



Tesis doctoral

Gestión de la calidad y excelencia en los centros integrados de formación profesional de Galicia: estudio de casos

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Director: D. Antonio F. Rial Sánchez
Autora: D^a M^a del Pilar Carnota Carneiro

Santiago de Compostela
Enero de 2011

ISBN 978-84-9887-637-6 (Edición digital PDF)



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
E ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Facultade de Ciencias da Educación
Campus universitario sur
15782 Santiago de Compostela
Tel. 981 563 100 • Fax 981 530 494

D. Antonio F. Rial Sánchez, profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, como director de la tesis doctoral realizada por D^a M^a del Pilar Carnota Carneiro, titulada

La gestión de la calidad y la excelencia en los centros integrados de formación profesional de Galicia:
estudio de casos

HACE CONSTAR

Que el citado trabajo reúne las condiciones de rigor y científicidad exigible a este tipo de trabajos académicos y cumple las características formales propias de las tesis.

Y, para que así conste a los efectos de iniciar los trámites previos a la defensa pública de la tesis, damos el visto bueno, en Santiago de Compostela a, de de 2010.

Fdo.: D. Antonio F. Rial Sánchez
Director de la tesis doctoral

Fdo.: D^a M^a del Pilar Carnota Carneiro
Autora de la tesis doctoral

A Lucía, luz de mi vida

AGRADECIMIENTOS

Escribir esta tesis me ha llevado una cantidad ingente de horas y muchísimo trabajo, pero el esfuerzo realizado se convierte hoy en homenaje y reconocimiento a todas aquellas personas gracias a cuya colaboración ve la luz este documento. Las líneas que siguen sirven para expresar mi profunda gratitud a todas ellas.

Quiero comenzar por mi familia, a quienes este trabajo ha restado muchas horas de convivencia, pero quiero decirles que ya he regresado a casa.

Un agradecimiento especial a mis padres, que me han enseñado, entre otras muchas cosas, el valor del esfuerzo, la constancia y el trabajo diario, elementos todos ellos presentes en esta tesis. También para mi hermana Mada, que tantas horas y amor ha dedicado al cuidado de mi hija.

Continuo mi lista de agradecimientos haciendo referencia a las siguientes personas:

Al profesor Antonio Rial, director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y director de esta tesis; por sus orientaciones, su confianza en mi trabajo, su ayuda y sus constantes palabras de ánimo.

A M^a José Méndez, profesora del Departamento de Metodología de Investigación y Diagnóstico en Educación, de quien destaco su calidad humana, su disponibilidad, y sus orientaciones tanto en el enfoque inicial de la tesis como a lo largo de su desarrollo.

A M^a del Mar Sanjuán, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, por su amistad, sus continuas sugerencias, y su ofrecida y desinteresada ayuda en el proceso de análisis y tratamiento de los datos estadísticos.

A Laura Rego, becaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, por los pequeños momentos dedicados a asistencia técnica.

A los promotores e impulsores de la calidad en los centros formativos de Galicia y a los que trabajaron y/o trabajan “a pie de calle” para hacerla realidad. Aunque son muchas las personas a las que podríamos hacer referencia, por su aportación al desarrollo de esta tesis debo citar a los profesores: D. Eduardo García Mosconi, D. Cándido Costa, D. Martín Vidal, D. Pedro García Rey y D. Francisco Abuín.

A los directores y responsables de calidad de todos los CFP de Galicia, los cuales han colaborado facilitando sin reservas toda aquella información requerida, haciendo así más fácil este trabajo.

A D. Ramiro Esparis (director del CFP Compostela) y a D. Sergio Cantalejo (director del CFP Santiago) por abrirme la puerta de sus centros y poner a mi disposición los recursos necesarios para

la realización del estudio. Bajo este encabezamiento quiero incluir también a los componentes de estos equipos directivos, a los responsables de calidad, al profesorado, a los alumnos y alumnas y también al personal de administración y servicios de los mencionados centros, por su colaboración y su amabilidad. Nunca podré agradecer suficientemente su generosidad y disposición.

Al Servicio de Formación del Profesorado de la Conselleria de Educación, por la concesión de la licencia de estudios de carácter anual gracias a la cual he podido disponer de un tiempo muy necesario para la finalización de esta tesis.

A todas y a todos mi mayor agradecimiento.

M^a del Pilar Carnota Carneiro

INTRODUCCIÓN	39
CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LOS CENTROS INTEGRADOS	
I.1. INTRODUCCIÓN	43
I.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO EUROPEO	44
I.2.1. INTRODUCCIÓN	44
I.2.2. DIRECTRICES DE LAS POLÍTICAS EUROPEAS EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONALES	46
I.2.3. OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DE LAS POLÍTICAS EUROPEAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONALES	59
I.2.4. EL MARCO EUROPEO DE LAS CUALIFICACIONES Y LOS NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL	62
I.2.4.1. NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL	62
I.2.4.2. RECONOCIMIENTO DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL Y MOVILIDAD EDUCATIVA Y LABORAL	65
I.2.5. EL MARCO EUROPEO DE GARANTÍA DE LA CALIDAD	68
I.2.5.1. CONFIGURACIÓN	68
I.2.5.2. INDICADORES	68
I.2.5.3. PRINCIPIOS	73
I.3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO NACIONAL	74
I.3.1. ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	74
I.3.2. BASES LEGISLATIVAS Y DOCUMENTALES DEL ACTUAL MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	76
I.3.2.1. LEY DE LAS CUALIFICACIONES Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL	76
I.3.2.2. LEY DE EMPLEO	78
I.3.2.3. REGULACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO	80
I.3.2.4. ORDENACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL SISTEMA EDUCATIVO	84
I.3.3. ÓRGANOS Y ESTRUCTURAS DE APOYO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA	89
I.3.3.1. ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS	91
I.3.3.1.1. CONSEJO GENERAL DEL SISTEMA NACIONAL DE EMPLEO	91
I.3.3.1.2. CONFERENCIA SECTORIAL DE ASUNTOS LABORALES	93
I.3.3.1.3. CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL	95
I.3.3.2. ÓRGANOS DE PROGRAMACIÓN, GESTIÓN Y CONTROL DE LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO	99
I.3.3.2.1. SERVICIOS PÚBLICOS DE EMPLEO	99
I.3.3.2.2. FUNDACIÓN TRIPARTITA PARA LA FORMACIÓN EN EL EMPLEO	99
I.3.3.2.3. COMISIONES PARITARIAS	101
I.3.4. EL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES	103
I.3.4.1. CREACIÓN	103
I.3.4.2. PRINCIPIOS Y FINES	103
I.3.4.3. FUNCIONES	104

I.3.4.4. INSTRUMENTOS Y ACCIONES	106
I.3.4.5. CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES.....	107
I.3.4.5.1. CONCEPTO Y FINALIDAD	107
I.3.4.5.2. NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA	109
I.3.4.5.3. ESTRUCTURA DEL CATÁLOGO NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL.....	111
I.4. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO AUTONÓMICO	115
I.4.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN GALICIA	115
I.4.1.1. PRIMER PLAN GALLEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	116
I.4.1.2. SEGUNDO PLAN GALLEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	119
I.4.2. ESTRUCTURAS Y ÓRGANOS DE APOYO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO GALLEGO	122
I.4.2.1. SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO DE LA COMUNIDAD GALLEGA.....	124
I.4.2.2. CONSELLO GALEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	125
I.4.2.3. UNIDADE TÉCNICA DE APOIO	128
I.4.2.4. INSTITUTO GALEGO DAS CUALIFICACIÓNS	129
I.4.2.5. OBSERVATORIO OCUPACIONAL.....	129
I.4.3. LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD GALLEGA.....	131
I.4.3.1. CONCEPTO.....	131
I.4.3.2. CREACIÓN	131
I.4.3.3. FINES Y FUNCIONES	133
I.4.3.4. REQUISITOS BÁSICOS.....	135
I.4.3.5. AUTONOMÍA	136
I.4.3.6. DOCUMENTACIÓN	139
I.4.3.7. ÓRGANOS DE FUNCIONAMIENTO.....	140
I.4.3.8. PROFESORADO Y OTRO PERSONAL	144
I.4.4. LA RED DE CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN GALICIA.....	147
I.4.5. LA CALIDAD EN LOS CIFP: PERSPECTIVA LEGAL.	152

CAPÍTULO II: EL CONCEPTO CALIDAD Y SU FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA

II.1. CONFIGURACIÓN DEL CONCEPTO CALIDAD	159
II.1.1. FUNDAMENTACIÓN HISTÓRICA Y EVOLUCIÓN	159
II.1.1.1. INICIO DEL CONTROL DE LA “NO CALIDAD”	160
II.1.1.2. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	161
II.1.1.3. GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL	163
II.1.2. PERSONAS A DESTACAR POR SUS APORTACIONES AL ACTUAL CONCEPTO DE CALIDAD	165
II.1.3. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO CALIDAD EN EL ÁMBITO FORMATIVO	175
II.2. DEFINICIÓN DE CALIDAD.....	177
II.2.1. NECESIDAD Y COMPLEJIDAD	177
II.2.2. PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS	180
II.2.3. DEFINICIONES	184
II.3. ENFOQUES TEÓRICO-PRÁCTICOS EN RELACIÓN A LA CALIDAD	188
II.3.1. INTRODUCCIÓN: MODELOS Y NORMAS	188
II.3.2. ENFOQUES EN RELACIÓN A LA CALIDAD	189
II.3.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR	191
II.3.3.1. INTRODUCCIÓN	191
II.3.3.2. EVOLUCIÓN DEL MOVIMIENTO DE ESCUELAS EFICACES Y PRINCIPALES INVESTIGACIONES	192
II.3.3.3. MODELOS DESTACABLES EN EL MARCO DE LAS ESCUELAS EFICACES	200
II.3.3.3.1. MODELO DE STRINGFIELD Y SLAVIN	200
II.3.3.3.2. MODELO DE SCHEERENS	200
II.3.3.3.3. MODELO DE CREEMERS	202
II.3.3.3.4. CONTRIBUCIÓN DE SAMMONS, THOMAS Y MORTIMORE.....	204
II.3.3.3.5. MODELO IBEROAMERICANO DE EFICACIA ESCOLAR	206
II.3.3.4. INVESTIGACIONES	210
II.3.3.5. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS EFICACES	211
II.3.4. EL MOVIMIENTO DE MEJORA DE LAS ESCUELAS	213
II.3.4.1. JUSTIFICACIÓN	213
II.3.4.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL MOVIMIENTO DE MEJORA ESCOLAR.....	215
II.3.4.2.1. ERA DE LA ADOPCIÓN	216
II.3.4.2.2. PRIMERA GENERACIÓN DE PROGRAMAS DE MEJORA ESCOLAR	217
II.3.4.2.3. SEGUNDA GENERACIÓN DE PROGRAMAS DE MEJORA ESCOLAR.....	221
II.3.4.3. MODELOS DESTACABLES EN EL MARCO DE LA MEJORA ESCOLAR.....	226
II.3.4.4. CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LOS PROGRAMAS DE MEJORA ESCOLAR	230
II.4. EL MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR.....	232
II.4.1. NUEVA ERA DE LOS PROGRAMAS DE MEJORA ESCOLAR.....	232
II.4.2. EL PROCESO DE FUSIÓN ENTRE MEJORA Y EFICACIA ESCOLAR.....	235
II.4.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS MOVIMIENTOS DE MEJORA Y EFICACIA ESCOLAR....	238
II.4.4. MODELO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR DE STOLL Y FINK.....	240

II.4.5. ESTUDIOS Y PROGRAMAS EN EL MARCO DEL MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR.....	243
II.5. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL	247
II.5.1. JUSTIFICACIÓN	247
II.5.2. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS Y APORTACIONES RELEVANTES.....	247
II.5.2.1. MODELO DEMING.....	250
II.5.2.2. MODELO MALCOLM BALDRIGE	254
II.5.2.3. MODELO IBEROAMERICANO DE EXCELENCIA EN LA GESTIÓN	258
II.5.2.4. MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA	262
II.5.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL	263
II.5.4. PREMIOS INTERNACIONALES A LA CALIDAD	266
II.6. OTROS MODELOS.....	269
II.6.1. MODELO RUECA	269
II.7. ADAPTACIONES DE DISTINTOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y NUEVAS PROPUESTAS	272

CAPÍTULO III: EL PROCESO DE CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES QUE APRENDEN Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD

