

Análisis de las Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Gestión Escolar para Padres

Analysis of Psychometric Properties of Satisfaction with School Management Scale for Parents

Cristhian Pérez Villalobos¹, Jorge Jiménez Espinoza², Víctor Vilos Núñez³, y Héctor Ortiz Véliz⁴

Resumen

El artículo presenta una revisión de las propiedades psicométricas que la Escala de Satisfacción con la Gestión Escolar para Padres (ESGEP) evidenció en población chilena. La escala fue aplicada a 318 tutores o apoderados de escuelas municipalizadas de dos capitales regionales de la zona centro-sur de Chile. El análisis se realizó mediante un Análisis Factorial Exploratorio, evaluándose luego la confiabilidad de los factores resultantes. Se identificó cuatro factores en la escala de satisfacción: Proceso educativo, instancias para la participación de los apoderados, relación con el equipo docente y recursos disponibles en la escuela. Los factores presentaron alta confiabilidad y la capacidad de recoger información tanto de la gestión escolar como de la inclusión de los tutores en ésta.

Palabras Clave: gestión escolar, autoevaluación escolar, participación de los padres, enseñanza básica

Abstract

This paper shows an analysis of psychometric properties of Satisfaction with School Management Scale for Parents obtained in a sample from Chilean public schools. 318 parents from schools of two different Chilean cities were surveyed. An exploratory factorial analysis and a reliability assessment of identified factors were conducted. Four factors to evaluate satisfaction were found: Educative process, Opportunities for parental involvement, Relation with teachers and Resources available in school. Emerged factors showed high reliability and they are capable to collect information from school management and parents involvement in teaching-learning process.

Keywords: school management, school self-evaluation, parents involvement, primary education

¹ Psicólogo, Magíster en Psicología, Profesor Asistente, Universidad de Concepción, Víctor Lamas 1290, Concepción. (56)(41)2204932. E-mail: cperezv@udec.cl

² Profesor de Química, Ph.D. Higher Education Administration, Profesor Titular, Universidad San Sebastián, General Cruz 1577, Concepción. (56)(41)2400321. E-mail: jjimeneze@uss.cl

³ Profesor de Educación Especial, Doctor en Educación, Profesor Titular, Universidad Católica del Maule, Avenida San Miguel 3605. (56)(71)203575. E-mail: vvilos@ucm.cl

⁴ Profesor de Filosofía, Master of Science Special Education, Profesor Titular, Universidad Católica del Maule, Avenida San Miguel 3605. (56)(71)203445. E-mail: hortiz@ucm.cl

Introducción

La evaluación psicológica va más allá de la mera medición objetiva de conductas, pues apunta a describir muestras representativas de los más diversos aspectos de la vida de las personas y los grupos (Martorell & Gómez, 2010). En este sentido, pese a que existe un imaginario fuertemente clínico del quehacer de los psicólogos, los procesos de evaluación que éstos requieren son variados y dependen del área de su ejercicio profesional.

Específicamente, el rol de los psicólogos educacionales les demanda asesorar a las instituciones educativas para que puedan alcanzar sus objetivos (García, Carrasco, Mendoza, & Pérez, 2012). Por ello, aunque en general la evaluación psicológica se ha dirigido a evaluar aspectos cognitivos y comportamentales del alumnado (Chávez, Peinado, Ornelas, & Blanco, 2013), un psicólogo en esta área requiere realizar procesos diagnósticos no sólo referidos a los estudiantes sino a toda la unidad educativa (García et al., 2012).

En esta línea, el presente estudio analiza las propiedades psicométricas de una escala diseñada por Riquelme, Jiménez, & Buendía (2007) para evaluar el grado de satisfacción que los padres y/o tutores (en Chile conocidos como apoderados) de alumnos de enseñanza básica tienen con la gestión escolar de los establecimientos en que estos últimos estudian. Esto, en un contexto educativo donde la necesidad de mejorar la educación es compartida transversalmente por países desarrollados y en vías de desarrollo, y en donde la gestión escolar y la participación de la comunidad (y dentro de ella, los padres y/o tutores) aparecen como dos claves esenciales para mejorar la calidad del sistema (Díaz, 2013; Lorea, Moreira, Dall'Igna, Cossio, & Marcolla, 2012; López, 2010).

Específicamente, se aportan antecedentes de la validez de constructo del instrumento, en términos de la dimensionalidad interna de éste, y de su confiabilidad, considerando la consistencia interna del mismo y la capacidad discriminativa de sus ítems.

La reforma de los sistemas educativos

El protagonismo que la educación tiene para toda sociedad radica en, por lo menos, tres razones: A nivel individual, la educación es un recurso clave para empoderar a las personas, fortalecer su au-

toestima y expectativas de autoeficacia, además de entregarles capacidades básicas para su desarrollo y movilidad social (PNUD, 2004). A nivel país, porque es la mejor herramienta para el desarrollo del capital social (Jiménez, 2002), esto es, los conocimientos, habilidades, competencias y actitudes de los habitantes de una nación, son decisivos para el avance económico y la competitividad de los países en un escenario global (Gajardo, 2003). Y a nivel de la sociedad, porque constituye el medio formal de comunicación del proyecto de valores occidentales (Monti, Riquelme, & Toloza, 2004).

En vista de lo anterior, y dado los cambios sociales radicales que ha experimentado el mundo, es que en las últimas décadas del siglo pasado los gobiernos latinoamericanos impulsaron Reformas Educativas para mejorar sus sistemas educativos, mediante la revisión de los contenidos curriculares, la evaluación de la gestión de las organizaciones educativas, la inclusión de sistemas de medición y evaluación de resultados, la modernización de la infraestructura y la implementación de estrategias focalizadas para mejorar la calidad y equidad de la educación (Díaz, 2013; Olivera, 2012; Díaz & Inclán, 2004; Vaillant, 2004).

