partir de las valoraciones de los dos comités tanto el CEI como CEE, llevamos a cabo el siguiente proceso, que realizamos anteriormente a los alumnos y a los profesores. Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado realizados a los 13 Conservatorios Profesionales de Música, que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestran un total de casos de 145 , es los que se puede observar los diferentes porcentajes en los 3 grupos (conglomerados).

Tabla de contingencia		Número inicial de casos			Total
		1	2	3	
Conservatorios 99009	Recuento	4	0	2	6
	% dentro de Conservatorio	,7	,0	,3	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,1	,0	,1	,0
91285	Recuento	6	6	0	12
	% dentro de Conservatorio	,5	,5	,0	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,1	,1	,0	,1
88673	Recuento	7	3	1	11
	% dentro de Conservatorio	,6	,3	,1	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,1	,1	,0	,1
54810	Recuento	4	4	4	12
	% dentro de Conservatorio	,3	,3	,3	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,1	,1	,2	,1
99085	Recuento	10	1	1	12
	% dentro de Conservatorio	,8	,1	,1	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,1	,0	,0	,1
15097	Recuento	7	0	3	10
	% dentro de Conservatorio	,7	,0	,3	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,1	,0	,1	,1
20677	Recuento	2	7	0	9
	% dentro de Conservatorio	,2	,8	,0	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,0	,1	,0	,1
85923	Recuento	2	1	4	7
	% dentro de Conservatorio	,3	,1	,6	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,0	,0	,2	,0
33135	Recuento	4	4	1	9
	% dentro de Conservatorio	,4	,4	,1	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,1	,1	,0	,1
16316	Recuento	3	9	0	12
	% dentro de Conservatorio	,3	,8	,0	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,0	,2	,0	,1
48141	Recuento	7	2	1	10
	% dentro de Conservatorio	,7	,2	,1	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,1	,0	,0	,1
48645	Recuento	4	10	1	15
	% dentro de Conservatorio	,3	,7	,1	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,1	,2	,0	,1
40880	Recuento	1	4	0	5
	% dentro de Conservatorio	,2	,8	,0	1,0
	% dentro de Número inicial de casos	,0	,1	,0	,0
Total	Recuento	70	51	24	145
	% dentro de Conservatorio	,5	,4	,2	1,0
	% dentro de Núm. Inicial de casos	1,0	1,0	1,0	1,0

Tabla 267. Tabla de contingencia entre los diferentes conservatorios.

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado realizada a los dos comités (CEI y CEE), que aparecen en esta tabla de contingencia, nos muestra un total de casos de 145, repartidos en 93 casos los CEI y 52 casos los CEE, y se puede observar los diferentes porcentajes en los 3 grupos.

Tabla de contingencia			Número inicial de casos			Total
			1	2	3	
Tipo de comité: CEI -1-, CEE -2-	CEI	Recuento	44	38	11	93
		% dentro de Tipo de comité: CEI -1-, CEE -2-	,5	,4	,1	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,6	,7	,5	,6
Total	CEE	Recuento	26	13	13	52
		% dentro de Tipo de comité: CEI -1-, CEE -2-	,5	,3	,3	1,0
		% dentro de Número inicial de casos	,4	,3	,5	,4
Total	Recuento		70	51	24	145
	% dentro de Tipo de comité: CEI -1-, CEE -2-		,5	,4	,2	1,0
	% dentro de Número inicial de casos		1,0	1,0	1,0	1,0

Tabla 268. Tabla de contingencia entre los diferentes Comités (CEI/CEE).

Los resultados obtenidos a partir de la prueba ji-cuadrado resultan estadísticamente significativas ( $p \leq 0,000$ ), de forma que puede entenderse que las clasificaciones que pueden producirse según perfiles multivariados son en gran medida coincidentes, y en ese sentido avala la forma de interpretación basada en perfiles propia de la escala. De este modo, como puede observarse en la tabla 269, tanto la prueba chi-cuadrado como la Razón de Verosimilitudes ofrecen resultados altamente significativos ,000 en lo referido a los casos en los diferentes conservatorios profesionales de música.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	72,638	28	,000
Razón de verosimilitudes	81,721	28	,000
Asociación lineal por lineal	,258	1	,611
N de casos válidos	145		

Tabla 269. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Conservatorio de Música.

Por otro lado, como puede observarse en la tabla 270, tanto la prueba chi-cuadrado como la Razón de Verosimilitudes no ofrecen resultados significativos ,052 en lo

que se refiere a ambos colectivos (CEI/CEE).

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,931	2	,052
Razón de verosimilitudes	5,895	2	,052
Asociación lineal por lineal	,665	1	,415
N de casos válidos	145		

Tabla 270. Resultados de la prueba chi-cuadrado. Conservatorio de Música.

Según las características de los grupos que ofrece este análisis de conglomerados de k-medias (solución de tres grupos) teniendo en cuenta la prueba ji-cuadrado que acabamos de realizar, podemos deducir que los resultados son los siguientes:

1. Los grupos obtenidos en el análisis realizado a partir de los diferentes centros, como señalamos anteriormente, no presentan diferencias estadísticamente significativas. La composición de los tres grupos y sus perfiles son:

- a. El grupo 1 incluye un total de 75 casos. Presenta mayor nivel de casos, destacando los Conservatorios 99085 y 40880 con un 80%, los Conservatorios de 99009, 15097 y 48141 con un 70%, y el Conservatorio 88673 con un 60%.
- b. El grupo 2 se compone de 51 casos. Encontramos los Conservatorios 20677 y 16316 con un 80%, y el Conservatorio de 48645 con un 70%.
- c. El grupo 3 está compuesto por 24 casos, que presentan menor nivel de casos, solo encontramos el Conservatorio 85923 con el 60%.
- d. Destacar el reparto de casos en los diversos grupos, destacando el Conservatorio 54810, el cual divide los porcentaje en igualdad en los tres grupos al 30%. También el Conservatorio 91285 con un 50% en el grupo 1 y 2, y el Conservatorio 33135 con un 40% entre el grupo 1 y grupo 2.

2. Por otra parte, los grupos obtenidos en el análisis que hemos llevado a cabo a partir de las opiniones de los diferentes Comités tanto el CEI como los CEE, también como señalamos anteriormente, si presentan diferencias estadísticamente significativas. La composición de los tres grupos y sus perfiles son:

- e. El grupo 1 incluye un total de 70 casos. Podemos señalar que este grupo reúne a un mayor número de casos. Observamos que aparecen el mismo número de casos, un 50 %, tanto en los CEE como en los CEI.
- f. El grupo 2 se compone de 51 casos. Observamos que tiene un nivel

menor de casos que el anterior y deducimos que los CEI con un 40% casos y solo un 30% de casos los CEE.

- g. El grupo 3 está compuesto por 24 casos, es el grupo que presentan menor número casos.

En síntesis, si bien se advierte que, sin duda, se dará asignaciones de sujetos a grupos que difieran entre las clasificaciones producidas por ambos colectivos, en términos generales se da una gran coincidencia en los resultados. Lo que, en conjunto, y asumiendo las salvedades que pueden realizarse a partir de las diferencias univariadas comentadas anteriormente, entendemos que puede considerarse una evidencia que avala en gran medida la forma de interpretación de la escala, basada en los perfiles que proceden de las valoraciones del CEI y el CEE.



## 8. CONCLUSIONES

Con la seguridad de que con la evaluación se mejora la calidad del sistema educativo, hemos comenzado este trabajo de investigación. Nos planteamos la evaluación como medio que la comunidad educativa tiene para que la reflexión ayude a un mayor conocimiento objetivo, riguroso y fiable.

Compartimos la idea de que la calidad es un concepto relativo y multidimensional, regulada legalmente, haciendo hincapié de que las variables que se utilicen para valorarla han de abarcar todas las dimensiones que entran en juego en cualquier institución. Un centro será de calidad siempre que sea eficaz, estableciendo la valoración positiva de cada una de las dimensiones, efectuando propuestas de mejora en aquellas que obtengan valoración negativa, incorporando un proceso de seguimiento de dichas acciones, que garantice los cambios a través de la mejora.

Hemos elegido el modelo de Programa de Evaluación Institucional para llevar a cabo nuestra investigación, partiendo como ya explicamos en la parte teórica el funcionamiento y reglamento en la que se rigen estas enseñanzas musicales Profesionales.

La finalidad de esta investigación ha sido la elaboración de instrumentos, validos, fiables y adaptados a nuestro contexto, que permitan una autoevaluación de los Conservatorios Profesionales de Música y les ayuden a conocer mejor las fortalezas y las debilidades con el fin de mejorarlas. Nos planteamos dos *objetivos generales* y prioritarios en esta investigación: el primero *objetivo general*, es el autoestudio y análisis global de los Conservatorios Profesionales de Música, con el fin de mejorar la calidad en sus funciones y condiciones, lo cual ejercerá una notable repercusión en el buen funcionamiento de los centros en general; Como *segundo objetivo general* de esta investigación, elaborar un texto que se pueda comprender fácilmente y cuya lectura estimule a instituciones educativas musicales (Conservatorios e incluso Escuelas de Música) a iniciar procesos de evaluación que incidan en la mejora de su organización y su funcionamiento, ofreciendo un modelo concreto de autoevaluación para estos centros musicales, al mismo tiempo que facilitarles los instrumentos y procedimientos necesarios para que los propios instituciones puedan llevar a cabo esta evaluación.

Creemos que hemos cumplido con los objetivos generales, y espero que, en un futuro no muy lejano, nos permita realizar investigaciones más exhaustivas en todos los centros musicales en nuestro país.