III.1. INTRODUCCIÓN	279
III.2. REFORMA, CAMBIO, INNOVACIÓN Y MEJORA.....	284
III.2.1. DEFINICIÓN	284
III.2.2. RELACIÓN ENTRE REFORMA, CAMBIO, INNOVACIÓN Y MEJORA	289
III.3. EL PROCESO DE CAMBIO	292
III.3.1. PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE SE PUEDE ABORDAR	292
III.3.2. TIPOS DE CAMBIO	294
III.3.3. MODELOS DE CAMBIO	295
III.3.4. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE CAMBIO	300
III.3.5. INFLUENCIA DE LOS CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN	302
III.3.6. RESPUESTAS ANTE EL CAMBIO	305
III.4. EL CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA EL CAMBIO	308
III.4.1. SISTEMA RELACIONAL Y CLIMA	308
III.4.2. CULTURA ORGANIZACIONAL	311
III.4.3. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO.....	323
III.4.3.1. LOS CONCEPTOS LIDERAZGO Y DIRECCIÓN	323
III.4.3.2. LA DIRECCIÓN Y LA CALIDAD	323
III.4.3.3. LA DIRECCIÓN DESDE LAS TEORÍAS DE LA ORGANIZACIÓN	325
III.4.3.3.1. ENFOQUE TÉCNICO-RACIONAL	328
III.4.3.3.2. ENFOQUE DEMOCRÁTICO.....	328
III.4.3.3.3. ENFOQUE POLÍTICO	328
III.4.3.3.4. ENFOQUE INTERPRETATIVO	329
III.4.3.4. DOMINIOS EN LA ACTUACIÓN DE UNA DIRECCIÓN PROMOTORA DE CAMBIO	330
III.4.3.5. DIRECCIÓN E INNOVACIÓN	337
III.4.3.6. EL PERFIL DEL DIRECTOR/A	340

CAPÍTULO IV: EVALUACIÓN Y GESTIÓN DE LA CALIDAD. NORMAS ISO Y MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA

IV.1. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD.....	349
IV.2. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD	355
IV.2.1. ENFOQUES DE LA CALIDAD	355
IV.2.2. PRECISIONES CONCEPTUALES	362
IV.2.3. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL	364
IV.2.3.1. PRINCIPIOS DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL	364
IV.2.3.2. FACTORES PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA GCT E INCIDENCIA EN LOS RESULTADOS	369
IV.3. LAS NORMAS ISO	375
IV.3.1. JUSTIFICACIÓN.....	375
IV.3.2. LA SERIE DE NORMAS ISO	376
IV.3.3. GESTIÓN DE LA CALIDAD EN BASE A LAS ISO	379
IV.3.3.1. PRINCIPIOS	379
IV.3.3.2. FUNDAMENTACIÓN DE LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD SEGÚN LA NORMA ISO 9000	383
IV.3.3.3. IMPLANTACIÓN	385
IV.3.3.3.1. LA ISO 9001:2008	385
IV.3.3.3.2. METODOLOGÍA PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD	386
IV.3.3.4. DOCUMENTACIÓN	391
IV.3.3.5. EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD.....	395
IV.3.3.6. AUDITORÍAS Y CERTIFICACIÓN	401
IV.3.3.6.1. AUDITORÍAS	401
IV.3.3.6.2. CERTIFICACIÓN	404
IV.4. EL MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA DE LA EFQM	407
IV.4.1. CREACIÓN Y DESARROLLO	407
IV.4.2. CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL MODELO DE LA EFQM.....	410
IV.4.3. ESTRUCTURA	415
IV.4.4. LA EVOLUCIÓN DEL MODELO	422
IV.4.4.1. CRITERIOS DEL MODELO	422
IV.4.4.2. PONDERACIÓN DE LOS CRITERIOS	423
IV.4.5. LA RELACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS ELEMENTOS DEL MODELO.....	427
IV.4.6. ADAPTACIÓN DEL MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA A LOS CENTROS EDUCATIVOS Y/O FORMATIVOS: CRITERIOS Y SUBCRITERIOS	432
IV.4.7. LA AUTOEVALUACIÓN EN EL MODELO DE LA EFQM	435
IV.4.7.1. EL CONCEPTO AUTOEVALUACIÓN	435
IV.4.7.2. ENFOQUES EN RELACIÓN A LA AUTOEVALUACIÓN.....	436
IV.4.7.3. LA EVALUACIÓN EN BASE A LA METODOLOGÍA REDER	440
IV.4.8. LOS PRINCIPIOS DEL MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA Y EL GRADO DE MADUREZ DE UNA ORGANIZACIÓN	449

IV.4.9. PREMIOS Y DISTINCIONES EN BASE AL MODELO DE LA EFQM.....	450
IV.4.10. EL MODELO DE EXCELENCIA DE LA EFQM Y LAS NORMAS ISO 9000.....	452
IV.4.10.1. PROCESO A SEGUIR PARA LOGRAR LA CALIDAD TOTAL	452
IV.5. ANÁLISIS COMPARATIVO EFQM-ISO	456
IV.5.1. RELACIÓN ENTRE LOS PRINCIPIOS DE GESTIÓN DE LA NORMA ISO 9000 Y LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA EXCELENCIA (EFQM).....	456
IV.5.2. RELACIÓN ENTRE LOS PRINCIPIOS DE GESTIÓN DE LAS NORMAS ISO 9000 Y LOS CRITERIOS DEL MODELO DE LA EFQM	458
IV.5.3. RELACIÓN ENTRE LA NORMA ISO 9001 Y LOS CRITERIOS DEL MODELO EFQM	460
IV.5.4. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE LA NORMA ISO Y EL MODELO DE LA EFQM	461
IV.5.5. EVALUACIÓN Y RECONOCIMIENTOS: ISO- EFQM.....	463
IV.6. EL CAMINO A LA EXCELENCIA: FASES EN LAS QUE SE DESARROLLA.....	464

CAPÍTULO V: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

V.1. ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN	471
V.1.1. INTRODUCCIÓN	471
V.1.2. INTERÉS Y RELEVANCIA	473
V.1.3. ENFOQUE Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	475
V.1.3.1. BASES PARA LA DEFINICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	475
V.1.3.2. OBJETIVOS.....	477
V.1.4. ETAPAS EN LAS QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN	478
V.1.4.1. CONSIDERACIONES PREVIAS.....	478
V.1.4.2. ETAPAS.....	480
V.1.5. REFERENTE TEÓRICO	486
V.1.6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	488
V.1.6.1. PRECISIONES CONCEPTUALES: METODOLOGÍA, MÉTODO Y TÉCNICA	488
V.1.6.2. NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	488
V.1.6.3. EL ESTUDIO DE CASOS	492
V.1.6.4. CRITERIOS PARA GARANTIZAR LA CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	496
V.2. SELECCIÓN DE LOS CENTROS OBJETO DE ESTUDIO	503
V.3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN Y PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN	507
V.3.1. LA INVESTIGADORA COMO INSTRUMENTO.....	508
V.3.2. ENTREVISTAS	510
V.3.2.1. DEFINICIÓN Y TIPOS.....	510
V.3.2.2. PREPARACIÓN DE LAS ENTREVISTAS.....	512
V.3.2.2.1. OBJETIVOS DE LA TESIS RELACIONADOS	512
V.3.2.2.2. IDENTIFICACIÓN DE INFORMANTES	512
V.3.2.2.3. ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS	513
V.3.2.3. GESTIONES REALIZADAS Y EJECUCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.....	515
V.3.2.4. TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS	518
V.3.3. CUESTIONARIOS	519
V.3.3.1. VINCULACIÓN A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	519
V.3.3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA	519
V.3.3.3. DISEÑO Y ADAPTACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	521
V.3.3.4. PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN LA APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.....	530
V.3.3.5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	532
V.3.4. FUENTES DOCUMENTALES	534
V.3.4.1. PROCESO SEGUIDO EN EL RASTREO Y SELECCIÓN DE DOCUMENTOS	534
V.3.4.2. EL ACCESO A LA DOCUMENTACIÓN	535
V.3.4.3. DOCUMENTACIÓN CONSULTADA	536
V.3.4.4. SELECCIÓN DE DATOS Y ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS DOCUMENTOS	537
V.4. ANÁLISIS DE DATOS Y CONCLUSIONES	540

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

VI.1. INTRODUCCIÓN	543
VI.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS REFERENTES A LA GESTIÓN DE LA CALIDAD Y LA EXCELENCIA EN LOS CIFP DE GALICIA.....	551
VI.2.1. PROCESO SEGUIDO EN EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	551
VI.2.2. LA IMPLANTACIÓN DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CIFP DE GALICIA.....	552
VI.2.2.1. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS DE LA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA	552
VI.2.2.1.1. SURGIMIENTO DE LAS REDES DE CALIDAD	552
VI.2.2.1.2. IMPLANTACIÓN DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y PLANES DE MEJORA DE LA CALIDAD: LA “PUJANZA” POLÍTICA	555
VI.2.2.1.3. ETAPAS EN LA IMPLANTACIÓN DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD	555
VI.2.2.1.4. PROCESO A TRAVÉS DEL CUAL SE HAN DESARROLLADO LAS REDES DE CALIDAD	568
VI.2.2.1.5. FUNCIONES DEL RESPONSABLE DE CALIDAD	575
VI.2.2.1.6. EL EQUIPO DIRECTIVO Y EL CLAUSTRO DE PROFESORES.....	578
VI.2.2.2. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS DE LA CONSELLERÍA DE TRABAJO E BENESTAR	581
VI.2.2.3. IMPLANTACIÓN DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CIFP DE LA COMUNIDAD GALLEGA: SITUACIÓN ACTUAL.....	586
VI.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CENTRO OBJETO DE ESTUDIO	591
VI.3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS.....	591
VI.3.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CIFP SANTIAGO	593
VI.3.2.1. EQUIPO DIRECTIVO Y RESPONSABLE DE CALIDAD	593
VI.3.2.1.1. DESARROLLO DE LOS FINES Y OBJETIVOS DEL CENTRO.....	593
VI.3.2.1.2. IMPLANTACIÓN DE PROCESOS DE MEJORA CONTINUA EN EL CENTRO.....	595
VI.3.2.1.3. IMPLICACIÓN CON EL ALUMNADO, LA ADMINISTRACIÓN Y OTRAS INSTITUCIONES DEL ENTORNO.....	601
VI.3.2.1.4. RECONOCIMIENTO DE ESFUERZOS Y LOGROS DEL PERSONAL	603
VI.3.2.1.5. IMPULSO DEL CAMBIO EN LA ORGANIZACIÓN	606
VI.3.2.2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN	608
VI.3.2.2.1. DISEÑO EN BASE A NECESIDADES Y EXPECTATIVAS.....	608
VI.3.2.2.2. ELABORACIÓN TENIENDO PRESENTES LOS RESULTADOS DEL CENTRO Y LA FORMACIÓN DEL PERSONAL	610
VI.3.2.2.3. REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN.....	613
VI.3.2.2.4. IDENTIFICACIÓN DE PROCESOS VINCULADOS AL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN	616