Para financiar tan complejas transformaciones, se produjo un incremento sistemático del gasto público y privado en educación (Olivera, 2012; Vaillant, 2004), lo que, lamentablemente no ha sido capaz hasta hoy de garantizar un desarrollo sostenido en los sistemas educacionales de los países involucrados, evidenciando la resistencia al cambio de éstos y – siendo más severos – la cultura de la complacencia que impera en todo de los establecimientos públicos (Jiménez, 2002), fenómeno que Meyer (2002) denominó “Pacto con la Mediocridad”.

La búsqueda de la calidad en Chile

Específicamente en Chile, a partir del año 1990, aparecen una serie de acciones impulsadas por el Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, que han presentado dos grandes objetivos: mejorar la calidad de la educación, centrándose en los procesos internos del sistema educacional y en los resultados del aprendizaje y, mejorar la equidad de la educación, basándose en el criterio de discriminación positiva. Con este fin se implementó la Reforma Educativa chilena, que se ha desarrollado desde esa década en cuatro ámbitos: Programas de

mejoramiento e innovación pedagógica; Reforma curricular; Desarrollo profesional de los docentes y, Jornada escolar completa (Cox, 1997). Sin embargo, los resultados en el país no han sido diferentes a los obtenidos en el resto del continente, y pese a la inversión y los cambios objetivos logrados, la equidad y la calidad continúan siendo las deudas de la reforma (García et al., 2012; Olivera, 2012; López, 2010; Raczynski & Muñoz, 2007).

Entre estos dos retos: calidad y equidad, la calidad aparece como el problema central y más inclusivo, existiendo consenso a nivel académico y de los gobiernos en que no es posible entregar una educación de calidad sin equidad (Colom, 2004; Murillo, Cerdán, & Grañeras, 1999). Pero, a qué nos referimos con calidad de los sistemas educativos actuales?. El concepto de calidad, en general, se sustenta en el beneficio, utilidad o satisfacción que un producto o servicio genera en las personas, involucrando todas las etapas que llevaron a él y la forma en que el proceso fue gestionado. En este sentido, no es meramente el producto o servicio en sí, sino al proceso completo que lo originó (Lepeley, 2003).

Pero, cómo debe ser una educación de calidad? Esta se caracteriza por ser un proceso que permite alcanzar aprendizajes significativos y pertinentes en el plano de las destrezas culturales básicas y de las capacidades y habilidades cognitivas, incluyendo además las posibilidades de crecimiento personal, intelectual y social (Monti et al., 2004).

En la actualidad existen varios movimientos que buscan entender de qué manera es posible mejorar la calidad de la educación en las organizaciones escolares, que finalmente tributan a dos enfoques: el movimiento de eficacia escolar, con una mirada eminentemente teórica, que busca identificar científicamente las variables distintivas de una escuela eficaz, y el movimiento de mejora en la escuela, con una orientación pragmática orientada a mejorar el trabajo escolar promoviendo la participación de los actores (Murillo, 2004; Ahumada, Galdames, González, & Herrera, 2009). Pese a los distintos énfasis, ambos enfoques coinciden en que un reto tan complejo como la búsqueda de una educación de calidad, requiere del esfuerzo de los sistemas educativos nacionales (Díaz & Inclán, 2004; Vaillant, 2004) e, ineludiblemente, del trabajo colaborativo desde todos los

agentes que componen la organización educativa, incluyendo en esto a actores que antes se percibían como externos a la escuela: las familias y la comunidad en general (Ahumada et al., 2009).

La gestión educativa como herramienta hacia la calidad

Entre las diversas acciones que ha desarrollado Chile para mejorar la calidad del sistema educativo, una línea de trabajo que ha concentrado creciente atención ha sido la mejora de la gestión escolar, exhibiendo como ejemplos de iniciativa pública al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, SACGE (Ahumada et al., 2009), y de iniciativa privada al programa de Gestión Escolar de Fundación Chile (Chambers, 2006). Ambas iniciativas, teniendo como supuesto común que las escuelas manejan las suficientes variables para asegurar los niveles de aprendizaje esperados en todos los niños que se educan en ellas y que para lograr buenos resultados la clave es una sola: mejorar la gestión escolar de dichas variables (Jiménez, 2002).

La gestión escolar refiere al conjunto interrelacionado de acciones que emprende el equipo que dirige un establecimiento educacional con el fin de promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa, llevando a la organización en lograr los aprendizajes esperados en los alumnos (Lavín, Del Solar, & Padilla, 1997).

Por tanto, una gestión escolar de calidad debe permitir al alumno aprender gracias a los recursos existentes y al trabajo de los actores de la comunidad educativa, independiente de su perfil de ingreso. Así, esta gestión debe presentar las características que la investigación científica ha encontrado sistemáticamente en las llamadas escuelas efectivas, y que Jiménez (2002) sintetiza en siete rasgos: 1) Una visión común que articule las metas, principios y expectativas del establecimiento; 2) un liderazgo flexible, preocupado por las personas y promotor de la excelencia y equidad; 3) altas expectativas sobre las posibilidades de desarrollo de los estudiantes y la comunidad educativa; 4) compromiso con la comunidad; 5) oportunidades continuas de perfeccionamiento para el personal; 6) valoración y apertura a la participación de la familia; y, 7) finalmente, compromiso con las evidencias de éxito.

Respecto a esto último, una herramienta esen-

cial para asegurar una gestión de calidad es la capacidad de autoevaluarse y desde ahí iniciar un proceso de mejora continua; no obstante, una autoevaluación efectiva demanda sistematicidad y apertura desde la dirección a la participación de otros actores (Ahumada et al, 2009).

La participación de las familias en la gestión escolar

Si bien inicialmente la gestión escolar fue abordada desde modelos lineales input-output, en la actualidad se ha acogido la necesidad de trabajar con modelos más complejos, desde una perspectiva sistémica. Esta nueva concepción ha permitido avanzar en la comprensión de la gestión escolar, y específicamente en lo que sería una gestión escolar de calidad (Alvaríño, Arzola, Brunner, Recart, & Vizcarra, 2000).