Como síntesis del desarrollo argumental sobre los resultados de este trabajo, se presentan conclusiones haciendo referencia concreta a los objetivos propuestos. El presente estudio se ha realizado bajo el marco de un paradigma de complementariedad metodológica cuantitativa-cualitativa que nos ha permitido abordar la complejidad de

quehacer en los centros musicales a través de la autoevaluación y con un acompañamiento externo.

En relación con este aspecto, tal y como lo han planteado Martínez-Sánchez y colaboradores (1990), los resultados obtenidos al aplicar el modelo refuerzan el supuesto de partida de que *“el conocimiento y comprensión del funcionamiento de la organización desde las perspectivas de sus integrantes (alumnos, profesores, egresados, equipo directivo y personal administrativo), han permitido la identificación de puntos fuertes y débiles de la vida de los centros”*. Aunque hay que resaltar y recordar que este trabajo cumple su labor cumpliendo con los objetivos señalados *“la evaluación y elaboración de instrumentos capaces de realizar evaluaciones de calidad en centros musicales”*. Por lo tanto, el llevar a cabo un plan de mejora de estos catorce centros musicales, después de evaluarlos y detectar sus debilidades, no entra dentro de los objetivos de esta tesis.

En este sentido, hay que señalar que la fase de formación desarrollada, desde la sensibilización hasta la realización de la evaluación realizada por parte de los comités de evaluación (CEI Y CEE), ha tenido un impacto sustancial en la organización. Además, destacar la implicación de la administración educativa de la Generalitat Valenciana, que ha sido fundamental para el desarrollo de este proceso de evaluación.

Recordar los primeros pasos de sensibilización, formación y trabajo en común de todo los actores y partes implicadas en la educación musical, empezando por la administración educativa (subdirector general, jefe de servicios, asesores e inspectores), y finalizando con todos los profesores y equipos directivos, de los catorce Conservatorios Profesionales de Música dependientes de la Generalitat Valenciana.

Estos resultados coinciden con lo señalado por Martínez- Sánchez (1980), acerca de la importancia del proceso de formación de los actores previo inicio de la evaluación institucional. Todo ello fue fundamental para llevar a cabo la evaluación por parte de los CEI y posteriormente delos CEE. También el proceso de sensibilización de todas las audiencias implicadas en los centros, tanto alumnos, egresados, familias y personal administrativo, ha sido un factor determinante y facilitador para la obtención de información.

En estas apreciaciones se confirman, además, el combinar técnicas de recogida de información cuantitativas y cualitativas, si bien es costoso e implica dificultades para su integración, tuvo la ventaja de aportar una mayor cercanía para valorar los componentes valorativos apoyándonos en elementos socio-afectivos, que mejoran la comprensión global de los resultados obtenidos. Así pues, permitió a todos los participantes aportar opiniones directas, que ayudaran a una mejor interpretación de los resultados. Aunque hay que tener en cuenta que este trabajo gira entorno a la redacción de unos documentos capaces

de autoevaluar los centros musicales, por lo tanto, aunque se recogieron datos cualitativos a diferentes audiencias, el análisis de estos, no se ha realizado con la misma profundidad que con los datos cuantitativos.

Estas apreciaciones se confirman a través de las valoraciones y opiniones recolectadas a través de las entrevistas realizadas a los componentes de ambos comités (CEI y CEE). Estos a su vez recogen información de alumnos, profesores, egresados y equipo directivo, en los diferentes conservatorios, pudiéndose entender que los elementos de mejora que se identifican encuentran una base sólida en las evaluaciones realizadas.

La carencia de investigación no solo es evidente en los centros musicales de la Comunidad Valenciana y del resto de España. Lo cierto es que no es posible abordar esta actividad sin que los responsables de las comunidades educativas se impliquen, como ha sucedido en este caso. Después de realizar este trabajo de evaluación de los 14 Conservatorios Profesionales de Música, podemos destacar la coincidencia plena tanto en los resultados obtenidos como en la recogida de información de los diferentes instrumentos utilizados. Así pues, son unos resultados interesantes para realizar un plan de trabajo de mejora en dichos centros.

Proponemos, además, que el proceso de auto-evaluación sea adoptado para su implementación sistemática que pueda conducir a una evaluación de los cambios ocurridos en la organización como resultado de la implementación de las líneas rojas de mejora. Si bien, actualmente el plan de mejora no se ha puesto en marcha, las bases para una auto-evaluación están descritas. Ello requiere consolidar y formalizar este proceso de evaluación y extenderlo para que pueda tener efecto multiplicador, siendo utilizado por otros centros musicales – conservatorios superiores, centros elementales o escuelas de música - siempre con el apoyo de asesores en la materia evaluativa.

En cuanto al trabajo de evaluación realizado, destacaremos en primer lugar entre las muchas facetas trabajadas, el funcionamiento del *“protocolo de actuación”*. Ha sido impecable, ya que ha funcionado a la perfección desde el primer momento. Implicar a todos los agentes de la comunidad educativa -administración, inspectores, jefes de servicio, coordinadores, profesores, etc..-. Adaptar el modelo de evaluación institucional, a sus propuestas e inquietudes, haciéndolos partícipes a todos en este proceso. Realizar cursos y talleres de formación en la evaluación institucional, y toda una serie de charlas en los diversos centros para que todos valoraran y se implicasen en este proceso. Todo esto unido a la recogida de información y a la cantidad de muestras obtenidas, hacen del *“protocolo de actuación”* uno de los documentos más importantes a tener en cuenta.

En segundo lugar, destacamos, la elaboración y el buen funcionamiento de los instrumentos utilizados. Desde el primer momento los profesores y equipos directivos de

todos los centros participaron en la elaboración de estos instrumentos. Tanto en la valoración de la importancia, claridad, como a la susceptibilidad de cambio, tanto de los indicadores y criterios, los cuales afectan a las dimensiones del modelo.

Probablemente, el documento más importante surgido en esta investigación ha sido el “*auto-informe*”, el cual es capaz de extraer de forma detallada, concisa y organizada toda la información de cada uno de los centros. Además, subrayar como dato importante, que ha sido entendido por todos los agentes implicados, y fueron ellos mismos los que en diversidad de reuniones se reformulo de forma profesional y orientativa. Por tanto, es un documento que puede ser utilizado en cualquier centro musical para auto-evaluarse de forma independiente. Un elemento adicional a considerar el hecho de que el auto-informe necesita de las “*tablas de evaluación*” para los comités (CEI, CEE). Éstos distribuidos individualmente a cada uno de los miembros de los Comités, tanto interno como externo, son capaces de recabar toda la información necesaria para realizar un proceso de evaluación y a su vez, proponer un plan de mejora para el centro.

Tratando toda la información de manera global, y triangulando fuentes e instrumentos, la identificación de los resultados, pusieron de manifiesto carencias importantes para el desarrollo académico, que más allá de la mala situación de las infraestructuras y la falta de recursos materiales para el ejercicio de la docencia, además de las evidencias en la carga horaria de los alumnos, y sobre todo de las condiciones laborales del profesorado. Teniendo en cuenta las seis dimensiones del modelo y las diferentes variables de identificación de cada uno de los agentes podemos observar similitud en los resultados.

Así pues, tenemos, unos instrumentos para cada una de las audiencias implicadas en los centros, que son fiables y que tienen validez. Por lo tanto, los resultados obtenidos de las diferentes encuestas a los Conservatorios, observamos en general, que coinciden tanto los profesores, alumnos, egresados y familias y por supuesto los CEI y CEE. De acuerdo con este análisis de resultados los alumnos valoraron negativamente, la carga lectiva a los que están expuestos, la falta de coordinación en los IES, la poca salida profesional y laboral de esta titulación, además de la falta de infraestructuras (centros deteriorados, falta de aulas insonorizadas, falta de gabinas de estudio, sin bibliotecas ni fonotecas en muchos centros). Al mismo tiempo los egresados coincidían en estos mismos aspectos nombrados por los alumnos y subrayaban la falta de unos orientadores en los centros musicales, capaces de mostrarles los caminos al mundo estudiantil y laboral.

Una de las variables señalada por los profesores, como responsables de la pobre calidad de la enseñanza, se vincula a la inexistencia de recursos didácticos, falta de bibliotecas, e infraestructuras adecuadas. También los niveles de insatisfacción

expresados por los profesores se vinculan a condiciones de trabajo, poca estabilidad y constante movilidad, situación que deja al alumnado y al proceso de enseñanza aprendizaje en un bajo rendimiento. También coinciden con egresados y alumnos, en la carga lectiva, la mala coordinación entre enseñanzas artísticas y obligatorias.

Otro aspecto a destacar en la revisión de los resultados, son las familias encuestadas, probablemente son las más afectadas, ya que son sus propios hijos los que van a formarse a estos centros, soportando directamente todas estas carencias. Las valoraciones de adecuación de los indicadores también coinciden con todos los aspectos señalados por los alumnos, y profesores.

Para concluir con los resultados, las aportaciones del análisis de resultados de los comités (CEI y CEE) son también de gran interés. Tengan en cuenta que el protocolo de trabajo seguido por ambos comités se ajusta al modelo más extendido en toda evaluación institucional, tal y como han expuesto Jornet, Suarez y Belloch (1998). En este sentido, ambos tienen acceso al mismo tipo de información, si bien en sus procesos de construcción de opinión el CEI y CEE están sujetos a influjos diferentes. En primer lugar, se trata de una evaluación interna, y en el segundo son evaluadores externos que contrastan informaciones con todas las audiencias. La perspectiva que aquí se apunta, se basa en el concepto de que pueden existir discrepancias en las valoraciones entre ambos comités, ello podría construir una fuente de invalidez. Aunque en esta evaluación observamos que las evidencias son claras, ya que coinciden no solo los dos comités entre sí, sino que además son partícipes de las mismas carencias destacadas por todas las audiencias implicadas.