VI.3.2.2.5. CONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN	618
VI.3.2.3. PERSONAL DEL CENTRO	620
VI.3.2.3.1. GESTIÓN DEL PERSONAL EN RELACIÓN A LA ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL CENTRO	620
VI.3.2.3.2. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	621
VI.3.2.3.3. IMPLICACIÓN, PARTICIPACIÓN Y ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES	622
VI.3.2.3.4. COMUNICACIÓN ENTRE EL PERSONAL	624
VI.3.2.3.5. RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN PROFESIONAL DEL PERSONAL	625
VI.3.2.4. COLABORADORES Y RECURSOS	628
VI.3.2.4.1. GESTIÓN DE LAS COLABORACIONES EXTERNAS.....	628
VI.3.2.4.2. GESTIÓN DE LOS RECURSOS ECONÓMICOS	632
VI.3.2.4.3. GESTIÓN DE EDIFICIOS, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS	634
VI.3.2.4.4. GESTIÓN DE LA TECNOLOGÍA	637
VI.3.2.4.5. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	639
VI.3.2.5. PROCESOS.....	642
VI.3.2.5.1. DISEÑO Y GESTIÓN SISTEMÁTICA DE LOS PROCESOS IDENTIFICADOS EN EL CENTRO	642
VI.3.2.5.2. MEJORAS E INNOVACIÓN EN LOS PROCESOS.....	647
VI.3.2.5.3. SERVICIOS Y PRESTACIONES EN BASE A LAS NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS.....	649
VI.3.2.5.4. GESTIÓN SISTEMÁTICA DE SERVICIOS Y PRESTACIONES.....	652
VI.3.2.5.5. LA RELACIÓN CON EL ALUMNADO EN EL MARCO DE LOS SERVICIOS QUE OFRECE EL CENTRO	654
VI.3.2.6. RESULTADOS EN ALUMNADO	655
VI.3.2.6.1. PROCESOS FORMATIVOS	656
VI.3.2.6.1.1. SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA DOCENTE	656
VI.3.2.6.1.2. SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA.....	656
VI.3.2.6.2. PROCESOS DE EVALUACIÓN	659
VI.3.2.6.3. ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL	660
VI.3.2.6.4. SATISFACCIÓN RESPECTO A LOS ACCESOS, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO DEL CENTRO	662
VI.3.2.6.5. SATISFACCIÓN RESPECTO A LOS SERVICIOS QUE OFRECE EL CENTRO	664
VI.3.2.6.6. CONVIVENCIA EN EL CENTRO	665
VI.3.2.6.7. ATENCIÓN AL ALUMNADO: ENTREVISTAS Y QUEJAS	669
VI.3.2.6.8. ARRAIGO O SENTIMIENTO DE PERTENENCIA AL CENTRO	671
VI.3.2.6.9. SATISFACCIÓN RESPECTO AL CENTRO.....	672
VI.3.2.6.10. RENDIMIENTO OBTENIDO POR EL ALUMNADO	674
VI.3.2.6.11. ACCESO A LA FORMACIÓN Y BAJAS	676
VI.3.2.7. RESULTADOS EN PERSONAL	681

VI.3.2.7.1. IMPLICACIÓN Y PARTICIPACIÓN	682
VI.3.2.7.2. INICIATIVA DEL PERSONAL	684
VI.3.2.7.3. ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES	685
VI.3.2.7.4. RELACIÓN CON EL ALUMNADO	686
VI.3.2.7.5. SATISFACCIÓN EN EL CENTRO	686
VI.3.2.7.6. ABSENTISMO DEL PERSONAL	689
VI.3.2.8. RESULTADOS EN EL ENTORNO DEL CENTRO	690
VI.3.2.8.1. RELACIÓN DEL CENTRO CON EL ENTORNO	690
VI.3.2.8.2. ACCESIBILIDAD DEL ENTORNO AL PERSONAL DEL CENTRO	696
VI.3.2.8.3. RECONOCIMIENTOS Y QUEJAS DEL ENTORNO	696
VI.3.2.9. RESULTADOS CLAVE DEL CENTRO	699
VI.3.2.9.1. RESULTADOS CLAVE DEL RENDIMIENTO DEL CENTRO	699
VI.3.2.9.2. INDICADORES CLAVE DEL RENDIMIENTO DEL CENTRO	700
VI.3.2.9.2.1. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS	701
VI.3.2.9.2.2. CUMPLIMIENTO DE HORARIOS	703
VI.3.2.9.2.3. CUMPLIMIENTO DE PROGRAMACIONES	703
VI.3.2.9.2.4. ALUMNADO: ABSENTISMO Y MEJORA DE LA TASA DE VALORACIONES POSITIVAS	705
VI.3.2.9.2.5. FUNCIONAMIENTO DEL ÁREA ADMINISTRATIVA	707
VI.3.2.10. CONSIDERACIONES FINALES	709
VI.3.3. CIFP COMPOSTELA	712
VI.3.3.1. EQUIPO DIRECTIVO Y RESPONSABLE DE CALIDAD	712
VI.3.3.1.1. DESARROLLO DE LOS FINES Y OBJETIVOS DEL CENTRO	712
VI.3.3.1.2. IMPLANTACIÓN DE PROCESOS DE MEJORA CONTINUA EN EL CENTRO	716
VI.3.3.1.3. IMPLICACIÓN CON EL ALUMNADO, LA ADMINISTRACIÓN Y OTRAS INSTITUCIONES DEL ENTORNO	723
VI.3.3.1.4. RECONOCIMIENTO DE ESFUERZOS Y LOGROS DEL PERSONAL	726
VI.3.3.1.5. IMPULSO DEL CAMBIO EN LA ORGANIZACIÓN	728
VI.3.3.2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN	730
VI.3.3.2.1. DISEÑO EN BASE A NECESIDADES Y EXPECTATIVAS	730
VI.3.3.2.2. ELABORACIÓN TENIENDO PRESENTES LOS RESULTADOS DEL CENTRO Y LA FORMACIÓN DEL PERSONAL	734
VI.3.3.2.3. REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN	738
VI.3.3.2.4. IDENTIFICACIÓN DE PROCESOS VINCULADOS AL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN	740
VI.3.3.2.5. CONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN	743
VI.3.3.3. PERSONAL DEL CENTRO	746
VI.3.3.3.1. GESTIÓN DEL PERSONAL EN RELACIÓN A LA ORGANIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL CENTRO	746
VI.3.3.3.2. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	748
VI.3.3.3.3. IMPLICACIÓN, PARTICIPACIÓN Y ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES	750

VI.3.3.3.4. COMUNICACIÓN ENTRE EL PERSONAL	752
VI.3.3.3.5. RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN PROFESIONAL DEL PERSONAL	755
VI.3.3.4. COLABORADORES Y RECURSOS	758
VI.3.3.4.1. GESTIÓN DE LAS COLABORACIONES EXTERNAS.....	758
VI.3.3.4.2. GESTIÓN DE LOS RECURSOS ECONÓMICOS	762
VI.3.3.4.3. GESTIÓN DE EDIFICIOS, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS	765
VI.3.3.4.4. GESTIÓN DE LA TECNOLOGÍA	766
VI.3.3.4.5. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	769
VI.3.3.5. PROCESOS.....	772
VI.3.3.5.1. DISEÑO Y GESTIÓN SISTEMÁTICA DE LOS PROCESOS IDENTIFICADOS EN EL CENTRO	772
VI.3.3.5.2. MEJORAS E INNOVACIÓN EN LOS PROCESOS.....	778
VI.3.3.5.3. SERVICIOS Y PRESTACIONES EN BASE A LAS NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS.....	781
VI.3.3.5.4. GESTIÓN SISTEMÁTICA DE SERVICIOS Y PRESTACIONES.....	783
VI.3.3.5.5. LA RELACIÓN CON EL ALUMNADO EN EL MARCO DE LOS SERVICIOS QUE OFRECE EL CENTRO	785
VI.3.3.6. RESULTADOS EN ALUMNADO	789
VI.3.3.6.1. PROCESOS FORMATIVOS	789
VI.3.3.6.1.1. SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA DOCENTE	789
VI.3.3.6.1.2. SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN RECIBIDA.....	790
VI.3.3.6.2. PROCESOS DE EVALUACIÓN	791
VI.3.3.6.3. ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL	793
VI.3.3.6.4. SATISFACCIÓN RESPECTO A LOS ACCESOS, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO DEL CENTRO	794
VI.3.3.6.5. SATISFACCIÓN RESPECTO A LOS SERVICIOS QUE OFRECE EL CENTRO	795
VI.3.3.6.6. CONVIVENCIA EN EL CENTRO	796
VI.3.3.6.7. ATENCIÓN AL ALUMNADO: ENTREVISTAS Y QUEJAS	800
VI.3.3.6.8. ARRAIGO O SENTIMIENTO DE PERTENENCIA AL CENTRO	802
VI.3.3.6.9. SATISFACCIÓN RESPECTO AL CENTRO.....	804
VI.3.3.6.10. RENDIMIENTO OBTENIDO POR EL ALUMNADO	805
VI.3.3.6.11. ACCESO A LA FORMACIÓN Y BAJAS	808
VI.3.3.7. RESULTADOS EN PERSONAL	811
VI.3.3.7.1. IMPLICACIÓN Y PARTICIPACIÓN	813
VI.3.3.7.2. INICIATIVA DEL PERSONAL.....	815
VI.3.3.7.3. ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES.....	816
VI.3.3.7.4. RELACIÓN CON EL ALUMNADO	817
VI.3.3.7.5. SATISFACCIÓN EN EL CENTRO	818
VI.3.3.7.6. ABSENTISMO DEL PERSONAL	820
VI.3.3.8. RESULTADOS EN EL ENTORNO DEL CENTRO	821

VI.3.3.8.1. RELACIÓN DEL CENTRO CON EL ENTORNO	821
VI.3.3.8.2. ACCESIBILIDAD DEL ENTORNO AL PERSONAL DEL CENTRO	827
VI.3.3.8.3. RECONOCIMIENTOS Y QUEJAS DEL ENTORNO.....	827
VI.3.3.9. RESULTADOS CLAVE DEL CENTRO.....	831
VI.3.3.9.1. RESULTADOS CLAVE DEL RENDIMIENTO DEL CENTRO	831
VI.3.3.9.2. INDICADORES CLAVE DEL RENDIMIENTO DEL CENTRO	834
VI.3.3.9.2.1. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS	834
VI.3.3.9.2.2. CUMPLIMIENTO DE HORARIOS.....	836
VI.3.3.9.2.3. CUMPLIMIENTO DE PROGRAMACIONES	837
VI.3.3.9.2.4. ALUMNADO: ABSENTISMO Y MEJORA DE LA TASA CON VALORACIÓN POSITIVA	838
VI.3.3.9.2.5. FUNCIONAMIENTO DEL ÁREA ADMINISTRATIVA.....	839
VI.3.3.10. CONSIDERACIONES FINALES	840

CONCLUSIONES

C.1. INTRODUCCIÓN	847
C.2. CONCLUSIONES.....	848
C.3. APORTACIONES DE LA TESIS.....	867
C.4. LIMITACIONES	871
C.5. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	875

REFERENCIAS DOCUMENTALES

R.1. BIBLIOGRAFÍA	881
R.2. LEGISLACIÓN Y DOCUMENTOS EUROPEOS	897
R.3. LEGISLACIÓN NACIONAL.....	903
R.4. LEGISLACIÓN AUTONÓMICA (GALICIA).....	907
R.5. PÁGINAS WEB	913

ANEXOS (EN CD)

ANEXO I	CARTA ENVIADA A LOS CENTROS	917
ANEXO II.	COMPROMISO DE LOS CENTROS	921
ANEXO III.	CUESTIONARIOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN	925
ANEXO III.A.	CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO Y AL EQUIPO DIRECTIVO	927
ANEXO III.B	CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO.....	931
ANEXO III.C.	CUESTIONARIO DIRIGIDO AL DIRECTOR/A Y/O RESPONSABLE DE CALIDAD DE LOS CFP	933
ANEXO IV.	DOCUMENTACIÓN DEL CFP SANTIAGO	935
ANEXO IV.A	RELACIÓN DE DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	937
ANEXO IV.B.	MANUAL DE CALIDAD	939
ANEXO IV.C.	PROCESOS CLAVE Y DOCUMENTOS RELACIONADOS	943
ANEXO IV.D.	REGISTROS DE COMUNICACIONES INTERNAS.....	953
ANEXO IV.E.	REGISTROS DE NO CONFORMIDADES Y ACCIONES CORRECTIVAS	955
ANEXO IV.F.	ENCUESTAS DE SEGUIMIENTO Y SATISFACCIÓN	957
ANEXO IV.G.	INFORME DE EVALUACIÓN Y MEDICIÓN.....	959
ANEXO IV.H.	INFORME DE REVISIÓN DEL SISTEMA	961
ANEXO IV.I.	INFORMES DE AUDITORÍA INTERNA Y EXTERNA	963
ANEXO IV.J.	OTROS DOCUMENTOS	965
ANEXO IV.K.	EMPRESAS Y PROVEEDORES	967
ANEXO IV.L.	AFD 2009	969
ANEXO IV.LL.	CICLO SUPERIOR DE FPE	971
ANEXO V.	DOCUMENTACIÓN DEL CFP COMPOSTELA.....	973
ANEXO V.A.	RELACIÓN DE DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	975
ANEXO V.B.	PLAN ANUAL 2009-2010	977
ANEXO V.C.	ACTAS DE CLAUSTRO.....	979
ANEXO V.D.	ACTAS DEL CONSEJO SOCIAL	981
ANEXO V.E.	MEMORIA ANUAL 2009-2010.....	983
ANEXO V.F.	INFORMES DE TUTORÍA	985
ANEXO V.G.	MEMORIAS DE LOS MÓDULOS FORMATIVOS	987
ANEXO V.H.	VALORACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES	991
ANEXO VI.	REDES DE CALIDAD Y PLANES DE MEJORA DE LA CALIDAD.....	993
ANEXO VI.A.	REDES DE CALIDAD EN GALICIA	995
ANEXO VI.B.	CENTROS CON CERTIFICACIÓN ISO EN GALICIA	997
ANEXO VI.C.	PLANES DE MEJORA DE LA CALIDAD EN GALICIA	999
ANEXO VII.	TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS.....	1003
ANEXO VII.A.	ENTREVISTA A D. EDUARDO GARCÍA MOSCONI	1005
ANEXO VII.B.	ENTREVISTA A D. PEDRO GARCÍA REY	1033
ANEXO VII.C.	ENTREVISTA A D. CÁNDIDO COSTA Y A D. MARTÍN VIDAL.....	1079