Dentro de esta lógica sistémica, tanto la investigación científica en gestión escolar como los modelos prescriptivos de gestión, han comenzado a considerar los distintos estamentos que forman parte sistema educativo, incluyendo a los padres y/o tutores como actores ineludibles del proceso. Esto se ha potenciado por los cambios en la forma de entender a los centros educacionales, que actualmente se conceptualizan como instituciones abiertas a las demandas sociales, que requieren de la vinculación con la comunidad en que se insertan (Gubbins, 2001).

Este cambio de paradigma derivó en una serie de iniciativas de los sistemas educacionales tanto del hemisferio norte como de Latinoamérica, para promover la participación de las familias en la educación de sus hijos y para vincular los centros con su comunidad circundante (López, 2005). Estos esfuerzos, si bien han sido comunes a todos los sistemas, han presentado diferencias en el nivel en que esperan y logran involucrar a los padres y/o tutores, pudiendo buscar niveles de participación informativos, colaborativos, consultivos, de toma de decisiones o de control de la gestión (Bedwell, 2004).

En nuestro país, la vinculación con las familias y el contexto es promovida formalmente por el Ministerio de Educación, como una herramienta para mejorar los resultados e instalar, dentro de los establecimientos un ambiente que promueva y modele formas democráticas de interacción. Esto se explicita en la Política de Convivencia Escolar

(MINEDUC, 2002), y dentro de ésta, en la Política de Participación de los Padres (MINEDUC, 2004a), y en los Consejos Escolares (MINEDUC, 2004b).

Sin embargo, independiente de la instancia específica o de si es deseable o posible incluir a los padres y/o tutores colaborando, opinando, tomando decisiones o supervisando la gestión escolar, es claro que conocer la percepción que éstos tienen del funcionamiento del establecimiento y sus niveles de satisfacción asociados es un insumo básico para quien (o quienes) dirigen.

En Chile existen pocos estudios al respecto. Así, por ejemplo, Rivera y Milicic (2006) condujeron un estudio cualitativo para evaluar las percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de los tutores de escuelas básicas. Mientras tanto, Palma (2008) realizó una encuesta en doce colegios para evaluar la satisfacción que los padres y/o tutores tenían con los recintos donde estudiaban sus hijos, para lo cual consideraba siete factores: funcionamiento, atención, participación, disciplina, actividades, calificaciones y valoración global. Ambos estudios, realizados en la Región Metropolitana del país, no obstante fallan en responder a la necesidad de aportar con instrumentos que permitan realizar mediciones válidas y confiables sobre lo que los padres piensan de la escuela, lo que sería la herramienta idónea para la realización continua de diagnósticos sobre el funcionamiento escolar.

El primero, carece de esta intención por su carácter cualitativo. El segundo, en tanto, sólo recurre a una adaptación lingüística de un cuestionario español, sin dar cuenta de un proceso riguroso de adaptación del mismo a la realidad chilena y sin ofrecer evidencias de sus propiedades psicométricas (Palma, 2008). En una línea similar, aunque el modelo de diagnóstico de la gestión escolar de Fundación Chile (Uribe, 2007) ha adquirido un uso extendido en el país, no ha aportado a la fecha evidencia de la validez y la confiabilidad de sus encuestas, incluyendo la de tutores o apoderados. Esto, pese a que este modelo (así como sus lineamientos de intervención) descansan en el supuesto de que es posible diferenciar seis dimensiones de la gestión escolar: relaciones con la comunidad, liderazgo directivo, competencias docentes, planificación, gestión de procesos y gestión de resultados.

En el resto de América Latina, el escenario no es más promisorio al respecto. Así, apare-

cen instrumentos con estudios psicométricos como el de Miranda, Miranda, Valdez y Valdez (2012), que evalúa satisfacción de los padres con el servicio escolar. No obstante, éste sólo aporta evidencia de la confiabilidad global del instrumento, pese a que supone medir múltiples dimensiones: colaboración entre actores, clima de confianza, desarrollo integral del alumno, actitud hacia la crítica, capacidad de interlocución, capacidad de mediación de conflictos, nivel de satisfacción y cumplimiento de expectativas.

Por lo anterior, el presente artículo propone una herramienta para evaluar la satisfacción que los tutores o apoderados tienen de la gestión escolar de los establecimientos en que educan a sus hijos: la Escala de Satisfacción con la Gestión Escolar para Padres (ESGEP). Pero, adicionalmente, presenta evidencia de algunas propiedades psicométricas que ésta mostró al ser aplicado a padres y/o tutores de establecimientos municipalizados chilenos: específicamente su validez de constructo y su consistencia interna.

Se espera con lo anterior, contribuir con una herramienta de rápida aplicación que, con evidencia de validez y confiabilidad, permita recoger información de la realidad del establecimiento, partiendo desde la perspectiva de actores que son – a la vez – beneficiarios y colaboradores del sistema.

Método

El presente estudio cuantitativo, de tipo psicométrico y de alcance correlacional, se desarrolló a través de un diseño no experimental transversal.

Participantes

Se encuestó a 318 padres y/o tutores elegidos mediante un muestreo no probabilístico por accesibilidad, quienes provenían de cuatro establecimientos de enseñanza básica: dos de la ciudad de Concepción y dos de la ciudad de Talca, ambas capitales regionales de la zona central de Chile. La representación de cada establecimiento osciló entre el 33,0% ($n=105$) y 17,3% ($n=55$) de la muestra.

Del grupo encuestado, 297 participantes (93,40%) eran mujeres y 21 (6,60%) eran hombres, con edades entre los 24 y 81 años ($M = 39,17$; $DE = 8,70$).

Instrumento

Se aplicó la Escala de Satisfacción con la Gestión Escolar para Padres (ESGEP), diseñada por Riquelme (Riquelme, Jiménez y Buendía, 2007) para evaluar el nivel de agrado que los apoderados o tutores reportaban en relación a una serie de indicadores del funcionamiento del centro educativo, referidos a las dimensiones pedagógica, directiva, administrativa, de cultura y clima y de vinculación con las familias. Fue construido integrando los modelos teóricos existentes en la literatura mundial sobre gestión escolar y la validez de contenido de sus reactivos fue evaluada por jueces expertos. El instrumento original cuenta con 32 ítems en formato Likert, donde se presentan afirmaciones relativas a una adecuada gestión del establecimiento, ante los cuales el apoderado debe responder en que nivel considera que éstas se presentan en el centro donde estudia su hijo o pupilo. Para esto, cuenta con cinco alternativas: 1 = Completamente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = De acuerdo, y 5 = Completamente de acuerdo.