Aunque en el conjunto de resultados de los comités, aportan nueva información recabada a propósito de los equipos directivos y de los PAS, aparecen otros puntos débiles, como la falta de personal de administración y servicios, y la falta de financiación tanto pública, como complementaria.

No obstante, uno de los elementos claves, es abordar los planes de mejoras y por lo tanto estas líneas de mejora que aparecen redactadas en los *auto-informes*. La mayor concreción de los aspectos expuestos por todos los agentes implicados supone una falta de calidad en la enseñanza. Infraestructuras, personal y normativa, son aspectos que dependen de las administraciones educativas, por lo tanto, son ellas quienes deben de sentarse a realizar un protocolo de actuación en el plan de mejora.

Es claro que una reforma de este tipo no depende exclusivamente de los centros musicales, en este caso los Conservatorios Profesionales de Música, sino que requiere unas estrategias que aborden una visión más amplia, delimitando los objetivos. Es por ello que este trabajo puede aportar datos necesarios para poner de manifiesto ante las autoridades

pertinentes (administración educativa de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana), no solo las mejoras que aporta la evaluación para identificar los elementos de mejora institucional, sino también la necesidad de apoyarse en estrategias en este tipo de aportaciones.

En relación al análisis de las propiedades métricas de los instrumentos y la validación del modelo, para comprobar la validez de los diferentes cuestionarios, se utilizó el análisis de los mismos desde la Teoría Clásica de los Test (TCT). En primer lugar, respecto a las propiedades métricas de las Escalas dirigidas tanto alumnos, egresados profesores y familias, se observa que en todos los grupos que se mantienen elevados niveles de fiabilidad, obteniendo buenos coeficientes de Alpha de Cronbach, incluso separando los diferentes criterios, lo que nos indica que este protocolo tiene una alta consistencia interna, y que los cuestionarios son válidos y fiables para presentar ante cualquier Conservatorio Profesional de Música y poder realizar así, una evaluación de calidad.

Podemos afirmar, que los cuestionarios son válidos y fiables, además de estar adaptados al modelo de Programa de Evaluación Institucional. También los protocolos son los adecuados, de hecho, la utilización de los instrumentos para evaluar la calidad de las diferentes audiencias en los Conservatorios, demuestra una garantía y afirman las propiedades métricas de los mismos. Un aspecto novedoso para estos centros musicales, ha sido crear y marcar dentro de protocolo los diferentes comités, y permitir a los Comités de Auto-evaluación el recoger evidencias que les ayuden a conocer mejor las fortalezas y las debilidades con el fin de mejorarlas.

Los diferentes análisis realizados nos permitieron comprobar la fiabilidad por cada uno de los ítems de los instrumentos. En el caso de los profesores, fue un número elevado de ítems, y con los ajustes adecuados, ya que los profesores al valorar cada uno de los ítems se encontraban inmersos en cada una de las diferentes dimensiones del modelo. Por lo tanto, el número de ítems aplicados a los profesores fue elevado, y tal como lo ha planteado Jornet (2009), estos resultados avalan el uso de los diferentes instrumentos, para los propósitos del modelo de autoevaluación con el necesario acompañamiento externo expuesto.

Así pues, tenemos en la primera sección de los cuestionarios para profesores, las dos primeras dimensiones, *la organización de la enseñanza, y los Recursos humanos y recursos materiales*. Aparecen reflejado con medias bajas la falta de recursos tanto materiales humanos como financieros, aunque con una aceptable desviación típica, la cual mide la dispersión de los datos y una fiabilidad en el Alfa de Cronbach de 0,952 y una correlación elemento-total corregido, también muy adecuado y en concordancia. Como

observamos en los resultados, abordar por parte de la administración toda la falta de recursos tanto en el ámbito material como humano, es uno de los puntos débiles que habrá que mejorar en un futuro plan de mejora.

En la segunda sección, están definidas la tercera y cuarta dimensión del modelo, *programa formativo y proceso de la enseñanza*. Con medias bajas aparecen diversos ítems, referentes a la carga lectiva de los alumnos y la falta de coordinación con las enseñanzas de régimen general, aunque al igual que con los anteriores dimensiones con una aceptable desviación típica, y un Alfa de Cronbach ,966 y una correlación elemento-total corregido, muy moderado, que confirma los altos niveles de concordancia y fiabilidad. Al igual que en la primera sección, el plan de mejora en el cambio de carga lectiva, además de convalidaciones de asignaturas y sobre todo la coordinación y aceptación por parte de los estudios de régimen obligatorio, de estas enseñanzas musicales son muy exigentes, depende de las administraciones y poderes públicos quienes protejan y cambien estos currículos.

Por último, la tercera sección en la que están inmersas la quinta y sexta dimensión, *resultados y vinculación con el entorno*. En relación con la a quinta dimensión, *Resultados*, en todas las audiencias siempre aparece con las medias más bajas, la estabilidad del profesorado, las convalidaciones de las asignaturas, etc. En cuanto a la dimensión "*vinculación con el entorno*", destacar la falta de un programa para los estudiantes superdotados o con capacidades altas para estos estudios artísticos. Todas ellas son tareas pendientes de mejora, y todo ello resaltado y valorado por los dos comités. Aunque cada uno de estos ítems tiene una aceptable desviación típica, con una dispersión de los datos aceptable y una fiabilidad en el Alfa de Cronbach de ,964 además de una correlación elemento-total corregido, con niveles de concordancia razonables. Por lo tanto, viendo la fiabilidad de los instrumentos y los resultados, se deberá de abordar un proceso profundo para realizar un plan de mejora.

En relación con análisis de fiabilidad y los análisis factoriales, realizados para recoger las valoraciones de los alumnos (un total de 1125), todos ellos matriculados en los 14 Conservatorios Profesionales de Música de la Comunidad, de manera adicional, tomando, como punto de partida los resultados obtenidos en el estudio, se pueden proponer algunas líneas dirigidas a la mejora del funcionamiento, aunque volvemos a reiterar que esta investigación solo tiene como objetivos el demostrar la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados.

El fortalecimiento de los recursos materiales, tanto en equipamiento como en edificios, así como la gestión de horarios y coordinación con las enseñanzas Generales, además de otros aspectos que ya destacamos en el apartado de resultados son medidas

posibles en el desarrollo de un plan de mejora. Por otra parte, una aceptable desviación típica, y un Alfa de Cronbach de ,889 y una correlación elemento-total corregido dentro de la normalidad, se confirma los altos niveles de concordancia y fiabilidad. Los resultados a partir de la intervención evaluativa realizada, se traducirá por lo tanto en un plan de mejora que, no sin dificultades, deberán de mantener equipo directivo y profesores, e impactara de manera necesaria en el conjunto de la institución educativa y más importante en el aprendizaje de todo el alumnado, que, al fin y al cabo, es por lo que todos trabajamos.

Con respecto a los egresados, volver a insistir en una de las debilidades que surgieron después de analizar estos 14 centros musicales, la falta de documentación existente con respecto a éstos. La falta de medios, en este caso materiales necesarios para el seguimiento de estos estudiantes, vuelve a surgir, como una de las debilidades de estos centros. Al igual que profesores y alumnos, los egresados también destacan la falla de recursos materiales en los centros, y la falta de recursos humanos, la necesidad de orientadores en los centros, es una de las llamadas más urgentes. Al igual que con las anteriores audiencias, la fiabilidad y validez de estos instrumentos, nos muestran, una aceptable desviación típica, y un Alfa de Cronbach ,934 acompañados por una correlación elemento-total corregido, aceptable. Como se ha podido observar tanto en el apartado de resultados, como en el apartado de validación, se aprecia una cierta en todas las audiencias una cierta concordancia, normalmente medio-altas o altas en algunos casos, llegando a ser perfectas en algunos casos.

En conjunto, la validación realizada a las familias, al igual que con las anteriores audiencias, es fiable y con una magnífica validez, con un Alfa de Cronbach de ,925 y una correlación elemento-total corregido, muy equilibrado en cada uno de los ítems, confirma los altos niveles de concordancia y fiabilidad. En resumen los niveles de concordancia observados dentro de cada ítem, constituyen un aval acerca de la validez del modelo. No obstante, se aprecian algunas disfunciones en algunos ítems, aunque no demasiado bajas, y no se manifiestan estadísticamente significativas. Las familias son las que mejor han valorados estos centros educativos musicales, aunque sin duda hay que destacar estos valores más bajos, que, al igual, que las anteriores audiencias, coinciden. Los horarios de los alumnos, la carga lectiva excesiva, la falta de recursos materiales y muchas veces humanos, la falta de continuidad del profesorado, la falta de programas de inserción de las familias a los centros, y la falta de un programa para los estudiantes superdotados o con capacidades altas para estos estudios artísticos, son enfoques a realizar en los planes de mejora.