CAPÍTULO I

GRÁFICO I.1.	ESTRATEGIA DE LISBOA. PROGRAMA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2010....	61
GRÁFICO I.2.	DISEÑO, RECONOCIMIENTO Y ACREDITACIÓN DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES.	65
GRÁFICO I.3.	LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA.....	75
GRÁFICO I.4.	ÓRGANOS Y ESTRUCTURAS DE APOYO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA.	90
GRÁFICO I.5.	FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO GENERAL DEL SISTEMA NACIONAL DE EMPLEO.	93
GRÁFICO I.6.	FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL.	97
GRÁFICO I.7.	EL INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES EN EL MARCO DEL CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL	98
GRÁFICO I.8.	CONFIGURACIÓN Y MATERIALIZACIÓN DEL CATÁLOGO NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL.....	108
GRÁFICO I.9.	ELEMENTOS DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES, LOS MÓDULOS FORMATIVOS Y LAS UNIDADES DE COMPETENCIA	113
GRÁFICO I.10.	ESTRUCTURAS Y ÓRGANOS DE APOYO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL GALLEGA.....	122
GRÁFICO I.11.	ESTRUCTURA DEL SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO GALLEGO.....	124
GRÁFICO I.12.	FUNCIONAMIENTO DEL CONSELLO GALEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL	127
GRÁFICO I.13.	AUTONOMÍA DE LOS CIFP	137
GRÁFICO I.14.	DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS CIFP.....	140
GRÁFICO I.15.	ÓRGANOS DE GOBIERNO, PARTICIPACIÓN Y COORDINACIÓN.....	141

CAPÍTULO II

GRÁFICO II.1	LA RUEDA DE DEMING	166
GRÁFICO II.2.	LA TRILOGÍA DE JURAM.....	168
GRÁFICO II.3.	DIAGRAMA DE CAUSA-EFECTO	170
GRÁFICO II.4.	MODELO INTEGRADO DE EFICACIA ESCOLAR DE SCHEERENS (1990)	201
GRÁFICO II.5.	MODELO DE EFICACIA DOCENTE DE CREEMERS (1994).....	203
GRÁFICO II.6.	MODELO DE EFICACIA ESCOLAR EN SECUNDARIA DE SAMMONS, THOMAS Y MORTIMORE (1997)	205
GRÁFICO II.7.	MODELO IBEROAMERICANO DE EFICACIA ESCOLAR	206
GRÁFICO II.8.	LA MEJORA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE HOPKINGS	227
GRÁFICO II.9.	MARCO PARA EL ANÁLISIS DE LA MEJORA ESCOLAR	229
GRÁFICO II.10.	MODELO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR	240
GRÁFICO II.11.	MODELO MALCOLM BALDRIGE	256
GRÁFICO II.12.	MODELO IBEROAMERICANO DE EXCELENCIA EN LA GESTIÓN.....	259

CAPÍTULO III

GRÁFICO III.1.	VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA FASE DE INICIACIÓN DEL PROCESO DE CAMBIO.....	300
GRÁFICO III.2.	FACTORES CLAVE EN EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL CAMBIO....	301
GRÁFICO III.3.	RELACIÓN ENTRE TIPOS DE CULTURA Y MEJORA (HOPKINGS, 1996; STOLL Y FINK, 1999)	313
GRÁFICO III.4.	MODELO CULTURAL DE HARGREAVES (1995)	315
GRÁFICO III.5.	DOMINIOS DE ACTUACIÓN DE LA DIRECCIÓN	330

CAPÍTULO IV

GRÁFICO IV.1.	EVOLUCIÓN DE LOS ENFOQUES DE LA CALIDAD.....	355
GRÁFICO IV.2.	ENFOQUES EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD	357
GRÁFICO IV.3.	DE LA CALIDAD A LA EXCELENCIA (DIAGRAMA DE CANO).....	361
GRÁFICO IV.4.	RELACIÓN ENTRE EXPECTATIVAS Y CALIDAD	364
GRÁFICO IV.5.	PRINCIPIOS DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD BASADO EN LAS ISO	380
GRÁFICO IV.6.	ELEMENTOS DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD SEGÚN ISO 9001	382
GRÁFICO IV.7.	ESTRUCTURA PARA LA IMPLANTACIÓN DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD EN INSTITUCIONES FORMATIVAS	389
GRÁFICO IV.8.	EJEMPLO DE UN RESULTADO DE AUTOEVALUACIÓN (PUNTUACIÓN MEDIA) PRESENTADO MEDIANTE EL DIAGRAMA RADAR	398
GRÁFICO IV.9.	AUTOEVALUACIÓN Y GESTIÓN DE LA CALIDAD, SEGÚN LAS NORMAS ISO	400
GRÁFICO IV.10.	EL PROCESO DE CERTIFICACIÓN SEGÚN LAS NORMAS ISO	406
GRÁFICO IV.11.	MODELO DE LA EFQM. RELACIÓN ENTRE CONCEPTOS FUNDAMENTALES, CRITERIOS Y METODOLOGÍA REDER.....	414
GRÁFICO IV.12.	ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL MODELO DE LA EFQM	415
GRÁFICO IV.13.	EJEMPLO DE UN MAPA DE PROCESOS DE UN CENTRO FORMATIVO	421
GRÁFICO IV.14.	PONDERACIÓN DE LOS CRITERIOS. MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA (MEC, 2001).....	424
GRÁFICO IV.15.	MODELO EFQM 2010: CRITERIOS Y PONDERACIÓN.....	426
GRÁFICO IV.16.	ENFOQUES DE LA AUTOEVALUACIÓN. MODELO DE LA EFQM	436
GRÁFICO IV.17.	ENFOQUE DE AUTOEVALUACIÓN POR CUESTIONARIO. PROPUESTA DE LA EFQM.	437
GRÁFICO IV.18.	ESQUEMA LÓGICO REDER	440
GRÁFICO IV.19.	ISO 9001 / MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA	455
GRÁFICO IV.20.	VINCULACIÓN ENTRE LAS NORMAS ISO 9000 Y EL MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA	458
GRÁFICO IV.21.	RELACIÓN ENTRE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y EXCELENCIA.....	462

CAPÍTULO V

GRÁFICO V.1.	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	477
GRÁFICO V.2.	ETAPAS EN LAS QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN	480
GRÁFICO V.3.	TIPOS DE ESTUDIOS DE CASO	492
GRÁFICO V.4.	CRITERIOS DE CALIDAD. PERSPECTIVA TRADICIONAL Y POSTPOSITIVISTA	496
GRÁFICO V.5.	PROCESO DE ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS	514
GRÁFICO V.6.	PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS	524
GRÁFICO V.7.	FUNDAMENTACIÓN DEL ANÁLISIS DE DATOS.....	540

CAPÍTULO VI

CIFP SANTIAGO

GRÁFICO VI.1.	OBJETIVOS DEL CENTRO Y ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES.....	593
GRÁFICO VI.2.	PRIORIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE MEJORA.....	594
GRÁFICO VI.3.	IMPLICACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE MEJORA	595
GRÁFICO VI.4.	CANALES DE INFORMACIÓN PARA TRANSMITIR LOS FINES Y OBJETIVOS DEL CENTRO	597
GRÁFICO VI.5.	PROCESOS QUE PERMITEN EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN DEL CENTRO.....	598
GRÁFICO VI.6.	REVISIÓN Y MEJORA DE LOS PROCESOS Y LA PLANIFICACIÓN DEL CENTRO	599
GRÁFICO VI.7.	IMPLICACIÓN CON EL ALUMNADO Y CON INSTITUCIONES DEL ENTORNO	601
GRÁFICO VI.8.	RECONOCIMIENTO DE ESFUERZOS Y LOGROS DEL PERSONAL.....	604
GRÁFICO VI.9.	ACCESIBILIDAD DEL EQUIPO DIRECTIVO	605
GRÁFICO VI.10.	CAMBIO E INNOVACIÓN	606
GRÁFICO VI.11.	EVALUACIÓN DE RESULTADOS Y PLANIFICACIÓN.....	610
GRÁFICO VI.12.	FORMACIÓN DEL PERSONAL EN BENEFICIO DEL CENTRO	611
GRÁFICO VI.13.	IDENTIFICACIÓN DE PROCESOS CLAVE VINCULADOS A LA PLANIFICACIÓN.....	617
GRÁFICO VI.14.	RESPONSABLES ASIGNADOS A CADA PROCESO.....	617
GRÁFICO VI.15.	CONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN.....	618
GRÁFICO VI.16.	ACTIVIDADES DE MEJORA. APOYO, COMPROMISO Y PARTICIPACIÓN.....	623
GRÁFICO VI.17.	INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL CENTRO	625
GRÁFICO VI.18.	AMBIENTE	626
GRÁFICO VI.19.	RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN PROFESIONAL	627
GRÁFICO VI.20.	IDENTIFICACIÓN DE COLABORACIONES EXTERNAS.....	628
GRÁFICO VI.21.	COLABORACIONES EXTERNAS VERSUS EFICACIA DEL CENTRO	629
GRÁFICO VI.22.	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS COLABORACIONES EXTERNAS.....	622

GRÁFICO VI.23.	UTILIZACIÓN DE EDIFICIOS, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS.....	635
GRÁFICO VI.24.	PROCESOS PARA EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN. EVALUACIÓN Y REVISIÓN.	643
GRÁFICO VI.25.	PROCEDIMIENTOS PARA LLEVAR A CABO LOS PROCESOS.....	643
GRÁFICO VI.26.	SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD	646
GRÁFICO VI.27.	LA MEJORA EN EL CIFP SANTIAGO	649
GRÁFICO VI.28.	SERVICIOS Y PRESTACIONES EN BASE A LAS NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS.....	650
GRÁFICO VI.29.	ASESORAMIENTO AL ALUMNADO Y A EMPRESAS	653
GRÁFICO VI.30.	RELACIÓN CON EL ALUMNADO. EXPECTATIVAS, PREOCUPACIONES Y NECESIDADES.....	654
GRÁFICO VI.31.	SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA DOCENTE	656
GRÁFICO VI.32.	SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN	657
GRÁFICO VI.33.	EVALUACIÓN E INFORMACIÓN	659
GRÁFICO VI.34.	ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL.....	661
GRÁFICO VI.35.	SATISFACCIÓN CON LA RESPUESTA A LOS CONFLICTOS EN EL CENTRO	665
GRÁFICO VI.36.	ORDEN Y DISCIPLINA EN EL AULA.....	665
GRÁFICO VI.37.	ACCESIBILIDAD AL PROFESORADO, AL EQUIPO DIRECTIVO Y AL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS DEL CENTRO (I).....	667
GRÁFICO VI.38.	ACCESIBILIDAD AL PROFESORADO, AL EQUIPO DIRECTIVO Y AL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS DEL CENTRO (I).....	668
GRÁFICO VI.39.	ENTREVISTAS ATENDIDAS.....	669
GRÁFICO VI.40.	QUEJAS ATENDIDAS	670
GRÁFICO VI.41.	DESEO DE CONTINUAR EN EL CENTRO.....	671
GRÁFICO VI.42.	VOLUNTAD DE RECOMENDAR EL CENTRO.....	672
GRÁFICO VI.43.	SATISFACCIÓN CON EL CENTRO	673
GRÁFICO VI.44.	ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO.....	673
GRÁFICO VI.45.	AFD 2009. PORCENTAJE DE APROBADOS Y SUSPENSOS.....	675
GRÁFICO VI.46.	PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR	676
GRÁFICO VI. 47.	EQUILIBRIO ENTRE SOLICITUDES Y PLAZAS.....	677
GRÁFICO VI.48.	BAJAS VOLUNTARIAS DEL ALUMNADO	679
GRÁFICO VI.49.	GESTIÓN DEL PERSONAL VERSUS RESULTADOS EN PERSONAL	683
GRÁFICO VI.50.	IMPLICACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO	684
GRÁFICO VI.51.	PARTICIPACIÓN EN MEJORA Y GESTIÓN DEL CAMBIO	684
GRÁFICO VI.52.	INICIATIVA DEL PERSONAL	685
GRÁFICO VI.53.	ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES	685
GRÁFICO VI.54.	RELACIÓN DEL PERSONAL CON EL ALUMNADO.....	654
GRÁFICO VI.55.	TRATAMIENTO DE LAS QUEJAS DEL PERSONAL	688
GRÁFICO VI.56.	GRADO DE ABSENTISMO DEL PERSONAL.....	689
GRÁFICO VI.57.	RELACIÓN CON OTROS CENTROS	691
GRÁFICO VI.58.	IMPACTO EN LA LOCALIDAD.....	695