Procedimiento

La aplicación de la escala se realizó en las reuniones mensuales de micro centro de padres y/o apoderados de las escuelas seleccionadas, luego de obtener las autorizaciones formales de la escuela y de los profesores jefe de cada curso. Como primer paso en el proceso de encuesta, se les explicaba a los participantes las características del estudio y las condiciones de participación solicitadas, se les garantizaba el anonimato, la confidencialidad y la voluntariedad de su participación y luego se les solicitaba firmar un consentimiento informado en que se indicaban estos mismos puntos. Posteriormente se les aplicaba la ESGEP, solicitando que la respondieran pensando en la escuela en la que se encontraban en ese momento.

Proceso de análisis de datos

Para evaluar la estructura factorial de la escala se utilizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con un método de extracción de factorización de eje principal. Posteriormente, se evaluó la confiabilidad de los factores utilizando Alfa de Cronbach y se realizó un análisis de la capacidad

discriminante de los ítems. El análisis de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS 15.0.

Resultados

Antes de proceder a realizar el análisis factorial, se evaluó la pertinencia del mismo. Al hacerlo se obtuvo un estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) de 0,942 y un resultado en el test de esfericidad de Bartlett de $\chi^2=5192,305$; $p<0,001$, demostrando que es adecuada la aplicación de un análisis factorial exploratorio a los datos. De esta forma, se desarrolló un análisis factorial exploratorio, mediante el método de factorización de eje principal con una rotación oblicua Promax, dado que se espera que los factores estén interrelacionados. La definición del número de factores se realizó a partir de los criterios empíricos de Kaiser o de raíz latente y el de contraste de caída mediante el scree plot o gráfico de sedimentación (Hair et al., 2004).

El primer criterio utilizado, de Kaiser (Hair et al., 2004), estableció la presencia de cinco factores que presentaban autovalores superiores a la unidad (Tabla 1) y explicaban un 62,70% de la varianza acumulada.

A través del gráfico de sedimentación o scree-plot, el criterio de contraste de caída también sugirió la existencia de cinco factores (Figura 1).

No obstante, al evaluar esta solución factorial se identificó un ítem, el 14 (“Observo que mi hijo frecuentemente no desea ir a la escuela”) que presentaba una baja comunalidad, de 0,184. Esto, mientras el resto de los ítems tenía comunalidades entre 0,402 y 0,727. Adicionalmente, este mismo ítem presentaba una baja carga factorial en el modelo de cinco factores, que oscilaban entre -0,163 y 0,289, lo que es bajo si se considera que una carga factorial es considerada significativa – dado el tamaño de la muestra – sólo sobre 0,300 (Hair et al., 2004).

Debido a ambos antecedentes, y a que teóricamente el ítem aludía más a un comportamiento del niño que al funcionamiento del establecimiento, sin que se pudiera establecer una relación directa y unívoca entre ambos fenómenos, se decidió eliminarlo del instrumento.

Posteriormente, se realizó el análisis factorial con los 31 ítems restantes. Con este grupo de ítems, el estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Mayer-

Tabla 1

Valores propios y varianza total explicada en base a un Análisis de Eje Principal con rotación oblicua para la ESGEP (32 ítems)

Factor	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	13,596	42,487	42,487
2	2,064	6,449	48,936
3	1,763	5,508	54,445
4	1,438	4,493	58,938
5	1,204	3,764	62,701
6	0,984	3,074	65,775
7	0,876	2,738	68,514
8	0,837	2,616	71,130
9	0,755	2,359	73,488
10	0,698	2,182	75,671
11	0,638	1,995	77,665
12	0,619	1,934	79,600
13	0,571	1,786	81,385
14	0,526	1,643	83,028
15	0,471	1,471	84,499
16	0,452	1,413	85,913
17	0,432	1,350	87,263
18	0,410	1,280	88,543
19	0,381	1,190	89,733
20	0,366	1,145	90,879
21	0,345	1,077	91,955
22	0,324	1,013	92,968
23	0,283	0,884	93,852
24	0,268	0,838	94,690
25	0,255	0,798	95,488
26	0,244	0,764	96,252
27	0,233	0,729	96,981
28	0,219	0,685	97,666
29	0,217	0,679	98,345
30	0,192	0,600	98,945
31	0,176	0,549	99,493
32	0,162	0,507	100

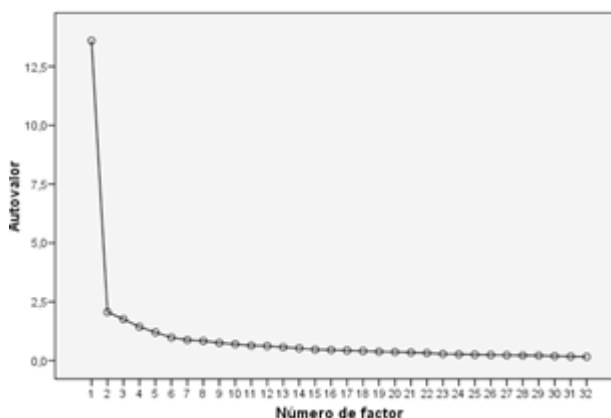


Figura 1
Gráfico de sedimentación de la ESGEP (32 ítems)

-Olkin (KMO) fue de 0,943 y el test de esfericidad de Bartlett fue de $\chi^2=5209$; $p<0,001$, mostrando que el análisis factorial seguía siendo pertinente.

Al desarrollar el análisis factorial exploratorio, el criterio de Kaiser sugirió la existencia de cinco factores con autovalores superiores a 1 (Tabla 2).

Por su parte, el gráfico de sedimentación sugirió la existencia de cuatro factores, Figura 2.