En definitiva, los niveles de concordancia, observados dentro de cada comité (CEI y CEE), al valorar cada una de las dimensiones que integran el modelo, constituyen un aval acerca de la validez y la fiabilidad de los instrumentos. No obstante, se aprecian algunas pequeñas disfunciones en algunos criterios, sobre las que será preciso profundizar. Un aspecto a resaltar es el hecho de que la dimensión referente a “resultados”, aparece con medias más bajas, al igual que sucedía con la valoración del profesorado. Aunque no se manifiestan diferencias estadísticamente significativas, hay que tener muy presente que las necesidades de estos centros son claras y que todas las audiencias implicadas coinciden. En cuanto a la validación de los instrumentos, hay que señalar que ambas perspectivas de análisis, identifican evidencias que avalan su uso. Ello implica priorizaciones entre ambos comités, que pueden ayudarnos en el momento de establecer las recomendaciones de mejora.

En primer lugar, respecto a la primera dimensión “*organización de la enseñanza*”, se observa una elevada concordancia dentro de ambos comités (CEI/CEE), la falta de un plan de calidad en cada uno de los centros, además de la necesidad de organizar un seguimiento de los egresados, los cuales nos pueden ayudar a revisar el perfil profesional con respecto a la inserción laboral exigida.

Con respecto a la segunda dimensión “*recursos humanos y recursos materiales*”, también se observa una elevada concordancia dentro de ambos comités (CEI/CEE), además de con todas las demás audiencias, profesores, alumnos, egresados y familias. En cuanto a los indicadores de los recursos humanos, la falta de PAS (personal de administración y servicios) en algunos centros analizados es escandalosa. Además, la falta de medios en un centro, para fidelizar al profesorado competente o en caso contrario tener potestad para realizar un informe negativo y sustituirlo. Asimismo, se observa que los indicadores de los recursos materiales son negativos en todos los centros, falta de aulas de estudio, de biblioteca, de espacios en general, de insonorización, etc. Y sobre todo, destacar que una mayoría de centros, son inadecuados para esta realizar estas actividades.

En la siguiente dimensión “*programa formativo*”, al igual, se observa una elevada concordancia dentro de ambos comités (CEI/CEE). La gran cantidad de carga lectiva de los alumnos, los cuales realizan estudios generales obligatorios de ESO y Bachillerato, junto con un horario amplio de en estas Enseñanzas Profesionales de Música. Además, una falta de adecuación de las convalidaciones y a la necesidad de organización entre los centros. Asimismo, tampoco existe una consideración, por el estudio individual diario, que un estudiante de música, necesita para conseguir un nivel profesional adecuado.

En cuanto a la cuarta dimensión “*proceso de la enseñanza*”, también se observa una elevada concordancia dentro de ambos comités (CEI/CEE), el alto nivel de volumen de

trabajo y horarios de los alumnos. Como antes mencionamos el realizar dos tipos de estudios generales con grandes cargas lectivas, y si a esto le sumamos, la necesidad diaria de práctica y estudio necesarios en las enseñanzas artísticas, el alumnado está expuesto a un nivel de disciplina diaria altísimo. Es necesario destacar en este apartado la aportación realizada por los CEE en la necesidad y falta de orientador en los centros, tanto los inspectores que formaron parte en estos comités, como las audiencias a las que se dirigieron, hicieron total hincapié en la falta de orientación a los alumnos.

La dimensión de “*resultados*”, es la dimensión que reúne casi todos los criterios del modelo, más discrepantes para todas las audiencias. Al igual se observa una elevada concordancia dentro de ambos comités (CEI/CEE) y es la dimensión que más ítems nos ofrece, con menor número de valoraciones. En esta aparece reflejado todo lo expuesto anteriormente, falta de seguimiento a los egresados, falta de estabilidad laboral del profesorado y demasiada movilidad, falta de convalidaciones y carga en el horario de los alumnos, y la necesidad de adaptación de la titulación al mundo laboral profesional. Aunque hay que recordar que todas estas diferentes valoraciones, tienen a su vez en la validación, muestras de fiabilidad de los instrumentos.

Para finalizar con los comités (CEI/CEE) la última dimensión de “*vinculación con el entorno*”, se observa una elevada concordancia dentro de ambos comités. Los programas de inserción en las familias y sobre todo destacar la necesidad de programas para alumnado superdotado. Todos habremos escuchado o visto alguna vez algún niño superdotado tocando el piano o el violín. Las enseñanzas artísticas, sin pioneras y siempre han surgidos grandes talentos desde tempranas edades, aun hoy aparecen muchos de estos niños, los cuales por falta de medios abandonan o se aburren por la falta de apoyos. Son necesarios unos planes para aprovechar la cantidad de alumnado existente con estas cualidades.

Como síntesis y conclusiones para este trabajo, nos basaremos en la revisión de resultados y la validación del modelo y de los instrumentos, aunque como hemos observado y comentado la función del protocolo de actuación es de suma importancia y necesidad para el proceso de investigación. Después de valorar todas estas necesidades de los diferentes comités y de las diferentes audiencias, el protocolo sigue su camino, con la puesta en marcha de un plan de mejora, control y realización de éste.

En cuanto a los aspectos específicos de las dimensiones evaluadas por el modelo, proponemos que se divulguen ampliamente las metas y objetivos de las diferentes especialidades de forma tal que los posibles candidatos a cursar, conozcan precisamente cuales son los objetivos y metas de las programaciones, así como los criterios de evaluación. Además, deberían de abordarse por parte de las administraciones educativas

en este ámbito musical un profundo proceso de revisión del perfil profesional, estas titulaciones a fin de ajustarlas a la sociedad. Podría en este caso, considerarse la posibilidad de ofertar a un nivel técnico que permita a los alumnos poder acceder a un mercado laboral, más extenso y a su vez poder acceder a estudios universitarios más diversos. Todo ello contribuiría a una mejora para el alumnado, ya que como se ha visto sufre una excesiva carga lectiva, sin contemplar que están cursando estudios generales obligatorios a la vez que estudios profesionales musicales.

En relación con el profesorado, sugerimos que se establezcan mecanismos regulados que permitan captar la opinión de este colectivo sobre los diferentes aspectos de los centros musicales y a su vez del rol de los docentes en la calidad de las enseñanzas que se oferte. Sugerimos a las administraciones, que doten a los centros de cierta autonomía para recabar información sobre el trabajo del profesorado, y así poder ser valorado. Además, se debe de dotar a los centros de un profesorado más estable, que garantice la función de enseñanza-aprendizaje a los alumnos, y no que cada año los alumnos tengan profesores diferentes, deteriorando así la educación.

En relación a los recursos materiales para el desarrollo de la docencia, es obvio que la infraestructura física (centros, aulas, bibliotecas, aulas de estudio, ect...) requieran de su rehabilitación y su modernización. Este mismo tipo de carencias se hacen sentir en cuanto a medios didácticos, por lo que insistimos en la necesidad de que los centros estén dotados con los recursos didácticos y tecnológicos necesarios. Tenemos que tener en cuenta que estos centros educativos musicales, tienen una demanda social altísima, ya que en todos los cursos académicos, muchísimo alumnado queda fuera, por falta de espacios e infraestructuras.

Como punto de inflexión y para ir concluyendo, hay que tener en cuenta, que estemos en la Comunidad Valenciana, y queramos o no, musicalmente somos el centro de observación del resto del país. Exportamos músicos a todos los sitios del mundo, tenemos unas redes de educación musical, que son la envidia del resto de Europa, y todo ello nacido desde el mismo esfuerzo del ciudadano. Por lo tanto, los centros públicos dependientes de la Conselleria d'Educació, deben de ser el reflejo de esplendor de todo lo conseguido durante generaciones.

Para finalizar, proponemos que el proceso de autoevaluación sea adoptado para su implantación sistemática en todos los centros musicales y así poderlos conducir a una evaluación de calidad. Como se ha demostrado en este estudio, los instrumentos utilizados junto con el protocolo de actuación, además de ser válidos y fiables, son de fácil manejo y de adaptación en cualquier centro musical. Si bien esta autoevaluación supondrá para los

centros, admitir cambios tanto en la organización como en los resultados, ya que estarán sujetos a las líneas de mejora propuestos.

Asimismo, aun siendo reiterativos, podemos anticipar propuestas para futuras investigaciones. A la vista de los resultados obtenidos en este trabajo, consideramos que el proceso de autoevaluación con un acompañamiento externo puede y debe extenderse a los centros musicales, tanto Conservatorios Profesionales, como Conservatorios Elementales, y también Conservatorios Superiores, además de a todo tipo de Escuelas de Música. También sería de gran acierto para la mejora de todos estos centros musicales, la necesaria formación de un grupo de trabajo que evalúen, de manera sistemática los diferentes aspectos de la vida académica de estos centros musicales. Y que permita, disponer de bancos de datos adecuados en los diferentes niveles musicales, acerca del rendimiento de estos, y así, ir avanzando en el análisis del impacto de las innovaciones de este tipo de procesos. Todo ello sólo podrá darse en un marco de desarrollo de la innovación que integre de manera adecuada la evaluación como instrumento dinamizador de mejora.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Ponce, M. P. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Escuela española. Madrid.
- Abarca Ponce, M. P. (1999). Manual del cuestionario de evaluación de procesos y estrategias de aprendizaje para el alumno de educación secundaria. *Revista Galaico-Portuguesa de psicopedagogía e educación*.
- Ainscow, M., Hopikins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia las escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Aguilar, L. (2011). El desarrollo de los estudios sobre organización escolar en el contexto español: ¿integración o apertura? *Revista de Educación*, 356, 61-82.
- Aiken, L. (2003). *Test psicológico y evaluación*. México: Pearson Education.
- Aldana, E.; Rodriguez, P., y Hederich, C. (1992). El logro educativo en matemáticas y lenguaje de los alumnos de tercer grado. *Coyuntura Social*, 7, 67- 83.
- Alkin, M.C., y Christie, C.A. (2004). An evaluation theory tree. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: Tracing theorist´view and influence* (pp. 12-66). Thousan Oakas, CA: Sage.
- Álvarez Fernández, M. (1998). *El liderazgo de calidad total*. Escuela Española. Madrid.
- Álvarez, R. V. y Martínez A. L. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Alvarez, V. y Lázaro, A. (Coord.) (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Archidona: Aljibe.
- Alvira, F. (1983). Perspectiva cualitativa- perspectiva cuantitativa en la metodología Sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.
- Apodaca, M.P. (1992). *Investigación Evaluativo en Educación Superior*. Memoria de Titularidad. Leiva, Bilbao, Universidad del País Vasco.
- ANECA (2005<sup>a</sup>). *Programa de Evaluacion Institucional. Guia de Autoevaluacion*. 2004-2005. Madrid. ANECA.
- ANECA (2005b). *Programa de Evaluacion Institucional. Guia de Autoevaluacion*. 2005-2006. ANECA. Consultado en la web de la ANECA: <http://www.aneca.es/>
- ANECA. (1998). Programa de evaluación institucional. Consultado en la web de la ANECA: <http://www.aneca.es/>
- Arias, J.M. (1997). *Evaluación de programas de tercer ciclo universitario*. Tesis doctoral. Departamento de ciencias de la Educación, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Ato, M., Benavente, A, y López, J.J. (2006). Análisis comparativo de tres enfoques para evaluar el acuerdo entre observadores. *Psicothema*, 18(3), 638-645.