GRÁFICO VI.59.	CONOCIMIENTO DEL ENTORNO.....	695
GRÁFICO VI.60.	ACCESIBILIDAD DEL ENTORNO	696
GRÁFICO VI.61.	SATISFACCIÓN POR LOS RECONOCIMIENTOS Y PREMIOS OBTENIDOS POR EL CENTRO	697
GRÁFICO VI.62.	QUEJAS DEL ENTORNO Y SU TRATAMIENTO	698
GRÁFICO VI.63.	GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN Y ADAPTACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y LA ESTRATEGIA	699
GRÁFICO VI.64.	CUMPLIMIENTO DE HORARIOS	703
GRÁFICO VI.65.	CUMPLIMIENTO DE LAS PROGRAMACIONES	703
GRÁFICO VI.66.	ABSENTISMO DEL ALUMNADO	706
GRÁFICO VI.67.	MEJORA DE LA TASA DE ALUMNADO CON EVALUACIÓN POSITIVA.....	707
GRÁFICO VI.68.	SATISFACCIÓN CON EL FUNCIONAMIENTO DEL ÁREA ADMINISTRATIVA...	707
GRÁFICO VI.69.	MADUREZ EN GESTIÓN DE LA CALIDAD. CIFP SANTIAGO	709

CIFP COMPOSTELA

GRÁFICO VI.70.	ACTUACIÓN EN BASE A LOS FINES Y OBJETIVOS DEL CENTRO	713
GRÁFICO VI.71.	ANIMA A ASUMIR RESPONSABILIDADES	713
GRÁFICO VI.72.	PRIORIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE MEJORA.....	716
GRÁFICO VI.73.	IMPLICACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE MEJORA	719
GRÁFICO VI.74.	CANALES DE INFORMACIÓN PARA TRANSMITIR LOS FINES Y OBJETIVOS DEL CENTRO	720
GRÁFICO VI.75.	PROCESOS QUE PERMITEN EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN DEL CENTRO	721
GRÁFICO VI.76.	REVISIÓN Y MEJORA DE LOS PROCESOS Y LA PLANIFICACIÓN DEL CENTRO	722
GRÁFICO VI.77.	IMPLICACIÓN CON EL ALUMNADO Y CON INSTITUCIONES DEL ENTORNO.....	723
GRÁFICO VI.78.	RECONOCIMIENTO DE ESFUERZOS Y LOGROS DEL PERSONAL.....	726
GRÁFICO VI.79.	ACCESIBILIDAD DEL EQUIPO DIRECTIVO	728
GRÁFICO VI.80.	CAMBIO E INNOVACIÓN	729
GRÁFICO VI.81.	PLANIFICACIÓN ANUAL EN EL CIFP COMPOSTELA	730
GRÁFICO VI.82.	EVALUACIÓN DE RESULTADOS Y PLANIFICACIÓN.....	734
GRÁFICO VI.83.	FORMACIÓN DEL PERSONAL EN BENEFICIO DEL CENTRO	736
GRÁFICO VI.84.	IDENTIFICACIÓN DE PROCESOS CLAVE VINCULADOS A LA PLANIFICACIÓN.....	740
GRÁFICO VI.85.	RESPONSABLES ASIGNADOS A CADA PROCESO.....	741
GRÁFICO VI.86.	CONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN.....	743
GRÁFICO VI.87.	ACTIVIDADES DE MEJORA. APOYO, COMPROMISO Y PARTICIPACIÓN	750
GRÁFICO VI.88.	COMUNICACIÓN ENTRE EL EQUIPO DIRECTIVO Y EL PERSONAL	752
GRÁFICO VI.89.	COMUNICACIÓN ENTRE EL PERSONAL DEL CENTRO	752
GRÁFICO VI.90.	AMBIENTE	755

GRÁFICO VI.91.	RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN PROFESIONAL	756
GRÁFICO VI.92.	IDENTIFICACIÓN DE COLABORACIONES EXTERNAS	759
GRÁFICO VI.93.	COLABORACIONES EXTERNAS VERSUS EFICACIA DEL CENTRO	759
GRÁFICO VI.94.	EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS COLABORACIONES EXTERNAS.....	762
GRÁFICO VI.95.	UTILIZACIÓN DE EDIFICIOS, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS.....	766
GRÁFICO VI.96.	PROCESOS PARA EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN. EVALUACIÓN Y REVISIÓN.	772
GRÁFICO VI.97.	PROCEDIMIENTOS PARA LLEVAR A CABO LOS PROCESOS.....	773
GRÁFICO VI.98.	SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD	776
GRÁFICO VI.99.	SERVICIOS Y PRESTACIONES EN BASE A LAS NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS.....	782
GRÁFICO VI.100.	ASESORAMIENTO Y ATENCIÓN AL ALUMNADO	784
GRÁFICO VI.101.	ASESORAMIENTO E INFORMACIÓN A EMPRESAS (FCT).....	786
GRÁFICO VI.102.	RELACIÓN CON EL ALUMNADO. EXPECTATIVAS, PREOCUPACIONES Y NECESIDADES.....	788
GRÁFICO VI.103.	SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA DOCENTE	790
GRÁFICO VI.104.	SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN	791
GRÁFICO VI.105.	EVALUACIÓN E INFORMACIÓN	792
GRÁFICO VI.106.	ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL.....	793
GRÁFICO VI.107.	SATISFACCIÓN CON LA RESPUESTA A LOS CONFLICTOS EN EL CENTRO	797
GRÁFICO VI.108.	ORDEN Y DISCIPLINA EN EL AULA.....	797
GRÁFICO VI.109.	ACCESIBILIDAD AL PROFESORADO, AL EQUIPO DIRECTIVO Y AL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS DEL CENTRO (I)	799
GRÁFICO VI.110.	ACCESIBILIDAD AL PROFESORADO, AL EQUIPO DIRECTIVO Y AL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS DEL CENTRO (II)	800
GRÁFICO VI.111.	ENTREVISTAS ATENDIDAS.....	801
GRÁFICO VI.112.	QUEJAS ATENDIDAS	801
GRÁFICO VI.113.	DESEO DE CONTINUAR EN EL CENTRO.....	803
GRÁFICO VI.114.	VOLUNTAD DE RECOMENDAR EL CENTRO.....	803
GRÁFICO VI.115.	SATISFACCIÓN CON EL CENTRO	804
GRÁFICO VI.116.	ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO.....	804
GRÁFICO VI.117.	PORCENTAJE DE APROBADOS FPE, CURSO 2009-2010.....	806
GRÁFICO VI.118.	PORCENTAJE DE APROBADOS POR CICLOS (FPE). CURSO 2009-2010	807
GRÁFICO VI.119.	PORCENTAJE DE APROBADOS POR MÓDULOS (FPE). CURSO 2009-2010	807
GRÁFICO VI.120.	EQUILIBRIO ENTRE SOLICITUDES Y PLAZAS.....	808
GRÁFICO VI.121.	BAJAS VOLUNTARIAS DEL ALUMNADO	810
GRÁFICO VI.122.	PORCENTAJE DE BAJAS O ANULACIÓN DE MATRÍCULA, CURSO 2009-2010.....	810
GRÁFICO VI.123.	GESTIÓN DEL PERSONAL VERSUS RESULTADOS EN PERSONAL	814

GRÁFICO VI.124. INICIATIVA DEL PERSONAL	815
GRÁFICO VI.125. ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES INDIVIDUALES	816
GRÁFICO VI.126. RELACIÓN DEL PERSONAL CON EL ALUMNADO	817
GRÁFICO VI.127. RELACIÓN PROFESORADO-ALUMNADO	818
GRÁFICO VI.128. TRATAMIENTO DE LAS QUEJAS DEL PERSONAL	819
GRÁFICO VI.129. GRADO DE ABSENTISMO DEL PERSONAL	820
GRÁFICO VI.130. RELACIÓN CON OTROS CENTROS	822
GRÁFICO VI.131. IMPACTO EN LA LOCALIDAD	825
GRÁFICO VI.132. CONOCIMIENTO DEL ENTORNO	826
GRÁFICO VI.133. ACCESIBILIDAD DEL ENTORNO	827
GRÁFICO VI.134. SATISFACCIÓN POR LOS RECONOCIMIENTOS Y PREMIOS OBTENIDOS POR EL CENTRO	828
GRÁFICO VI.135. QUEJAS DEL ENTORNO Y SU TRATAMIENTO	830
GRÁFICO VI.136. GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN Y ADAPTACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y LA ESTRATEGIA	831
GRÁFICO VI.137. CUMPLIMIENTO DE HORARIOS	836
GRÁFICO VI.138. CUMPLIMIENTO DE LAS PROGRAMACIONES	837
GRÁFICO VI.139. ABSENTISMO DEL ALUMNADO	838
GRÁFICO VI.140. MEJORA DE LA TASA DE ALUMNADO CON EVALUACIÓN POSITIVA	839
GRÁFICO VI.141. SATISFACCIÓN CON EL FUNCIONAMIENTO DEL ÁREA ADMINISTRATIVA ...	839
GRÁFICO VI.142. MADUREZ EN GESTIÓN DE LA CALIDAD. CIFP COMPOSTELA	841

CAPÍTULO I

MAPA I.1. RED DE CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL.....	150

CAPÍTULO I

TABLA I.1.	NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL	63
TABLA I.2.	CATEGORÍAS BÁSICAS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	66
TABLA I.3.	MARCO DE REFERENCIA EUROPEO DE GARANTÍA DE LA CALIDAD: CRITERIOS DE CALIDAD E INDICADORES.....	69
TABLA I.4.	CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO	81
TABLA I.5.	NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL EQF-MEC.....	110
TABLA I.6.	FAMILIAS PROFESIONALES	111

CAPÍTULO II

TABLA II.1.	CLASIFICACIÓN DE LOS ENFOQUES DE LA CALIDAD	190
TABLA II.2.	INVESTIGACIONES EN EL MARCO DE LAS ESCUELAS EFICACES	194
TABLA II.3.	EVOLUCIÓN DEL MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA ESCUELA.....	215
TABLA II.4.	LA MEJORA ESCOLAR EN 1960 Y EN 1980	218
TABLA II.5.	OLAS DE REFORMA EDUCATIVA.....	236
TABLA II.6.	CARACTERÍSTICAS DE LOS MOVIMIENTOS DE EFICACIA Y MEJORA ESCOLAR.....	238
TABLA II.7.	GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL: MODELOS E INVESTIGACIONES.....	248
TABLA II.8.	CRITERIOS Y SUBCRITERIOS DEL MODELO DEMING	252
TABLA II.9.	CRITERIOS Y SUBCRITERIOS DEL MODELO IBEROAMERICANO DE EXCELENCIA EN LA GESTIÓN	261
TABLA II.10.	ANÁLISIS COMPARATIVO DE MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL	264
TABLA II.11.	MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL: CONCEPTOS FUNDAMENTALES Y CRITERIOS.....	265
TABLA II.12.	PREMIOS INTERNACIONALES A LA CALIDAD.....	266
TABLA II.13.	VARIABLES Y CRITERIOS DE CALIDAD DEL MODELO RUECA.....	271
TABLA II.14.	RECOGIDA DE INFORMACIÓN A TRAVÉS DEL MODELO EFO	273
TABLA II.15.	DIMENSIONES DE LAS GUÍAS DE SUPERVISIÓN DEL MODELO EFO.....	274
TABLA II.16.	DIMENSIONES, INDICADORES Y VARIABLES DEL CUESTIONARIO EFO	275
TABLA II.17.	DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO DE IMPACTO DEL MODELO EFO	276