Debido a la discrepancia entre ambos criterios se procedió a revisar la consistencia empírica y teórica de la solución de tres, cuatro y cinco factores. A partir de este análisis, se eligió la solución de cuatro, ya que era más consistente teóricamente que la solución de tres y puesto que en la solución de cinco factores todos los ítems presentaban una mayor carga hacia el primer factor.

Luego de elegida, se procedió a analizar las cargas factoriales rotadas (utilizando el método PROMAX) para la solución de cuatro factores que se exhiben en la matriz de configuraciones factoriales, Tabla 3.

Tabla 2

Valores propios y varianzas total explicada en base a un Análisis de Eje Principal con rotación oblicua para la ESGEP (31 ítems)

Factor	Autovalores iniciales		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	13,583	43,815	43,815
2	1,945	6,274	50,089
3	1,766	5,698	55,787
4	1,414	4,563	60,350
5	1,124	3,626	63,975
6	0,954	3,078	67,053
7	0,847	2,732	69,785
8	0,780	2,517	72,302
9	0,711	2,292	74,594
10	0,639	2,061	76,655
11	0,624	2,014	78,670
12	0,572	1,847	80,516
13	0,533	1,720	82,236
14	0,476	1,535	83,771
15	0,453	1,462	85,233
16	0,439	1,417	86,650
17	0,426	1,375	88,024
18	0,380	1,225	89,250
19	0,366	1,181	90,431
20	0,351	1,133	91,564
21	0,327	1,055	92,618
22	0,285	0,921	93,539
23	0,276	0,889	94,428
24	0,264	0,851	95,279
25	0,248	0,801	96,080
26	0,241	0,776	96,856
27	0,223	0,721	97,576
28	0,218	0,703	98,280
29	0,191	0,617	98,896
30	0,178	0,575	99,471
31	0,164	0,529	100

En la tabla se indica en negritas el factor al que fue asignado finalmente cada ítem, proceso que se realizó a través de dos criterios: uno empírico, asignando los ítems a aquellos factores donde presentaban mayores cargas factoriales, y otro teórico, de acuerdo a la coherencia conceptual de los factores que se formaban. De esta forma, en 27

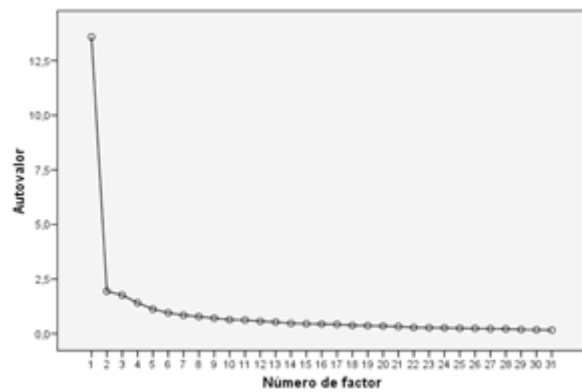


Figura 2

Gráfico de sedimentación de la ESGEP (31 ítems) de los 31 ítems el criterio teórico coincidió con el criterio empírico; pero en cuatro de ellos (los ítems 18, 21, 22 y 30) se privilegió la asignación teórica, destinando los ítems a aquellos factores en los que presentaban su segunda mayor carga factorial, siempre y cuando esta fuera mayor a 0,300.

De esta forma, el ítem 18, aunque con cargas muy similares en los factores II y III, fue asignado a este último ya que su contenido está más vinculado a la relación que los tutores establecen con el maestro que a las alternativas que tienen para participar, siendo más coherente de esta manera con el tercer factor. En el caso de los ítems 21 y 30, estos fueron asignados al factor IV ya que a diferencia de los demás ítems del factor I (donde presentan su mayor carga), no hacen referencia al proceso educativo sino a recursos con los que cuenta la escuela, a saber: la oferta recreativa y el apoyo de la comunidad, que constituirían recursos intangibles del establecimiento. El ítem 22, finalmente, se asignó al factor II ya que alude a oportunidades de participación igual que los otros ítems del factor y no al proceso formativo, que es lo característico del factor I.

De esta forma, las cargas oscilaron entre 0,405 y 0,811 para el primer factor; entre 0,330 y 0,867 para el segundo; entre 0,330 y 0,859 para el tercero y entre 0,307 y 0,645 para el cuarto. En cuanto a las comunalidades, la más baja corresponde al ítem 21, con una comunalidad de 0,362, mostrando la adecuación del modelo factorial.

A partir de lo anterior, la composición de los factores quedó determinada de la siguiente forma:

Factor I: Que incluye a los ítems (ordenados de mayor a menor carga) 28, 24, 32, 20, 31, 19, 9, 27, 29, 16, 7, 4, 8 y 17, que haría referencia a la satisfacción con el Proceso educativo. En este factor los