- Bakieva, M. González-Such, Jornét Meliá, J.M., (2013). Consideraciones metodológicas sobre la evaluación de la competencia oral en L2. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 1-20.
- Barrera O., Maldonado D. y Rodríguez C. (2012). Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas. Universidad de los Andes-Facultad de Economía-CEDE.
- Barrientos Marin, J. (2008). Calidad de la educación pública y logro académico en Medellín 2004-2006. Una aproximación por regresión intercuartil. *Lectura. Economica.*, 68, 121-144. 388
- Bazarra, L., Casanova, O. y García, J. (2007). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambios*. 3ª. Ed. Madrid, Narcea.
- Barrio de la Puente, J. (2004) La calidad educativa y la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en la enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 15(2).
- Barrio de la Puente J. (2005). *La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje*. Ediciones Universidad de Salamanca, 129-156.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de Educação. Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Beltrán, F y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- Bernat, P. Sánchez, P. Jornet J.M. Y De Dios, A. (2015). Una Aproximación a un Modelo de Evaluación Institucional de los conservatorios profesionales de música y danza. En. C. Cabedo, R. Juncos Y J. P. Valero (Eds). *Enseñanzas de Música y Danza en la Comunidad Valenciana: Marco Teórico para su evaluación desde un modelo de Cohesión Social* (pp. 63-69). Valencia: Conselleria D'Educació, Cultura I Esport Universitat de València
- Bericat, E (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Significado y medida. Barcelona, Ariel Sociología. .
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2013). Usar la evaluación para la enseñanza. *Revista escuela*, 3980, 37-39.
- Brooks, J.S. (2010). Educational Leadership and Globalization: Literacy for a Glocal Perspective. *Educational Policy*, 1(24), 52-82.
- Burbules, N. C. (2002). Like a Version: playing with online identities. *Educational Philosophy and Theory* 34(4), 387-393.
- Cabrera, F. (1986). *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 389

- Calvo Gomez (1989). *Estadística aplicada*. Madrid:Deusto.
- Cantón Mayo, I. (2009). *La organización escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cantón, I. y Vázquez, J.L. (2010). Los Procesos en Gestión de Calidad. Un Ejemplo en un Centro Educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 59-68. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art3.pdf>. Consultado el (23/12/2014).
- Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México, DC: Paidós.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid, Muralla.
- Casanova, M.A. (2004). *Evaluación y calidad en centros educativos*. Madrid, Muralla.
- Casanova, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el Centro Educativo*. Zaragoza, Edelvives.
- Casas, A., Gamboa, L. y Piñeros, L. (2002). *El efecto Escuela en Colombia, 1999-2000*. Borradores de investigación. Bogota.
- Castell, M. (2004). *The power of Identity*. (2nd edn), Oxford: blakwell.
- Castillo Arredondo, S. (Coord.) (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid. Prentice Hall.
- Chiva, I. (2007). *Proyecto Docente e investigador*. Valencia, Universitat de valencia (documento interno Depto. MIDE).
- Climent, G. (2002). –Des de l'esfera dels valor||. *Revista de Blanquerna*, 7, URL.
- Coba Arango, E. (2001). Presentación del segundo Plan de Calidad de las Universidades. En Collado Yurita y Vázquez Morcillo (Coord.). La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. IV Foro de Almagro. Consejo de Universidades – Universidad Castilla La Mancha.
- Cohen, Jacob (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement* 20 (1), 37–46.
- Conde F. (1987). Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. El isomorfismo de las Dimensiones topológicas de ambas técnicas. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, 39, 213-224.
- Conde F. (1990). Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. *Revista Española de investigaciones sociológicas*, 51,91-117.
- Consejo de Universidades (2001). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Global, 1996-2000.

- Creemers, B.P.M., Stoll, L. and Reezigt, G. ESI Team (2007), Effective school improvement-ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. In Townsend, T. (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp.825-838), Springer: Dordrecht.
- Crespo Martínez, I. (2002). Presentación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. En Collado Yurita y Vázquez Morcillo (Coord.). El segundo plan de la calidad de las Universidades. III Foro de Almagro. Consejo de Universidades – Universidad Castilla La Mancha.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Cronbach, L. y Colbs. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco, Jossey – Brass Publishers.
- Cronbach, L.J.. (1982). *Designing evaluational and social programs*. San Francisco, Jossey – Brass Publishers.
- Davalillo Aurrecoechea, A. (2001). Sistemas de acreditación. Problemas ventajas e inconvenientes. En Collado Yurita y Vázquez Morcillo (Coord.). El segundo plan de la calidad de las Universidades. III Foro de Almagro. Consejo de Universidades – Universidad Castilla La Mancha.
- De Miguel, M. (1985). la calidad de la educación y las variables de proceso y de producto. *Cuadernos de Sección de Educación*, 8, 29 -51.
- De Miguel, M. (1997). *Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria: Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 145- 178.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de educación educativa*, 18(2), 289-317.
- De Miguel, M.; Madrid, V.; Noriega, J. y Rodríguez, B.(1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- De Miguel, M. (1989). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid Escuela Española.
- De Miguel, M. (1989). *La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente*. Revista de Educación, nº 315. MEC.
- De Miguel, M. (1989). *Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*. Rev. Investigación educativa vol.7 nº 13. AIDIPE
- Delors, J.. (1996). *La educación Encierra un tesoro”, informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Paris. Ediciones Unesco.



- Deming, W. E. (2000). *Out of the Crisis, First MIT Press Edition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio y cambio en educación*, 11 (2), 99-118.013.
- Eisner, W. E. (1985). *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.
- Eisner, W. E. (1986). *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.
- Escudero, F.T. (2000<sup>a</sup>). Evaluación de centros e instituciones educativas: Las Perspectivas del evaluador. En D. González, E. Hidalgo y J. Gutiérrez, (Coords.), *Innovación en la Escuela y Mejora de la Calidad Educativa* (pp.57-76). Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43. Consultado Mayo 18, 2009, de [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Faubert, V. (2009). *School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M. y Ward, F. (1972). *Learning to be: the world of education Today and tomorrow*, Paris: UNESCO /London: Harrap.
- Fernández Díaz, M.J. (1997). Evaluación de centros educativos. 3(1). Consultado el 30, 12,2008, en [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_0.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_0.htm).
- Fernández, M.R. (1999). *Indicadores de calidad en la evaluación institucional universitaria. Análisis de un indicador para la Universitat Jaume I*. Tesis Doctoral. Valencia, Universitat de València.
- Flynn, G. (1989). Toward community. Ponencia presentada en la 16th Annual The Association for Persons with Severe Handicaps Conference, San Francisco, California.
- Freeman III, A. M. (1993). *The measurement of environmental and resource values: Theory and methods. Resources for the Future*. Washington, D. C.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press [ed. esp.: El cambio educativo, guía de planeación para maestros. México: Trillas, 2000].
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 4 (34), 230-235

- Galgano, A. (1993): *Calidad total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa*. Díaz de Santos, Madrid.
- Gallegos, D. (2009). *Diseño y validación de un instrumento para Evaluar la vinculación de las Escuelas Normales en el Estado de Tabasco con el entorno*. Tesis Doctoral. Valencia, Universitat de València.
- García Lamas, J L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Praxis
- García Lamas, J L. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Volumen II UNED
- García Moreno, P. (2003). La evaluación Institucional y la acreditación en el marco de los nuevos contratos-programa de la Agencia Nacional. En Collado Yurita y Vázquez Morcillo (Coord.). *Actuaciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en el curso 2003-2004: Implicaciones de las instituciones*. V Foro de Almagro. ANECA – Universidad Castilla La Mancha.
- García, R. (1989). La extensión de la evaluación. En Pérez Juste, Ramón; García Ramos, José Manuel. *Diagnóstico (Eds), Evaluación y toma de decisiones*. Serie: Tratado de educación personalizada. Madrid: Ediciones Rialp.
- Garvin, D. (1988). *Managing quality: the strategic and competitive edge*. Londres: Collier, MacMillan.
- Gento, S. (2001). *La institución educativa II: Predictores de calidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Giddens, A. (2005): *La constitution de la société*. París: PUF.
- Gimeno, José (2004): *Quién fracasa cuando hay fracaso escolar?* En: Ier. Congreso anual sobre el fracaso escolar. Palma de Mallorca. En: <http://www.fracasoescolar.com/congrescat/conclusions2004.html>
- Gimeno, Sacristan, J. (1985). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Currículo*. Salamanca: Anaya.
- Ginés Mora, J. (2001). Indicadores: ventajas e inconvenientes. En Collado Yurita y Vázquez Morcillo (Coord.). *El segundo plan de la calidad de las Universidades*. III Foro de Almagro. Consejo de Universidades – Universidad Castilla La Mancha.
- Ginés Mora, J. (2002). Acreditación y certificación. En Collado Yurita y Vázquez Morcillo (Coord.). *La agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*. IV Foro de Almagro. Consejo de Universidades – Universidad Castilla La Mancha.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity. Mill Valley*. Ca: Sociology Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologists*, 18, 519-521.
- González, M° T. (1987). *Proyecto Docente*. Universidad de Murcia.
- González-Such, J. (1998). *Evaluación de la Docencia Universitaria*. Valencia, C.S.V.