CAPÍTULO III

TABLA III.1.	LOS CONCEPTOS REFORMA, CAMBIO, INNOVACIÓN Y MEJORA	289
TABLA III.2.	CARACTERÍSTICAS DE PATRONES DE RESPUESTA ANTE EL CAMBIO (NOER, 1997)	307
TABLA III.3.	MODALIDADES DE CAMBIO CULTURAL.....	322
TABLA III.4.	EL ROL DE DIRECTOR/A EN EL MARCO DE LOS MODELOS ORGANIZATIVOS	327
TABLA III.5.	TAREAS DEL DIRECTOR/A EN RELACIÓN A LA GESTIÓN ECONÓMICA	333
TABLA III.6.	LA DIRECCIÓN: ELEMENTOS DE MANDO E IMPLICACIONES.....	334
TABLA III.7.	VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS SISTEMAS INFORMALES DE COMUNICACIÓN.....	335
TABLA III.8.	ACTUACIONES ESPECÍFICAS DEL DIRECTOR/A EN EL PROCESO DE CAMBIO	337
TABLA III.9.	OBJETIVOS QUE GUÍAN LA ACTUACIÓN DE LA DIRECCIÓN	342

CAPÍTULO IV

TABLA IV.1.	CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LOS ENFOQUES DE LA CALIDAD.....	356
TABLA IV.2.	DIFERENCIAS ENTRE ASEGURAMIENTO Y GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL	358
TABLA IV.3.	PRINCIPIOS EN LOS QUE SE SUSTENTA LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL	366
TABLA IV.4.	FINANCIACIÓN DE LA CALIDAD E INNOVACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL (GALICIA, 2008-2011)	370
TABLA IV.5A.	FACTORES CLAVE PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL (I)	371
TABLA IV.5B.	FACTORES CLAVE PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL (II)	372
TABLA IV.6A.	MEDICIÓN DE LOS RESULTADOS (I).....	373
TABLA IV.6B.	MEDICIÓN DE LOS RESULTADOS (II).....	374
TABLA IV.7.	LAS NORMAS UNE-EN ISO APLICABLES AL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN	377
TABLA IV.8.	DOCUMENTOS UTILIZADOS EN LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD ...	391
TABLA IV.9.	PRECISIONES CONCEPTUALES EN TORNO A LA REVISIÓN Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD. NORMAS ISO.....	395
TABLA IV.10.	REVISIÓN Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD. NORMAS ISO...	396
TABLA IV.11.	NIVELES DE MADUREZ DE UNA ORGANIZACIÓN. NORMAS ISO	399
TABLA IV.12.	CONCEPTOS RELATIVOS A LAS AUDITORÍAS	402
TABLA IV.13.	TIPOS DE AUDITORÍAS	403
TABLA IV.14.	CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN LAS DISTINTAS VERSIONES DEL MODELO DE LA EFQM	413
TABLA IV.15.	LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL MODELO DE LA EFQM COMO ELEMENTOS DEFINITORIOS DE LA EXCELENCIA	413
TABLA IV.16.	EVOLUCIÓN DEL MODELO DE LA EFQM	422
TABLA IV.17.	MODELO DE LA EFQM. VINCULACIÓN ENTRE CONCEPTOS FUNDAMENTALES Y CRITERIOS.....	427
TABLA IV.18.	MODELO DE LA EFQM. MEJORA DE LOS RESULTADOS Y LOS AGENTES	429
TABLA IV.19.	EJEMPLO QUE RELACIONA EL CRITERIO “PROCESOS”· CON EL EJE TRANSVERSAL “PERSONAS DE LA ORGANIZACIÓN”	431
TABLA IV.20.	MATRIZ REDER: ENFOQUE, DESPLIEGUE, EVALUACIÓN Y REVISIÓN.....	444
TABLA IV.21.	MATRIZ REDER: RESULTADOS	446
TABLA IV.22.	RESUMEN Y CÁLCULO DE LAS PUNTUACIONES	448
TABLA IV.23.	GRADO DE MADUREZ DE UNA ORGANIZACIÓN (EFQM)	449
TABLA IV.24.	EXCELENCIA: DISTINCIONES EUROPEAS Y NACIONALES.....	450
TABLA IV.25.	CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA EXCELENCIA (EFQM) Y PRINCIPIOS DE GESTIÓN ISO 9000.....	456
TABLA IV.26.	RELACIÓN ENTRE LOS PRINCIPIOS DE GESTIÓN DE LAS ISO 9000 Y LOS CRITERIOS DEL MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA	459
TABLA IV.27.	RELACIÓN ENTRE LA NORMA ISO 9001 Y LOS CRITERIOS DEL MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA	460

CAPÍTULO V

TABLA V.1.	ATRIBUTOS DE LOS PARADIGMAS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO	490
TABLA V.2.	TIPOS DE ESTUDIOS DE CASOS, SEGÚN EL NÚMERO DE CASOS	493
TABLA V.3.	CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN ESTUDIOS DE CASOS.....	495
TABLA V.4.	CRITERIOS DE CREDIBILIDAD	499
TABLA V.5.	CRITERIOS DE CALIDAD	500
TABLA V.6.	CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE CENTROS	505
TABLA V.7.	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN.....	507
TABLA V.8.	TIPOS DE ENTREVISTA	510
TABLA V.9.	APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS: MUESTRA CALCULADA	520
TABLA V.10.	APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS: MUESTRA OBTENIDA	521
TABLA V.11.	CRITERIOS, SUBCRITERIOS Y VARIABLES DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO Y AL EQUIPO DIRECTIVO	525
TABLA V.12.	CRITERIOS, SUBCRITERIOS Y VARIABLES DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO.....	529
TABLA V.13.	MADUREZ DE UNA ORGANIZACIÓN.....	530
TABLA V.13.	DOCUMENTACIÓN DE LOS CENTROS CONSULTADA.....	537

CAPÍTULO VI

TABLA VI.1.	PROCESO DE ANÁLISIS DEL CONTENIDO (GÓMEZ MENDOZA, 2000).....	545
TABLA VI.2.	RELACIÓN ENTRE VARIABLES PROCEDENTES DE DISTINTAS FUENTES DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN.....	547
TABLA VI.3.	LA CATEGORÍA AGENTES EN EL CUESTIONARIO	591
TABLA VI.4.	LA CATEGORÍA RESULTADOS EN EL CUESTIONARIO	592

CIFP SANTIAGO

TABLA VI.5.	PLANES DE MEJORA DEL CIFP SANTIAGO	607
TABLA VI.6.	ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PLANIFICACIÓN DEL CENTRO.....	608
TABLA VI.7.	FORMACIÓN INTERNA	612
TABLA VI.8.	FACTORES PARA LA MEJORA. REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN.....	614
TABLA VI.9.	PROCESOS PARA EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN DEL CENTRO	618
TABLA VI.10.	FORMACIÓN DEL PERSONAL	621
TABLA VI.11.	GESTIÓN DE RECURSOS ECONÓMICOS Y EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS ECONÓMICAS	633
TABLA VI.12.	USO, ACTUALIZACIÓN Y MEJORA DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS.....	637
TABLA VI.13.	INFORMACIÓN DEL CENTRO	639
TABLA VI.14.	TAREAS EN EL PROCESO DE COMUNICACIÓN INTERNA Y EXTERNA.....	640
TABLA VI.15.	PROCESO DE IMPARTICIÓN	645
TABLA VI.16.	INTRODUCCIÓN DE MEJORAS.....	647
TABLA VI.17.	RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS DE SEGUIMIENTO Y SATISFACCIÓN	658

TABLA VI.18. SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO A LOS ACCESOS, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO DEL CENTRO.....	663
TABLA VI.19. GRADO DE SATISFACCIÓN CON ALGUNOS SERVICIOS DEL CENTRO	664
TABLA VI.20. RELACIÓN DEL ALUMNADO CON LOS COMPAÑEROS/AS Y CON EL PROFESORADO	666
TABLA VI.21. DATOS PLAN AFD 2009.	674
TABLA VI.22. MÓDULOS OFERTADOS EN EL CICLO SUPERIOR “PRODUCCIÓN DE MADERA Y MUEBLE”. CURSO 2008-09.....	675
TABLA VI.23. BAJAS EN LAS AFD. EJERCICIO 2009.	680
TABLA VI.24. GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS DOCENTES	687
TABLA VI.25. VÍNCULO CON ORGANISMOS, INSTITUCIONES Y EMPRESAS.....	692
TABLA VI.26. INDICADORES DEL CENTRO Y RESULTADOS EN EL ENTORNO	694
TABLA VI.27. GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL CENTRO	701
TABLA VI.28. INDICADORES DE RESULTADOS DEL CENTRO	702

CIFP COMPOSTELA

TABLA VI.29. EVIDENCIAS DE LA IMPLICACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO CON EL ALUMNADO	724
TABLA VI.30. ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PLANIFICACIÓN DEL CENTRO.....	731
TABLA VI.31. EJEMPLO QUE ILUSTR LA UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS EN LA ELABORACIÓN DE UN PLAN INDIVIDUALIZADO DE REFUERZO	735
TABLA VI.32. FORMACIÓN INTERNA DEL PERSONAL	737
TABLA VI.33. FACTORES PARA LA MEJORA. REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN.....	738
TABLA VI.34. ESTRUCTURA DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS	742
TABLA VI.35. ORGANIZACIÓN DE HORARIOS DEL PERSONAL	746
TABLA VI.36. FORMACIÓN DEL PERSONAL	749
TABLA VI.37. EL CLAUSTRO Y EL CONSEJO SOCIAL COMO VÍAS DE COMUNICACIÓN	753
TABLA VI.38. GESTIÓN DE RECURSOS ECONÓMICOS Y EVALUACIÓN	763
TABLA VI.39. USO, ACTUALIZACIÓN Y MEJORA DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS.....	767
TABLA VI.40. INFORMACIÓN DEL CENTRO	769
TABLA VI.41. ELABORACIÓN E IMPLANTACIÓN DE PROCESOS EN EL CIFP COMPOSTELA	775
TABLA VI.42. INTRODUCCIÓN DE MEJORAS.....	778
TABLA VI.43. EJEMPLOS QUE ILUSTRAN MEJORAS QUE REPERCUTEN EN LOS PROCESOS FORMATIVOS.....	779
TABLA VI.44. EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO A LA ACTIVIDAD ORIENTADORA.....	794
TABLA VI.45. SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO A ACCESOS, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO DEL CENTRO.....	795
TABLA VI.46. GRADO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO A ALGUNOS SERVICIOS DEL CENTRO	796
TABLA VI.47. RELACIÓN ENTRE ALUMNADO Y CON EL PROFESORADO.....	798

TABLA VI.48. DATOS FPE, CURSO 2009-2010	805
TABLA VI.49. SOLICITUDES Y PLAZAS EN LOS CICLOS DE FPE, CURSO 2010-11	809
TABLA VI.50. RESULTADOS EN PERSONAL. FORTALEZAS Y DEBILIDADES O ASPECTOS A POTENCIAR.....	812
TABLA VI.51. GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS DOCENTES.....	818
TABLA VI.52. VÍNCULOS DEL CENTRO CON EL ENTORNO	823
TABLA VI.53. GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN EN BASE A LOS FINES DEL CENTRO. RESULTADOS	833
TABLA VI.54. GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL CENTRO	834
TABLA VI.55. PLAN ANUAL: RESULTADOS.....	835
TABLA VI.56. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES: RESULTADOS.....	836

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se estructura en torno a dos importantes pilares: la integración e interrelación de la formación profesional del sistema educativo y la formación profesional para el empleo, y la gestión de la calidad en el ámbito de la formación profesional.

Ambos aspectos tienen su fundamento en un mercado laboral que está en constante transformación tecnológica y organizativa, y exige formar a profesionales expertos, capaces de reciclarse y mutar su profesionalidad con la rapidez que demanda el sistema productivo. Teniendo esto presente, desde Europa se emprenden numerosas reformas dirigidas a potenciar la formación como elemento promotor del empleo y el crecimiento económico, y entre otras medidas, se impulsa la configuración del Marco Europeo de las Cualificaciones y del Marco Europeo de Garantía de la Calidad. Partiendo de las directrices europeas, en el contexto nacional y autonómico se crean las estructuras y las bases legales para la ordenación de un sistema integral de formación profesional íntimamente relacionado con el mundo del empleo y se potencia la calidad y mejora de esta formación y de la gestión de los centros que la imparten.