Tabla 3
Matriz de configuración factorial (rotada) para la ESGEP

	I	II	III	IV
01. Estoy informado en que consiste el Proyecto Educativo Institucional de la escuela.	-0,260	0,867*	-0,029	0,147
02. Soy bien orientado por el profesor (a) para apoyar educativamente a mi hijo.	-0,366	0,432	0,514	0,209
03. El Director de la Escuela siempre me ha dado respuestas satisfactorias a mis necesidades.	0,158	0,746	-0,144	0,028
04. He notado que los directivos y profesores se preocupan por la calidad educativa.	0,429	0,212	0,265	-0,077
05. He sido informado de los proyectos que la escuela tiene para mejorar la calidad de la educación.	0,036	0,667	0,109	0,035
06. El Director (a) me ha invitado a colaborar y participar en las actividades de la escuela.	0,201	0,683	0,002	-0,299
07. Las enseñanzas recibidas por nuestros hijos responden a nuestras expectativas.	0,473	0,118	0,310	-0,052
08. Envío a mis hijos a la escuela con toda la confianza que estarán bien.	0,417	0,188	0,103	0,053
09. Estoy conforme con la forma en que actúan los profesores.	0,674	0,039	0,050	0,014
10. Siempre estamos informados de los progresos y dificultades de nuestros hijos.	0,290	-0,012	0,421	0,139
11. El profesor me otorga entrevistas cuando las necesito.	0,075	-0,218	0,859	-0,044
12. He observado con satisfacción los progresos de mi hijo en la escuela.	0,273	0,023	0,638	-0,074
13. Estamos informados de los canales de comunicación existentes en la escuela según el tema.	0,305	0,337	0,184	0,050
15. Para mí es fácil comunicarme con el profesor del curso de mi hijo.	-0,067	0,025	0,702	-0,012
16. En la escuela se han establecido reglas claras para la resolución de conflictos entre apoderados y profesores.	0,480	0,339	0,011	-0,008
17. La escuela se ha preocupado del orden y la disciplina entre los niños.	0,405	0,308	-0,121	0,168
18. Me han enseñado cómo puedo ayudar a mis hijos en sus tareas.	0,012	0,331	0,330	0,160
19. Los profesores son justos para tratar a los niños.	0,692	-0,068	0,155	0,012
20. Estamos conformes con las actividades que se realizan en la escuela.	0,746	-0,179	0,137	0,102
21. Observamos como los niños desean participar en actividades recreativas.	0,350	-0,004	0,053	0,307
22. El Director se ha preocupado de hacernos participar en actividades para cooperar con la escuela.	0,639	0,425	-0,089	-0,267
23. El Director y los docentes programan actividades informativas y culturales para los padres.	0,519	0,330	-0,099	-0,083
24. El trato que recibimos como apoderados es correcto siempre.	0,811	-0,086	0,075	-0,085
25. Estoy conforme con las dependencias físicas de la escuela.	0,074	-0,084	0,059	0,645
26. Tengo conocimiento que la biblioteca de la escuela está completa para las necesidades de los niños.	0,051	0,028	-0,025	0,615
27. La escuela responde y soluciona rápidamente a las quejas que se plantean.	0,651	0,116	-0,270	0,278
28. En general pienso que la escuela hace educación de calidad.	0,838	0,020	-0,193	0,030
29. Observo que los profesores se preocupan por cada uno de los niños.	0,591	-0,023	-0,027	0,340
30. La escuela logra mantenerse bien por la preocupación de toda la comunidad.	0,600	0,015	-0,072	0,312
31. Los alumnos en general tienen un buen nivel de rendimiento.	0,714	-0,090	0,089	-0,022
32. Estoy satisfecha con la orientación que da la escuela a los niños.	0,748	-0,088	0,089	0,044

padres y/o tutores evalúan los aspectos directivos, pedagógicos y administrativos de la gestión escolar.

Factor II: Incluyendo a los ítems 1, 3, 6, 5, 22, 13 y 23, los que estarían relacionados con la satisfacción con las Instancias para la participación de los apoderados, esto es, el nivel del involucramiento que el establecimiento promueve y permite a los tutores o apoderados a nivel informativo, consultivo y colaborativo.

Factor III: Incluyendo a los ítems 2, 18, 11, 15, 12 y 10, referidos a la satisfacción con la Relación con el equipo docente. Este factor apunta a la calidad de la comunicación con el docente, en términos de la facilidad de acceso, la calidad y pertinencia de la

información que se puede intercambiar con éste y el nivel de satisfacción que deriva de la interacción.

Factor IV: Incluyendo a los ítems 25, 26, 30 y 21, que harían referencia a la evaluación que hacen de los Recursos disponibles en la escuela, considerando recursos humanos y físicos además de las instancias disponibles para el desarrollo de los niños.

Como último paso, se evaluó la confiabilidad de los factores utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach. En el caso del Factor I, referido al Proceso educativo, se obtuvo una confiabilidad de $\alpha=0,94$. Al evaluar la capacidad discriminativa de los ítems, se encontró que esta era adecuada pues las correlaciones de cada ítem con el total corregido de

la escala oscilaban entre $r=0,639$ y $r=0,742$, Tabla 4.

El Factor II referido a las Instancias para la participación de los apoderados obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha=0,85$, con correlaciones entre los ítems y el total corregido del factor entre $r=0,605$ y $r=0,720$, indicando también una adecuada capacidad discriminativa de sus ítems (Tabla 4).

Para el Factor III de Relación con el equipo docente la confiabilidad fue de $\alpha=0,81$, con correlaciones entre los ítems y el total corregido del factor entre $r=0,535$ y $r=0,648$, y una adecuada capacidad discriminativa (Tabla 4).

El Factor IV de Recursos disponibles en la escuela también presentó una confiabilidad adecuada con un $\alpha=0,74$ y correlaciones entre los ítems y el total corregido del factor entre $r=0,462$ y $r=0,610$, Tabla 4.

Finalmente, dado que todos los factores se refieren a la percepción que el padre y/o tutor tiene de la gestión del establecimiento, también se evaluó la confiabilidad del instrumento total, obteniéndose un coeficiente Alfa de Cronbach de $\alpha=0,95$ y correlaciones ítems - total corregido entre $r=0,420$ y $r=0,724$, Tabla 5.

Discusión

Los resultados muestran un adecuado funcionamiento de la ESGEP. Esto, pues evidencia una estructura factorial que entrega una imagen desagregada de cuatro aspectos de la gestión escolar, en que destacan dimensiones especialmente relevantes para aproximarse a la participación de los padres y/o tutores. Además, presenta una consistencia interna suficiente, tanto de la escala en su conjunto como de sus factores.

Dos de los factores encontrados hacen referencia a la satisfacción de los padres y/o tutores con el funcionamiento del establecimiento y con el nivel de logro de los objetivos de la escuela: el primero, Proceso educativo, muestra una aproximación general a la evaluación que los padres y/o tutores hacen de la acción educativa y los resultados que obtienen, y el segundo, Recursos disponibles en la escuela, se refiere a los insumos, de fuentes diversas, que la escuela posee para cumplir su cometido.