- Gonzalez-Such, J. (2003). Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. *Educación Médica*, 6(3), 20-21.
- Gonzalez-Such, J. (2009). La evaluación del profesorado universitario. En J. M. Jornet (Ed.), *La letra sin sangre entra: Testimonios sobre la educación en la España Democrática (1978-2008)* (pp.189-203). Valencia, P.U.V.
- Gonzalez-Such, J., Jornet, J.M. y Perez-Carbonell, A. (1999). Análisis de tipologías de calidad docente a partir de un cuestionario de evaluación del profesorado universitario. *Bordón*, 51(1), 95-113.
- Gonzalez-Such, J., Jornet, J.M., Perez-Carbonell, A. y Fernández, M.R. (1994). Factores intervinientes en la valoración del profesor por parte del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 292-300.
- Gordillo, M. (1987). La satisfacción profesional del profesorado: Consecuencias para la orientación educativa. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco* (pp.259-266). Madrid, Narcea.
- Gordillo, M. (1997). *Evaluación del Centro a través de la satisfacción profesional del Profesor: Aspectos diferenciados y aspectos comunes*. Actas de Simposio sobre Evaluación de Centros, Santiago de Compostela.
- Greenfield, T. D. (1992). Teoría de la organización educativa: una perspectiva crítica. En T. Postlethwaite (Eds.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Gregorutti, G. bon, M. (2013). Acreditación de la Universidad Privada ¿es un sinimimo de calidad?, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11(1)
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guerrero, V. G. (2000). —Nariño en el contexto de los grandes cambios educativos en Colombia.}. *Revista La Pedagogía*. Universidad de Nariño, Facultad de Educación, 1, 2-43.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). *Democratic leadership for school improvement in challenging contexts*. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, enero, Copenhagen.
- Harvey, L. & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in higher education*, 10(2).

- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and evaluation in Higher education*, 18,(1). 9-34.
- Heberger, A. E., Christie, C. A., & Alkin, M. C. (2010). A bibliometric analysis of the academic influences of and on evaluation theorists' published works. *American Journal of Evaluation*, 31(1), 24-44.
- Hernandez Sampieri R. / Fernandez Collado C. / Baptista Lucio P. (2007). "Fundamentos de metodología de la investigación". Ed. Mc Graw Hill / Interamericana de España.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art7>.
- Hoeben, W.T. (1998). *Effective school improvement: State of the art/ Contribution to a discussion*. Groningen: GION, Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Hooge, E., T. Burns and H. Wilkoszewski. (2012). *Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability*, OECD Education Working Papers, No. 85, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en>.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2002). *The past, present and future of school improvement*. London: DfES
- House, E. (1993). *Profesional evaluation: social impact and political consequences*. London: sage.
- House, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- House, E. R. (1983). How we think about evaluation. En House, E. R., *Philosophy of evaluation*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass
- House, E. R. y Howe, K. R. (2000). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.
- House, E.R. & Howe, K.R. (1999). *Values in Evaluation and social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hoyle, E. (1996). *Organization Theory in Education: Some issues*. En: Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Tarragona, p.25-43. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art10.pdf>. Consultado el (17/06/14).
- Hutchmacher, W. (1999). *L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern dels sistemes educatius. Tendències europees en Avaluació i Educació*, pp. 15-34. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya.

- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G (2011). *Los procedimientos de evaluación. En Rodríguez e Ibarra e-evaluación orientada al e- aprendizaje superior*. Madrid: Narcea.
- Johnson, K., Greenesid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F. & Volkov, B. (2009). Research on evaluation use: A review of the empirical literature from 1986 to 2005. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377-410.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. New York.: McGraw-Hill.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1988). *The personnel evaluation standards*. Newbury Park, CA: Sage.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *Standards for evaluations of educational*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jornet Meliá, J.M., y Leyva Barajas, Y.E. (2008). Estándares para la Evaluación de las Escuelas. Ponencia presentada en las 1ª Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior, 17, 18,19 de septiembre. Ciudad de Mexico, D.F.
- Jornet, J. M.; Suárez, J. M. y Belloch, C. (1998). *Metodología de Evaluación de Programas de Formación Profesional, Ocupacional y Continua*.
- Jornet, J.M. (2001). *Proyecto docente de investigación. Cuerpo catedrático de Universidad*. Valencia: Universitat de Valencia. (Inédito).
- Jornet, J.M. y González Such, J. (2009). Evaluación criterial: determinación de estándares de interpretación (EE) para pruebas de rendimiento educativo. *Estudios sobre educación*, 16, 103-123.
- Jornet, J.M. y Suarez, J. (1997). *Evaluación de la formación profesional, ocupacional y continua en la ciudad de Valencia. Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (Aidipe)*. Recuperado el 12/06/2015, de <http://akane.udenar.edu.co/ceilat/congresos/archi-vo.php?id=15>.
- Jornet, J.M. y Suárez, J. M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 14( 2), 141 - 163.
- Jurado, L. (2003). Temario común B profesores de música de conservatorio. Ed. MAD
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Kellaghan, T. & Stufflebeam, D. L., & Wingate, L. A. (2003). *Introduction. International handbook of educational evaluation*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Kumar, K. (2004). *Quality of education at the biguing of the 21st sentury. Lesons from India*. Recuperado el 22 de diciembre de 2014. <http://datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/INDgmrpap04.pdf>.
- Lafourcade, P. (1998). *Calidad de la educación. Buenos Aires: Dirección Nacional de Información, Difusión Estadística y Tecnología Educativa del Ministerio de Educación y Justicia*.
- Landis, R.H., y Koch, G.G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Macdonald, B. (1971). The evaluation of the Humanities Curriculum Project: a holistic approach. *Theory into Practice*, 10 (3), 163-169.
- Macdonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications* (125-136). London: McMillan.
- MacDonald, B. (1977). A political classification of evaluation studies. In Hamilton, D., Jenkins, D., King, C. and Parlett, M. (eds), *Beyond the Numbers Game. A Reader in Educational Evaluation* (pp.224-227). San Francisco: Macmillan Education.
- Macdonald, B. (1983). La Educación y el control de la Educación. En Gimeno, J. y Pérez, A., *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Aka.
- Madaus, G. F. y Stufflebeam D. (1991). *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. In Hingham, Mass.: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Marcellán Español, F. (2004). El papel de las agencias en el contexto europeo. En Collado Yurita Sánchez Fuentes y Vázquez Morcillo (Coord.). *La evaluación, acreditación y certificación en el marco de la convergencia europea*. VI Foro de Almagro. ANECA – Universidad Castilla La Mancha.
- Marcellán Español, F. (2005). La evaluación de la calidad, retos y dificultades. En Fenoll, C.; Corchera, F. y Vázquez, A. Citerior y Directrices para la garantía de Calidad de las universidades en el EEES. Conferencia inaugural del VII Foro de Almagro. ANECA- Universidad de castilla La Mancha.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1999). *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1999). Tendencias actuales en la evaluación de los centros docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 85, 5-18.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-burocratique des systèmes d'enseignement en Europe?, *Sociologie et Sociétés*, 40(1), 31-55.

- Martínez Rizo, F. (2002). Las disputas entre paradigmas en la investigación educativa. *Revista de Educación*, 348, 15-45.
- Martinez Sanchez, A, (2006). *Modelos de evaluación de los programas y procesos Formativos*. Madrid, Universidad Nacional a Distancia.
- Martinez, R., Gaviria, J.L. y Castro, M. (2009). Concepto y Evolución de los Modelos de valor Añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 15-45..
- Martínez-Mediano, C. y Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI*. 8, 35-65.
- Martinez-Sanchez, A. (1980). *Evaluación de Centros Docentes. Objetivos Educativos*. Buenos Aires, Editorial Docencia.
- Martinez-Sanchez, A. (1981). Educación personalizada y aprendizaje adulto. *Cuadernos Realidades Sociales*, 18-19, 181-200.
- Martínez-Sánchez, A. y Ulizarna, J.L. (1999). Estudio de la satisfacción de los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación OEI*, 176, 419-436.
- Martínez-Sánchez, A., Belda, J., Mazzola, A., Ulizarna, J., Marqués, J. y Perelló, F. (1990). *Evaluación de centros y mejora de la educación (estudio de las instituciones de menores de Valencia)*. Comunicación presentada en el Congreso de Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Abril, Valencia. *ista Española de Pedagogía*, 60 (221), 2750.
- Mateo, J (2004). *Medición Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mateo, J (1998). La evaluación educativa. En Mateo, J., *Enciclopedia general de la educación* (pp. 532-586). Barcelona. Océano.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE – HORSORI.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 1-10. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf>. Consultado el (12(06/2012).
- MEC. (1996). *La evaluación psicopedagógica. Modelo, orientaciones, instrumentos*, Centro de Desarrollo Curricular.
- MEC (2006). Directrices para la elaboración de títulos de grado y Master.
- MEC (1997-98). Modelo Europeo de Gestión de calidad.
- Mendieta, Eduardo. (2008). Educación liberadora. En: Hoyos Vásquez, Guillermo (Ed.), *Filosofía de la educación (341-355)*. Madrid: Trotta.
- Mora, J.G. (1991a). La evaluación de las instituciones universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 9(17), 27-48.