En este contexto, surgen los centros integrados de formación profesional configurándose como cabeza visible de la integración de los subsistemas de FP. Nuestra investigación se centra en los CIFP de la Comunidad gallega pretendiendo conocer a fondo las estructuras y bases legales que los sustentan, y abordando la temática de la gestión de la calidad desde un enfoque de excelencia.

Los objetivos de este estudio se orientan en primer lugar a la elaboración de un marco teórico que refleje el armazón que sustenta el nuevo modelo de formación profesional. Este aspecto será desarrollado en el capítulo I, y contemplará la perspectiva europea, nacional y autonómica.

Continuamos nuestro recorrido con el conocimiento de los distintos enfoques y perspectivas desde las que se puede abordar la calidad en el ámbito de la formación. Ello nos lleva profundizar en el concepto calidad, su fundamentación histórica y su

evolución en el campo formativo (capítulo II) y a estudiar las Normas ISO 9000 y el Modelo Europeo de Excelencia (capítulo IV) como referentes vinculados a la implantación y evaluación de sistemas de gestión de la calidad. Pero, en relación a la calidad, no es suficiente con conocer la norma y/o modelo utilizado, sino que es imprescindible comprender otros muchos elementos vinculados al *cambio*, entre los que destacamos: el liderazgo, la cultura organizacional y el clima institucional. Por ello, dedicamos el capítulo III a reflexionar en torno a los aspectos señalados.

El diseño de la investigación y las continuas decisiones que han contribuido a su desarrollo se reflejan en el capítulo V, el cual se configura como eje vertebrador del estudio y nexo entre el marco teórico y la parte empírica del mismo.

El análisis e interpretación de los datos, plasmado en el capítulo VI, da protagonismo al trabajo de campo y evidencia cercanía y conocimiento de la realidad que nos ocupa.

Guían el desarrollo de estos dos últimos capítulos nuestro interés por conocer el proceso seguido en la implantación de los sistemas de gestión de la calidad en los CIFP de la comunidad gallega y la aplicación práctica de la aplicación del Modelo Europeo de Excelencia para valorar si los centros objeto de estudio responden a los indicadores de calidad reflejados en el modelo citado.

Finalmente, establecemos las conclusiones teniendo presentes los objetivos de la investigación, poniendo de manifiesto las limitaciones con las que nos hemos encontrado y haciendo explícitas nuevas y posibles vías de indagación.

La educación es la clave del futuro. La clave del destino del hombre y de su posibilidad de actuar en un mundo mejor.

John Kennedy

La educación es la premisa del progreso, en toda sociedad.

Kofi Annan.

CAPÍTULO I

La formación profesional y los centros integrados

I.1. INTRODUCCIÓN

La Formación Profesional (FP) fue uno de los objetivos de la política europea en las últimas décadas y trajo consigo reformas en los sistemas de FP de la mayoría de los países.

En este primer capítulo explicitaremos cómo se fue configurando esta formación y en qué dirección camina en la actualidad. Se presentan los contenidos partiendo de un marco más genérico (el europeo) que posteriormente se concreta y cobra sentido en nuestra realidad nacional y autonómica.

Veremos como en el contexto de la Unión Europea la formación a lo largo de la vida se concibe como núcleo de las políticas europeas y sirve de cimiento al desarrollo económico y social de los distintos países que componen la Unión. Uno de los aspectos más relevantes que marcarán el desarrollo de la FP en este contexto, vendrá determinado por el impulso de la calidad de la formación, elemento que rige la gestión y el funcionamiento de los centros integrados.

El contexto nacional proporciona el marco y las claves para el desarrollo autonómico y nos permitirá visualizar la creación y configuración de los centros integrados de Formación Profesional en Galicia. El desarrollo legislativo será la clave para conocer los aspectos que rigen su funcionamiento y sus características: definición, objetivos, funciones, requisitos, etc.

Conocer la Formación Profesional y las peculiaridades de los centros integrados es un aspecto previo imprescindible para poder centrarnos en el tema que nos ocupa: la gestión de la calidad en estos centros.

I.2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO EUROPEO

I.2.1. INTRODUCCIÓN

Europa está inmersa en un escenario mundial en el que impera la globalización¹ y en el que los esquemas espacio-tiempo se aceleran potenciando la competitividad internacional entre las empresas dando así lugar a nuevos modelos de producción. En este contexto, nuestra economía tiene que competir con otros países de la Unión Europea y también con los mercados de Estados Unidos y Asia, lo que hace necesario una intervención a gran escala desde la política y las organizaciones que vertebran la sociedad.

Vivimos en una sociedad en la que el acceso a la información y los conocimientos actualizados, unido a la motivación y a la cualificación para usar de modo adecuado e inteligente los recursos son la clave para reforzar la competitividad, pero no debemos olvidar además los cambios demográficos y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En relación a la demografía, un dato alarmante es que cada vez salen más personas del mundo productivo de las que entran. Por su parte, el uso de las TIC configura nuevas formas de trabajar pero al mismo tiempo marca una brecha digital que separa las personas que pueden y saben utilizarlas de las que quedan al margen.

La Unión Europea² considera que el aprendizaje a lo largo de la vida es el eje para poner en marcha acciones que nos permitan subirnos al tren de la sociedad del conocimiento, y, por ese motivo, potencia la formación permanente y la igualdad de oportunidades, dotando a los distintos países que la componen de una política común que marca pautas genéricas de actuación y también proporciona, entre otros aspectos, medios económicos para su desarrollo. Entre los objetivos del aprendizaje

¹ El fenómeno de la globalización es abordado por Baldivieso (2002: 19-24), quién además de analizar sus efectos sobre la sociedad en general y sobre el mundo laboral en particular estudia su repercusión en la educación.

² En la actualidad la Unión Europea está compuesta por 27 países: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía y Suecia. Han solicitado su adhesión: Croacia, Turquía y la Antigua República Yugoslava de Macedonia.

permanente están el promover la ciudadanía activa y mejorar la cualificación de los profesionales y la empleabilidad.

En esta línea se establecen como objetivos prioritarios fomentar la cualificación de base de la población, mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación profesional y de los dispositivos de orientación, poner en marcha un sistema europeo de acreditación de las competencias técnicas y profesionales, y acercar la escuela a la empresa a través del incremento del alcance y ámbito de los programas de aprendizaje existentes y de otras formas de formación y empleo.

I.2.2. DIRECTRICES DE LAS POLÍTICAS EUROPEAS EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONALES

Las políticas en materia de Formación profesional están fundamentadas en la política económica de la Unión Europea. Si se analiza el origen de la actual Unión Europea³, se observan sus iniciales intenciones económicas y como con el tiempo ha ido abarcando otros aspectos de vital importancia para el desarrollo de los distintos países en relación a seguridad, empleo y bienestar social.

Si hacemos un breve recorrido histórico observamos cómo se fue configurando la actual Formación Profesional y su vinculación directa con el mundo del empleo y la economía.

En las primeras décadas de la Unión Europea (años 50 y 60) se señalan como aportaciones que reconocen la importancia y necesidad de la FP: el *Tratado de la Unión Europea (1957)*⁴ que establece la necesidad de desarrollar una política común de Formación Profesional, la *Carta Social Europea (1961)*⁵ determina que la orientación y la formación profesional son un derecho de las personas, y la *Decisión del Consejo*

³ El 25 de marzo de 1957 a través del Tratado de Roma se crea la Comunidad Económica Europea (CEE), que se centra en el desarrollo económico de los Estados miembros que forman parte de ella.

En Europa existían tres Comunidades Europeas: la CECA (Comunidad Europea del Carbón y el Acero, que expiró en el 2002), La CE (Comunidad Europea) y la CEEA (Comunidad Europea de la Energía Atómica). El Tratado de Bruselas de 1965, (también denominado *tratado de fusión*) crea un único poder ejecutivo para las tres, constituyendo el embrión de la futura Unión Europea (UE).

El Tratado de Maastricht de 1992, también conocido como Tratado de la Unión Europea, hace que la CEE sea sustituida por la CE. Este Tratado crea oficialmente la actual UE, la cual ha establecido una serie de leyes que han permitido desarrollar un mercado único que asegura la libre circulación de personas, bienes, servicios y capitales, manteniendo políticas comunes (entre otros aspectos) en temas de economía y desarrollo regional.

Las principales instituciones y organismos de la Unión Europea son: la Comisión Europea, el Consejo de la Unión Europea, el Consejo Europeo, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea, el Banco Central Europeo y el Parlamento Europeo.

España entra a formar parte de la Unión Europea por el *Tratado de Adhesión* de 1987.

⁴ *Tratado Constitutivo de la Unión Europea*, de 1957, modificado por el *Tratado de Ámsterdam* de 1997.

⁵ Consejo de Europa (Estrasburgo), celebrado en Turín el 18 de octubre de 1961. Establece:

- El derecho a la formación profesional y readaptación profesional (artículo 10 y 15).
- El derecho a la orientación profesional (artículo 9).

La Carta Social Europea fue modificada por la Carta de los Derechos fundamentales de los Trabajadores (en 1989), y posteriormente en el año 2000, por la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, (DO 2000/ C 364/01) en la que se hace explícito (en el artículo 14) el “derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente”.

(1963)⁶ por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre FP.

La década de los setenta⁷ se caracteriza por una mayor cooperación de la política educativa entre los diferentes Estados, y en los ochenta⁸ se pone el énfasis en la creación de un Mercado Único Europeo. En este marco, el *Consejo Europeo de Hannover (1988)* señala que el desarrollo de los recursos humanos a través de la formación profesional constituye uno de los elementos esenciales para aumentar la competitividad de la economía⁹, y establece que el mercado único debe ir acompañado de un mayor acceso a la formación continua¹⁰.

En el *Consejo Europeo de Estrasburgo*¹¹ (1989, punto 15) se señala lo siguiente:

“Todo trabajador de la Comunidad Europea debe poder tener acceso a la formación profesional y seguir beneficiándose de ella a lo largo de toda su vida activa. En las condiciones de acceso a esta formación profesional no puede existir discriminación fundada en la nacionalidad.

⁶ Decisión del Consejo de 2 de Abril de 1963, por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre Formación Profesional (DO 63, 20-04-1963).

⁷ 1976: Programa de acción para la cooperación en el ámbito educativo.

⁸ En España, el 9 de octubre de 1984, el Gobierno, UGT, y las organizaciones CEOE y CEPYME firmaban el Acuerdo Económico y Social (AES). Este acuerdo recoge en su capítulo sexto los compromisos de la Administración sobre contratación laboral y formación profesional, y en el séptimo el compromiso del gobierno de adaptar la legislación laboral española a la comunitaria. Posteriormente, el AES fue desarrollado por medio de múltiples comisiones, grupos de trabajo y consultas institucionalizadas.

⁹ Citado en la Recomendación del Consejo de 30 de junio de 1993 sobre el acceso a la formación profesional permanente (DO L/181 de 23-07-93)

¹⁰ La formación continua es una de las preocupaciones constantes de los interlocutores sociales en el marco del diálogo social. A ella se hace referencia en los siguientes documentos:

- Dictamen común de 6 de marzo de 1987 sobre la formación, la motivación, la información y la consulta.
- Dictamen común de 13 de febrero de 1990 relativo a la creación de un espacio europeo de movilidad profesional y geográfica, y a la mejora del funcionamiento del mercado de trabajo en Europa.
- Dictamen común de 1990 sobre la educación básica y la formación inicial, y sobre la formación profesional y de adultos.
- Dictamen común de 21 de septiembre de 1991 sobre las modalidades que pueden facilitar el acceso efectivo más amplio posible a la formación.
- Acuerdo de 31 de octubre de 1991 entre los interlocutores sociales a nivel europeo.
- Acuerdo marco europeo de 6 de septiembre de 1990, entre la Confederación europea de sindicatos (CES) y el Centro europeo de la Empresa Pública (CEEP) sobre la formación en las empresas públicas.

¹¹ En realidad, fue la *Carta de derechos fundamentales de los trabajadores*, adoptada en el *Consejo Europeo de Estrasburgo*, la que abrió el debate sobre el acceso a la formación profesional continua. Aspecto que se desarrollará posteriormente a través de la Recomendación de 30 de junio de 1993.