Un elemento importante que se destaca en la composición de estos dos factores son las aprecia-

Tabla 4

Correlaciones ítem-total corregido y valores alfa de Cronbach si se elimina el ítem por factor

Factor	Número de ítem	r	Alfa
Factor 1: Proceso educativo	24	0,699	0,935
	28	0,740	0,934
	32	0,718	0,935
	20	0,701	0,935
	31	0,647	0,937
	19	0,734	0,934
	9	0,742	0,934
	27	0,718	0,935
	29	0,735	0,934
	16	0,719	0,935
	4	0,689	0,935
	7	0,722	0,935
	8	0,639	0,937
Factor 2: Instancias para la participación de los apoderados.	17	0,656	0,937
	1	0,618	0,864
	3	0,720	0,850
	6	0,648	0,860
	5	0,695	0,854
	13	0,605	0,865
	22	0,685	0,855
Factor 3: Relación con el equipo docente	23	0,646	0,860
	2	0,570	0,783
	11	0,617	0,775
	15	0,569	0,784
	18	0,535	0,803
	12	0,648	0,767
Factor 4: Recursos disponibles en la escuela	10	0,564	0,785
	21	0,462	0,723
	25	0,610	0,635
	26	0,555	0,678
	30	0,542	0,680

Tabla 5
Correlaciones ítem-total corregido y valores alfa de Cronbach si se elimina el ítem para la Escala General

Número del ítem	r	Alfa
1	0,523	0,954
2	0,482	0,954
3	0,662	0,953
4	0,698	0,952
5	0,669	0,952
6	0,547	0,954
7	0,710	0,952
8	0,639	0,953
9	0,698	0,952
10	0,629	0,953
11	0,436	0,954
12	0,653	0,953
13	0,715	0,952
15	0,420	0,954
16	0,724	0,952
17	0,643	0,953
18	0,604	0,953
19	0,694	0,952
20	0,702	0,952
21	0,548	0,953
22	0,707	0,952
23	0,629	0,953
24	0,676	0,952
25	0,436	0,955
26	0,429	0,955
27	0,681	0,952
28	0,673	0,952
29	0,716	0,952
30	0,710	0,952
31	0,634	0,953
32	0,707	0,952

ciones globales que los padres y/o tutores usan al evaluar el quehacer de la escuela. Así, en el factor Proceso educativo no se hacen distinciones ante aspectos referidos a las actividades académicas del centro, los resultados que obtiene y la forma en que se maneja la convivencia y disciplina en su interior. De igual forma, en el otro factor, al hablar de recursos se incluyen el capital humano junto con la infraestructura de la escuela; lo que, si bien hace referencia a la estructura que soporta la actividad educativa, se muestra y ha sido tratado históricamente como dimensiones diferentes.

Así, por ejemplo, se diferencian de las visiones más desagregadas del funcionamiento escolar que entregan los instrumentos utilizados por Miranda et al. (2012), Palma (2008) o Fundación Chile (Uribe, 2007). Sin embargo, ninguno de estos ha aportado evidencia de la validez de constructo de las dimensiones que proponen.

Así, la visión más general que entrega el ESGEP puede deberse a un desconocimiento de la gestión escolar y sus particularidades, derivada de la tradición chilena y latinoamericana en que los padres y/o tutores se vieron excluidos del proceso educa-

tivo (López, 2005), donde sólo se les informaba del desempeño de sus pupilos y se les requería para tareas específicas, determinadas sin consultarles, ya fuera por el profesor u otra autoridad escolar. En este sentido, y pese a que los apoderados o tutores tienen la posibilidad de presenciar activamente lo que ocurre en la escuela donde estudian sus hijos y vivenciaron de primera fuente la gestión escolar cuando fueron estudiantes en sus propias escuelas, es posible que las expectativas de participación parental que tiene el profesorado y ellos mismos, los haga ocupar un rol de observador pasivo y lejano, impidiéndoles hacer un análisis más detallado de lo que ocurre en los establecimientos educacionales. Por otro lado, es posible que estas evaluaciones globales, tan generales como se presentan, sean suficientes y funcionales a lo que los padres y/o tutores necesitan saber del colegio: por un lado, si cumple con el objetivo que el espera, esto es, educar a sus hijos o pupilos (en el amplio sentido que esto tiene) y por otro lado, si cuenta con los recursos necesarios para hacerlo.

Lo anterior, no obstante, no exime de la interrogante sobre si es este tipo de evaluación la que esperamos de los tutores y si estas distinciones, suficientes y funcionales en la actualidad, lo serían en un contexto donde se incluya a este grupo en niveles de participación escolar más exigentes, como la toma de decisiones y la supervisión de la gestión. En este sentido, es posible que en las comunidades educativas altamente participativas que se promueven en la actualidad en Latinoamérica (Lorea et al., 2012; Bedwell, 2004), se requiera tutores más informados y analíticos.

Los otros dos factores identificados en el instrumento: Instancias para la participación de los apoderados y Relación con el equipo docente, muestran la especificidad de la ESGEP para ser aplicado con tutores. Esto, pues el ESGEP no es un instrumento genérico para evaluar la gestión escolar, sino que busca directamente evaluar la satisfacción de este estamento. De esta forma, el primero de estos factores identifica las instancias de participación para apoderados o tutores que la escuela presenta - aspecto central en los modelos de gestión escolar efectiva -, incluyendo la disposición de directivos y tutores y las actividades concretas que se realizan para involucrar a las familias de los estudiantes. Este factor es coherente con los facto-

res de Participación del estudio de Palma (2008) y, parcialmente, con el de Relaciones con la comunidad de Fundación Chile (Uribe, 2008), siendo mucho más específico que este último en relación a la apertura hacia las familias de los estudiantes.

El segundo factor, en tanto, de Relación con el equipo docente, se centra en la calidad de la relación que se percibe entre el tutor o apoderado y el profesor de su pupilo, incluyendo aspectos referidos a la calidad de la comunicación que establecen y la utilidad que se le atribuye. Así, es coherente con el factor de Capacidad de interlocución de Miranda et al. (2012), y va en línea con el valor que se le asigna a la participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos (Gubbins, 2001; Rivera & Milicic, 2006).