- Mora, J.G. (1991b). *Calidad y rendimiento en las Instituciones Universitarias*. Madrid, Consejo de Universidades.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., y Ecob, R. (1988). *School matters. The junior years*. Somerset, Open Books.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la Calidad*. Madrid, Escuela Española.
- Muñoz, A. y Román, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel.
- Muñoz Cantero, J. M. (2000) "Evaluación y gestión de calidad de los centros educativos". En González Ramírez, T. Evaluación de calidad. Un enfoque metodológico. Málaga. Aljibe. 159-201.
- Muñoz Cantero, J.M. (2007) "Garantía de calidad en el espacio Europeo de Educación Superior". XIII Congreso nacional de modelos de investigación Educativa. Donosti-San Sebastián. AIDIPE.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficacia escolar y mejora de la escuela. *Organización y Gestión Educativa*, 9(4), 3-9.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (Coords.) (2003). Mejorar los procesos, mejorar los resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar. Bilbao: Mensajero.
- Murrillo Torrecilla, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.
- Murillo, F.J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Murillo, F.J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2001). Mejora de la Eficacia Escolar. *Tema del mes de Cuadernos de Pedagogía*, 300, 47-74.
- Murillo, J. y Cuenca, R. (2007). Construyendo consensos en torno al concepto de educación de calidad. *REICE*, 5(3).
- OCDE. (2001). *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. Paris: CERI-OECD
- OCDE. (1991). *Evaluating Labour Market and Social Programs*. Paris: OCDE
- OCDE (2008). *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación. República Dominicana*. Publicaciones de OCDE. Consultado 15/11/2010 en: <http://www.oecd.org/education/country-studies/41428055.pdf>



- Oria, V. (1998). Conceptos e indicadores de la calidad en la educación. *Revista Mexicana de Pedagogía*, 9(39), 23-26.
- Orozco, R. / Sole, J. (1996) " Tecnopatías del Músico". Aritza Comunicación .S.L.
- Osgood, C. (1968). *La medida del significado*. Madrid, Gredos.
- Osoro, J. (1995). *Los indicadores de rendimiento en la evaluación institucional Universitaria. Informe 43*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Pardo, A., y Ruiz, M.A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En Hamilton D. y otros (Eds.), *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1983). La evaluación como iluminación. En J. Gimeno y A. Perez (Edit.), *La enseñanza: su teoría y su Practica*. Madrid, Akal.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation research methods*. Londres, Sage.
- Perales, M.J. (2000). *Enfoques de Evaluación de la Formación Ocupacional y Continua. Estudio de Validación de un Modelo*. Tesis Doctoral. Valencia, Universidad de Valencia.
- Perales, M.J. (2005). *Programa razonado. Concurso de acceso*. Universitat de Valencia. Inédito.
- Pawson, R. y Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage.
- Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas Contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez (Edit.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas evaluativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*, 18 (2), 261-288.
- PEI (2003-05). Programa de evaluación institucional. ANECA.
- PEI (2007). Programa de evaluación institucional. Guía de evaluación externa 2007. ANECA.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Pigozzi, M. (2004). What is the Quality of Education?, (UNESCO perspective). In Cross-National Studies of the Quality of Education: Planning their Design and Managing their Impact. Eds. Kenneth N. Ross and Ilona Genevois. Paris.
- Pineda Arroyo, J. M. (1986). La organización escolar entre 1949 y 1976. Un estudio bibliométrico. *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 473-485
- Plan EVA. (1991-1996). contenido, desarrollo y resultados: cinco años del plan. Madrid: MEC.

- Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Porter, L.W., y Lawler, E. (1965). *Managerial Attitudes and Performance*. Paris IIPÉ, UNESCO.
- Pozner de Weinber, P. (1997). La gestión escolar. En P. Pozner de Weiberg (Ed), *El directivo como gestor de aprendizajes escolares* (pp. 69-83). Buenos Aires: Editorial AIQUE.
- Ramos, G. (2004). *Elementos para el diseño de planes de evaluación de programas de Tele información en la empresa*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universito de Valencia.
- Rauret Dalmau, G. (2001). Sistemas de acreditación. Problemas ventajas e inconvenientes. En Collado Yurita y Vázquez Morcillo (Coord.). *El segundo plan de la calidad de las Universidades. III Foro de Almagro. Consejo de Universidades – Universidad Castilla La Mancha*.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 82-95.
- Reynolds, D., Creemers, B.P.M., Hopkins, D., Stoll, L. & Bollen, R. (1996). *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Routledge.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, 315, 45-65.
- Riquier, M. "Tratado metódico de pedagogía instrumental". Edt. Alphonse Leduc.
- Ríos de Deus P. (2003). Tesis doctoral "Evaluación de la calidad del personal administración y servicios en la universidad de A Coruña. Facultad de ciencias de la educación.
- Rodríguez Fuenzalida, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 45-65.
- Rodriguez, G., Gil, J. Y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Roselló Nicolau, G. (2003). El papel de las unidades técnicas de calidad en la acreditación de las titulaciones oficiales en el marco de la Unión europea. En Collado Yurita y Vázquez Morcillo (Coord.). *Actuaciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en el curso 2003-2004: Implicaciones de las instituciones. V Foro de Almagro. ANECA– Universidad Castilla La Mancha*.
- Roselló Nicolau, G. (2004). Programas de evaluación y certificación. En Collado Yurita Sánchez Fuentes y Vázquez Morcillo (Coord.). *La evaluación, acreditación y certificación en el marco de la convergencia europea. VI Foro de Almagro. ANECA*

- Universidad Castilla La Mancha.

- Rul, J. (1992). *La Qualitat educativa a la cruïlla de la gestió i la cultura*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Esenyament
- Salvador, L. (1992). *Proyecto docente*. Universidad de Cantabria.
- San Fabián, M. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de educación*, 356, 41-61.
- Sánchez Amaya, T. (2009). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*, 7( 2), 1675-1711.
- Sánchez D, M P. (2003). *Estudio diferencial por género en indicadores de rendimiento en educación primaria*. Tesis doctoral. Dirigida, por Jornet M. J.M. y Villanueva, B. P. València: Universitat de València, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.
- Sánchez, J. (2008). *Evaluación de centros y calidad*. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Consultado Noviembre 11, 2008, en:([http://adide.org/revista/images/stories/revista5/pdf05/ase05m03\\_sanchez](http://adide.org/revista/images/stories/revista5/pdf05/ase05m03_sanchez))
- Santos Guerra, M. A. (1995). Organizaciones que educan. En Gairín y Darder. Organización y gestión de centros educativos. *Praxis Barcelona*, 470.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría Práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Sarmiento, Becerra, L. (2000). La Incidencia del Plantel en el logro educativo del alumno y su relación con el nivel socioeconómico. *Coyuntura Social*, 22, 53-62.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp. 39-83). AERA Monograph 1. Chicago: Rand McNally and Company.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. En E. R. House (Ed.), *School evaluation: The Political and process* (pp.319-328). Berkely, CA: Mctcuchan.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 147-166.
- Scriven, M. (1994). The final synthesis. *Evaluation Practice*, 15(3), 367-382.
- Scriven, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 21(2), 111-129.
- Scriven, M. (1998). Formative, summative, and goal-free evaluation (revised).

- Scriven, M. (2003). Evaluation in the new millennium: The transdisciplinary vision. In S. I. Donaldson, & M. Scriven (Eds.), *Evaluating social programs and problems: Visions for the new millennium*. Lawrence Erlbaum.
- Scriven, M. (2010). Rethinking evaluation methodology. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(13), i-ii.
- Senlle, A. y Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. Ediciones Díaz de Santos.
- Sepúlveda, C. (2012). La cultura para la mejora. Estudio en centros de educación secundaria en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 133-152.
- Siegel, S y Castellan, N.J. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las Ciencias de la Conducta*. México: Editorial Trillas.
- Simons, H. (1999). *Evaluación democrática de las instituciones escolares*. Madrid: Morata
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ed, Morata.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Ed. Narcea. Madrid.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teacher College Record*, 68, 523-540.
- Stake, R. E. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19-22.
- Stake, R. E. (1981). Setting standars for educational evaluators. *Evaluation News*, 22, 148-152.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R.E. (1978, February). The case study method in social inquiry. *Educational researcher*, 7 (2), 5-8-
- Stake, R.E. (2003). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. London: Sage Publication.
- Stake, R.E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, sage Publications.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stufflebeam, D. L. (1972). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *SRIS Quarterly*, 5(1).
- Stufflebeam, D. L. (1973). *A new conceptualization of evaluation competence*. Nueva Orleans, AERA paper.

- Stufflebeam, D. L. (1993). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Ediciones Piados.
- Stufflebeam, D. L. (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluations in U. S. public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1), 3-21.
- Stufflebeam, D. L. (1997). *Strategies for institutionalizing evaluation: revisited*. Occasional Paper Series #18. Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center. Available from [Hhttp://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/H](http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/H)
- Stufflebeam, D. L. (1999). Using professional standards to legally and ethically release evaluation findings. *Studies in Educational Evaluation*, 25 (4), 325-334.
- Stufflebeam, D. L. (2000). *Guidelines for developing evaluation checklists*. Consultado en [www.wmich.edu/evalctr/checklists/](http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/) el 15 de Diciembre de 2002.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP Model for Evaluation*. Presented at the Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network (OPEN), Portland, Oregon.
- Stufflebeam, D. L. (2005). *CIPP Model (countex input, process, product)*. In S. Mathison (Ed), *International handbook of educational evaluation* (pp, 60-65). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona. : Paidós/MEC
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, & applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D., (1993). *Evaluación Sistemática*. Ed. Paidós: Buenos Aires.
- Stufflebeam, D.L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for Educational accountability. *Journal of Research and Development in education*.
- Stufflebeam, D.L. y Kellaghan, T. (2003). *International handbook of educational evaluation*. Norwell, MA: Kluwer.
- Tan, J. y Mingat, A. (1992). *Education in Asia: A comparative study of cost and financing*. *World Bank: Regional and Sectorial Studies*. Washington, The World Bank.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos de Investigación*. Buenos Aires, Piados.
- Tejedor, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 15-37.
- Tejedor, F.J. (1997). Informes en Evaluación Institucional. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 471-798.

- Tejedor, F.J. (1997<sup>a</sup>). La evaluación institucional en el ámbito universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 413-428.
- Tejedor, F.J. (1997<sup>b</sup>). Informes en la Evaluación institucional. *Revista Española de Pedagogía*, 208, 471-498.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 153-182.
- Tejedor, F.J. y Jornet, J.M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Número especial*. Consultado 17/11/11 en: [http://redie.uabe.mx/numesp1/contenido\\_tejedorjornet.html](http://redie.uabe.mx/numesp1/contenido_tejedorjornet.html)
- Tobón, D., Valencia, G., Ríos, P. y Bedoya, J. F. (2008). Organización jerárquica y logro escolar en Medellín: un análisis a partir de la función de producción educativa. *Lecturas de Economía*, 68, 145-173.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*.10, 63-78.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Unesco. (1994). *Modelo de Gestión GESEDUCA*. Replad. Santiago, de Chile.
- Unesco. (2005). *Educación para todos*. El imperativo de la calidad, Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, Francia.
- Unesco. (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. Santo Domingo, Rectoría de la UASD.
- Unesco. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Unicef. (2000). *Curriculum report card*. Working Paper Series, Education Section,
- Usher, EL, y Pajares, F. (2008). La autoeficacia para el aprendizaje autorregulado: Un estudio de validación Educativa y Psicológica. *Medición*, 68, 443-463.
- Vaquero, J.A. (1994). *Implantación de un sistema de calidad en empresas de servicios*. Seminario sobre Calidad Total en el Seguro y las Finanzas. Fundación MAPFRE Estudios, 19-20 abril.
- Valcárcel Cases, M. (2001) Catálogo de indicadores para la calidad, ventajas e inconvenientes. En Collado Yurita y Vázquez Morcillo (Coord.). El segundo plan de la calidad de las Universidades. III Foro de Almagro. Consejo de Universidades – Universidad Castilla La Mancha.
- Van de Grift, W. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary Education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 26-40.
- Van Vught, F. (1993). *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior: El próximo paso*. París, UNESCO.

- Vázquez, R. y Ángulo, F. (2006). La Caja de Pandora de la Dirección de Centros Educativos. Aportaciones de una Investigación Cualitativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 99-112. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art7.pdf>. Consultado el (12/06/2015).
- Veciana, J. (2002). *Función Directiva*. México: Alfaomega, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vidal García, J. (2004). Programas de evaluación y certificación. En Collado Yurita Sánchez Fuentes y Vázquez Morcillo (Coord.). La evaluación, acreditación y certificación en el marco de la convergencia europea. VI Foro de Almagro. ANECA – Universidad Castilla La Mancha.
- Villarruel F. M. (2010). Calidad en la Educación Superior: Un Análisis Reflexivo sobre la Gestión de sus Procesos en los Centros Educativos de América. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 8 (5), 111-118. Ç
- Weber, R.P. (1985). *Basic Content Analysis*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Weeks, D.R. (1984), Las organizaciones: Interacción y procesos sociales. En G. Salman y K. Thompson, Control e ideología en las organizaciones (p. 123-147). México: FCE.
- Weert, E. (1990). A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 19, 25-37.
- Weick, K. E. (1988). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. En a. westobY (Ed.), *Culture and Power in Educational Organizations* (pp. 56-73). Milton Keynes: Open University Press.
- Weick, K.E. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Schools. *Phi Dealta Kappan*, 63, 673 676.
- Weiss, C. (1975). Evaluation Research in the Political Context. En Struening, E. y Guttentag, M. (eds.). *Handbook for Evaluation Rersearch, Vol.1*. Beverly Hills: Sage.
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, F.J. y De Jong, R. (2005). Evaluating effective school improvement: Case studies of programmes in eight european countries and their contribution to the effective school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387-405.
- Willms, D. (2006). *Las brechas de aprendizaje: diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Willms, D., Somers, M.A. (2001). Family, Classroom and school effects on childrens”s Educational outcomers in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(40), 409-445.

- Wilson, John D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona: Editorial Paidós.
- Wright, S.J. (2005). El Kappa Estadística en Estudios de Confiabilidad: El uso, la interpretación, y la Muestra Tamaño Requisitos. *Fisioterapia* 85 (3), 257-268.
- Zorrilla, M. y Ruíz, G. (2007). Validación de un modelo de Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. Factores de la escuela: cultura para la mejora. El caso de México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 200-204. <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art26.pdf>. Consultado el (02/01/2015).

**Paginas Web consultadas:**

<http://www.ucd.es>

<http://www.mec.es>

<http://www.mec/ince.es>

<http://www.ucd/utc.es>

<http://www.acsug.com>

<http://www.aneca.es>

Declaración de Bergen (2005). [www.mec.es/universidades/ees](http://www.mec.es/universidades/ees)

Declaración de Berlín (2003). [www.institucional.us.es/ees/formacion/](http://www.institucional.us.es/ees/formacion/)

Declaración de Bolonia. (1999) [www.mec.es/universidades/ees](http://www.mec.es/universidades/ees)

Declaración de Graz (2003). [www.mec.es/universidades/ees](http://www.mec.es/universidades/ees)

Declaración de la Sorbona (1998). [www.mec.es/universidades/ees](http://www.mec.es/universidades/ees)

Declaración de Londres (2007). [www.mec.es/universidades/ees](http://www.mec.es/universidades/ees)

Declaración de Praga (2001). [www.mec.es/universidades/ees](http://www.mec.es/universidades/ees)

**Textos Legislativos:**

LEY ORGÁNICA 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

LEY ORGÁNICA del Derecho a la Educación (LODE).

LEY ORGÁNICA de educación (LOE) 2/2006 de 3 de mayo 2006 (BOE 4 de mayo 2006).

LEY ORGÁNICA 4/2007 del 12 abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 del 21 de diciembre, de Universidades.

REAL DECRETO 253/1993. Viento-metal. (BOE).

REAL DECRETO 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de grado superior de las enseñanzas de Música (BOE 6 de junio 1995).

CORRECCIÓN de errores de Real Decreto 617/1995, de 21 de abril (BOE 23 de agosto 1995).



ORDEN del 25 de junio 1999 por la que se establecen las materias básicas de currículo (BOE 3 de julio 1999).

REAL DECRETO 324/1996 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de educación Secundaria. (Artículo 2: los conservatorios se regirán por dicho reglamento).

REAL DECRETO 183/2001 del 19 de julio (DOGA), por el que se establece el currículo del grado superior de Enseñanzas especiales de música y el acceso a dicho grado.

REAL DECRETO 706/2002 del 19 de julio por lo que se regulan determinadas incorporaciones al grado superior de música y sus equivalencias. Convalidaciones. (BOE 7 agosto 2002)

REAL DECRETO 1947/95 de 1 de diciembre por el que se establece el Plan nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades.

REAL DECRETO 408/2001, de 20 de abril, se establece el II Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades

REAL DECRETO 276/2007, de 23 de febrero, tutela e dirección de procesos de investigación.

ORDEN del 6 de noviembre del 2002 se determina las materias optativas y de libre elección de las Enseñanzas de grado Superior de Música establecidas en el Decreto 183/2001(DOGA 28 noviembre 2002).

ORDEN del 26 de Enero del 2004 se regula las pruebas de acceso a las Enseñanzas de grado Superior de Música (DOGA 4 marzo 2004)

CIRCULAR 11/2006 de la Dirección General de Formación Profesional e Enseñanzas Especiales de la Xunta de Galicia, por la que se dictan instrucciones para la organización e o funcionamiento dos Conservatorios de Música dependientes da Consejería de educación.

BORRADOR, Decreto por lo que se establece la estructura académica y administrativa y los aspectos básicos del reglamento de los centros superiores de enseñanzas artísticas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo de educación.

BORRADOR Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