Esto, pues si bien la escuela y las actividades que realiza pueden ser importantes para incluir o mantener al margen a los tutores, son los profesores el nexo fundamental que los conecta con el proceso educativo de sus hijos y el que finalmente influye en los niveles de participación y satisfacción que estos alcanzan con la gestión escolar.

En síntesis, el presente estudio muestra un instrumento confiable, capaz de obtener información con adecuada precisión desde los padres y/o tutores. Asimismo, aporta evidencia de su validez de constructo, ya que los factores identificados apuntan a dimensiones teóricamente diferenciables de la gestión escolar hacia los padres y/o tutores. Adicionalmente, estas dimensiones son conceptualmente útiles para retroalimentar el quehacer de las escuelas, distinguiendo entre la efectividad y capacidad que a ésta se le atribuye en su labor, además de diferenciar aspectos que son específicos de la participación de los apoderados o tutores: las instancias para participar y el nexo que establecen con los profesores.

Pese a lo anterior, es necesario establecer que este instrumento se ha desarrollado y evaluado en recintos de enseñanza básica de escuelas municipalizadas, debiendo evaluarse su pertinencia o necesidad de adecuación a contextos donde a la gestión escolar le subyace una estructura administrativa diferente (establecimientos particulares) y donde el proceso educativo trabaja con objetivos y alumnos de características diferentes (enseñanza media, escuelas diferenciales).

Referencias

- Ahumada, L., Galdames, S., González, A., & Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *Universitas Psychologica*, 8(2), 353-370.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J.J., Recart, M., & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- Bedwell, G. (2004). *Participación de los padres, madres, apoderados y apoderadas en el ámbito educativo: Una mirada desde los dirigentes y dirigentas de centros de padres y apoderados/as*. Tesis de título no publicada. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Chambers, C. (2006). *Después de la autonomía: Programas para mejorar la gestión escolar en El Salvador, Colombia, Chile y Brasil*. Santiago: PREAL.
- Chávez, A., Peinado, J., Ornelas, M., & Blanco, H. (2013). Composición factorial de una escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de ingeniería. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 35(1), 77-93.
- Colom, A. (2004). La equidad socioeducativa como determinante de la calidad en los sistemas educativos. *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 75-89.
- Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: Contexto, contenidos e implementación*. Santiago: PREAL.
- Díaz, J. (2013). Calidad educativa: Un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194.
- Díaz, A., & Inclán, C. (2004). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41.
- Gajardo, M. (2003). Globalización, sociedad del conocimiento y nuevas tecnologías en educación: Desafíos para una mejor gestión. *Visiones de la educación*, 3, 29-33.
- García, C., Carrasco, G., Mendoza, M., & Pérez, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 169-185.
- Gubbins, V. (2001). Relación entre escuelas, familia y comunidad: Estado presente y desafíos pendientes. *Revista Electrónica UMBRAL*, 7, 1-19.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2004). *Análisis multivariante*. 5ta Ed. Madrid: Pearson –

- Prentice Hall.
- Jiménez, J. (2002). Las tareas de la gestión escolar. En Figueroa, C. y Jiménez, J. (Eds.) *Globalización, sociedad del conocimiento y nuevas tecnologías en educación: Desafíos hacia una mejor gestión*. (153-169) Valparaíso: CENLADEC.
- Lavín, S., Del Solar, S., & Padilla, A. (1997). *El proyecto educativo institucional como una herramienta de construcción de identidad*. Santiago: PIIE.
- Lepeley, M. T. (2003). *Gestión y calidad en educación, un modelo de evaluación*. México: McGraw-Hill.
- López, M. (2005). Una revisión a la participación escolar en América Latina. Santiago de Chile: PREAL.
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 147-158.
- Lorea, M., Moreira, A., Dall'Igna, M., Cossio, M., & Marcolla, V. (2012). Gestión escolar democrática: Una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(51), 89-113.
- Martorell, C., & Gómez, O. (2010). Enfoque de la evaluación psicológica de la Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica (RIDEP). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 30(2), 35-55.
- Meyer, V. (2002). Política y gestión de la educación en la sociedad del conocimiento: Una acción interdisciplinaria. En Figueroa, C. y Jiménez, J. (Eds.) *Globalización, sociedad del conocimiento y nuevas tecnologías en educación: Desafíos hacia una mejor gestión*. (85-107) Valparaíso: CENLADEC.
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2002). *Política de convivencia escolar: Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2004a). *Resumen ejecutivo política de participación de padres, madres, apoderados/as en el sistema educativo*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación, MINEDUC (2004b). *Consejos escolares: Comprometidos con la calidad de la educación*. Santiago: MINEDUC.
- Miranda, J. B., Miranda, J. F., Valdez, F., & Valdez, M. (2012). Diseño, confiabilización y validación de un instrumento para medir el nivel de satisfacción de los padres de familia hacia el servicio prestado por las escuelas de educación primaria. En Lozano, J. y González, O. (Coords.) *La evaluación educativa*. México D.F.: Red Durango de Investigadores Educativos.
- Monti, N., Riquelme, G., & Toloza, N. (2004). La problemática de la integración escolar en las escuelas. *Visiones de la Educación*, 5, 97-104.
- Murillo, F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(2), 319-359.
- Murillo, F., Cerdán, J., & Grañeras, M. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 319, 91-113.
- Olivera, E. (2012). La reforma educacional chilena: Impacto en las aptitudes de estudiantes de educación pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 191-216.
- Palma, E. (2008). Percepción y valoración de la calidad educativa de alumnos y padres en 14 centros escolares de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 85-103.
- PNUD (2004). *Informe sobre desarrollo humano 2004: La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. Barcelona: Mundi Prens.
- Raczynski, D., & G. Muñoz (2007). Reforma Educacional Chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-78.
- Riquelme, G., Jiménez, J., & Buendía, L. (2007). Grado de satisfacción de los apoderados: Un indicador de calidad de la gestión educativa. *Revista Visiones de la Educación*, 7(11), 91-106.
- Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: Percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhé*, 15(1), 119-135.
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: Experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 149-156.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.