Las autoridades públicas competentes, las empresas o los interlocutores sociales, cada uno en la esfera de sus competencias, deberían establecer dispositivos de formación continua y permanente que permitan a toda persona reciclarse, especialmente beneficiándose de permisos por formación, perfeccionarse y adquirir nuevos conocimientos, teniendo en cuenta, sobre todo, la evolución técnica”¹².

Será la década de los noventa, concretamente a raíz del Tratado de Maastricht (1992)¹³, cuando en Europa se produzcan cambios verdaderamente significativos. Este Tratado marca un antes y un después en el desarrollo de la educación y la formación profesional al instaurar políticas comunitarias comunes en este ámbito. Desde Europa se fomenta la cooperación de los Estados miembros y se apoyan las medidas nacionales, y se atribuye a los estos Estados la responsabilidad por los contenidos educativos y la organización de los sistemas de formación profesional.

El 22 de octubre de 1992, el Comité Económico y Social aprueba, un informe sobre *“La formación profesional: la promoción de las cualificaciones profesionales como instrumento estratégico del desarrollo económico y social de la Comunidad Europea”*¹⁴.

La publicación del *Libro Blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo*, en 1993, aboga por una educación y formación a lo largo de la vida que busque el perfeccionamiento profesional, prepare para el cambio y contribuya al desarrollo de forma continua. Esta obra de la Comisión Europea proporciona las claves para entrar en el Siglo XXI, y centra, entre otros aspectos, su atención en: desarrollar la dimensión europea de la educación (mejorando su calidad y aumentando la innovación) e instaurar un marco político que garantice la formación a lo largo de toda la vida (Ríos González, 2006/2007: 273).

También en 1993, hay que destacar la *Recomendación de 30 de junio*¹⁵, sobre el acceso a la formación profesional permanente¹⁶, en la que se invita a los Estados miembros a

¹² Citado en la Recomendación 93/404/CE del Consejo, de 30 de junio de 1993.

¹³ Firmado el 7 de febrero de 1992, entra en vigor el 1 de noviembre de 1993. Posteriormente fue modificado por el Tratado de Ámsterdam (1997) y por el Tratado de Niza (2001).

¹⁴ Citado en la Recomendación 93/404/CE del Consejo, de 30 de junio de 1993.

¹⁵ Recomendación 93/404/CE del Consejo, de 30 de junio de 1993, sobre el acceso a la formación profesional permanente (DO L181 de 23 de julio de 1993).

¹⁶ El Consejo de la Unión Europea, en el Documento “Educación y juventud” (de 30 de mayo de 2002), señala que la educación permanente comprende “el aprendizaje desde la etapa de preescolar hasta después de la jubilación, incluyendo todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal”.

que orienten las políticas de formación profesional para que todo trabajador pueda tener acceso a la formación continua sin ningún tipo de discriminación y pueda beneficiarse de ella a lo largo de toda su vida. Asimismo, les pide que sensibilicen a los trabajadores y a las empresas sobre la importancia de una formación profesional continua que conduzca a la obtención de las cualificaciones que demanda el mercado de trabajo.

El *Consejo Europeo de Essen*¹⁷ (1994), destaca que todas las autoridades públicas de los Estados miembros y los interlocutores sociales señalan la necesidad de insistir en el desarrollo de la formación continua. En este mismo aspecto se incide en el *Consejo celebrado en Cannes*¹⁸ (junio de 1995) el cual, con vistas al posterior *Consejo Europeo de Madrid* (diciembre de 1995), pone de manifiesto la necesidad de reforzar las políticas de formación (y hace especial referencia a la formación continua) ya que son fundamentales para la mejora del empleo y la competitividad.

En 1995 nace el *Libro Blanco sobre la educación y la formación* en el que se analiza la situación de la educación en Europa y se proclaman una serie de orientaciones en el ámbito educativo y técnico-profesional. Destaca la importancia de invertir en educación, formación e investigación y propone una serie de orientaciones para promover cambios, entre las que destacamos: la adquisición de nuevos conocimientos y el acercamiento de la escuela a la empresa.

En las *Conclusiones del Consejo de 24 de julio de 1995*¹⁹ relativas a la importancia y a los retos de la formación profesional, pone de manifiesto el interés por la calidad de la formación profesional²⁰ en todos los Estados miembros y muestra consenso sobre las maneras de percibir las condiciones de calidad:

¹⁷ Comunicación de la Comisión al Consejo: seguimiento del Consejo Europeo de Essen sobre el empleo (COM (95) 74_final, sin publicar en DO). En: http://europa.eu/legislation_summaries/other/c10223_es.htm.

¹⁸ En las conclusiones de este Consejo se presenta el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y Aprender. Hacia una sociedad cognitiva*.

¹⁹ Conclusiones del Consejo de 24 de julio de 1995 relativas a la importancia y a los retos de la formación profesional (DO C 207, 12-08-1995).

²⁰ El tema de la calidad de la formación profesional ya ha estado presente en resoluciones anteriores:

- La Resolución del Consejo de 11 de junio de 1993, relativa a la enseñanza y a la formación profesional en los años noventa, hace referencia a mejorar la calidad de la FP con el fin de fomentar de manera permanente las posibilidades para los individuos, de desarrollar sus conocimientos y aptitudes y contribuir, de este modo, al fortalecimiento de la cohesión económica y social y a la competitividad de la economía europea (DO C 186, 08-07-1993).
- La Resolución del Consejo de 5 de diciembre de 1994, sobre la calidad y el atractivo de la enseñanza y de la formación profesional, afirma que se requiere una formación profesional de

“La calidad de la formación profesional resulta de una serie de acciones que van desde el análisis de la necesidad hasta el desarrollo del contenido y de la organización de la formación hasta la evaluación de los resultados”.

Asimismo, hace referencia a las iniciativas desarrolladas al respecto en los distintos sistemas de formación profesional de los Estados miembros:

“Algunas empresas intentan plantear la relación con los organismos de formación profesional según el modelo de relación cliente/proveedor;

Determinados organismos de formación profesional han empezado a definir criterios y/o cartas de calidad sobre los compromisos contraídos con sus clientes; algunos se orientan hacia la certificación por un tercero;

Los poderes públicos y/o los interlocutores sociales y/u otros interlocutores, según las respectivas prácticas nacionales, han introducido criterios de calidad cuando han fijado normas y objetivos, definido estrategias y elaborado marcos de acción y de gestión de la formación profesional”.

Finalmente, invita a los Estados miembros, a los interlocutores sociales y a los organismos competentes, a que desarrollen el intercambio de información y de experiencias sobre la calidad de la formación profesional, y lleven a cabo procesos destinados a:

- “Favorecer las condiciones de acceso a una información sobre la oferta de formación profesional adecuada a las necesidades del usuario.
- Mejorar la demanda de formación profesional, ya proceda de los poderes públicos o de las empresas, mediante, por ejemplo, la definición de los objetivos que deberán alcanzarse.
- Alentar a los formadores a que mejoren la calidad de sus servicios, mediante la formación profesional permanente de su personal y mediante iniciativas en lo que se refiere a investigación-desarrollo y a la difusión de las innovaciones en el ámbito de la calidad.

alta calidad para responder a las necesidades y aspiraciones de todos los jóvenes y adultos.(DO C 374 de30/12/94).

- El programa Leonardo da Vinci (programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional en la Comunidad Europea, creado por Decisión 94/819/CE se dirigía a mejorar la calidad de los sistemas y de los dispositivos de FP de los Estados miembros (DO L 340 de 29/12/1994). La segunda fase del mismo comprende desde enero del 2000 a diciembre del 2006 (Decisión del Consejo de 26 de abril de 1999, DO L 146 de 11-06-1999).

- Desarrollar métodos e instrumentos que permitan la evaluación de la formación profesional”.

En el *Año Europeo de la educación y la formación permanentes (1996)*, se abordaron (entre otras) las siguientes temáticas: la mejora de la calidad de la educación, el fomento de la formación profesional, el interés por la educación y la formación continuas, y lograr más cooperación entre la escuela y la empresa.

El *Consejo de 20 de diciembre de 1996 sobre una política de educación permanente*²¹ habla de la aparición de nuevos tipos de trabajo y nuevas cualificaciones y de la necesidad de responder a la demanda de formación.

Este documento establece los fundamentos de la educación y formación permanente y los ámbitos de actuación en los que ha de centrarse. Respecto a esto último señala, lo siguiente²²:

- Retos del sistema educativo:

“El continuo apoyo a la mejora y reforma -de los planes de estudio y de la pedagogía, así como de la gestión y administración- junto con un adecuado desarrollo de la formación continua para todos los interesados.

La oferta de servicios de calidad en materia de orientación y asesoramiento e información.

(...) El fomento de una mayor cooperación entre las escuelas y el conjunto de la comunidad, con inclusión del mundo del trabajo”.

- Consideraciones de orden económico y social:

“La instauración de una transición más estructurada entre los centros educativos y entre la educación general y la formación profesional inicial y las oportunidades de formación, especialmente para aquéllos, que abandonan prematuramente el sistema educativo con titulaciones inadecuadas o sin ellas.

La oferta de programas de formación inicial de gran calidad centrados en los conocimientos, destrezas y capacidades exigidas por la vida moderna, (...) que tengan en cuenta la necesidad de poseer conocimientos y aptitudes más amplios de cara al mercado laboral.

²¹ (DO C 7 de 10/01/1997, pp. 0006 – 0012).

²² Se recogen sólo aquellos aspectos relacionados directa o indirectamente con el tema que nos ocupa: la formación profesional.

El fomento de una colaboración activa entre los centros educativos y de formación y la vida laboral con el fin de crear nuevas opciones y pasarelas entre la educación, la formación y el empleo.

La ampliación de la oferta de nuevas oportunidades de aprendizaje en determinados ámbitos, como (...) programas de formación adaptados y destinados a responder a las nuevas necesidades del empleo.

El desarrollo de la función que puede desempeñar el lugar de trabajo como marco de formación, con objeto de facilitar el desarrollo constante de conocimientos, destrezas y capacidades de los trabajadores”.

– **Desarrollo de las comunidades por medio de la educación y la formación:**

“Crear vínculos entre la educación no formal que se efectúa en las comunidades locales y la educación y formación de tipo formal”.

– **Educación y formación permanentes:**

“Mejorar la colaboración entre las personas que imparten la educación y la formación, empresarios, sindicatos, cuando proceda, y Gobiernos a la hora de fijar las prioridades con respecto a la promoción y a las condiciones de trabajo y con vistas a adoptar estrategias que permitan materializar esas prioridades.

Adoptar medidas dirigidas a los recursos humanos en el sector económico que permitan a los trabajadores una mejor percepción de sus necesidades en materia de formación, de manera que puedan adaptarse a nuevas situaciones en el lugar de trabajo. Aquí deberían incluirse las medidas de apoyo a los trabajadores que consolidan o mejoran sus competencias dentro y fuera del lugar de trabajo.

Fomentar la inversión en materia de educación y formación.

Fomentar el cometido de los centros de enseñanza superior en la educación permanente, teniendo en cuenta las diferentes necesidades de aprendizaje y formación permanentes entre los adultos y en el mundo del trabajo.

Elaborar cursos de enseñanza superior que respondan a las necesidades de los estudiantes adultos, en lo que respecta al ámbito, el contenido, la duración y la metodología de dicha enseñanza y en función de las capacidades de las personas interesadas.

Crear nuevas pasarelas entre el trabajo y la educación.

Desarrollar programas de educación general para adultos con el fin de impulsar el desarrollo personal, la participación en la sociedad y la posibilidad de acceder a un empleo”.

– Pasarelas y relaciones entre la educación general y la formación profesional:

“Fomentar una relación más estrecha entre la formación general y profesional para que satisfaga las necesidades de una vida laboral en rápida mutación.

(...) Ofrecer mayores oportunidades de experiencia laboral significativa para los estudiantes, y buscar modos de acreditación y certificación de la misma”.

– Acreditación, certificación y acceso a la educación:

“Crear instrumentos de acreditación y certificación más flexibles.

Buscar formas de acreditar la experiencia, nivel y aprendizaje previos, y la difusión de las prácticas adecuadas.

(...) Ofrecer programas de enseñanza no presenciales, gracias a las nuevas tecnologías, y a los sistemas de educación y formación a distancia”.

– Profesorado:

“Garantizar que se disponga de una formación y de un perfeccionamiento de calidad para profesores y formadores de adultos”.

– Nuevas tecnologías:

“Dotar los centros educativos de nuevas tecnologías (...) que ofrezcan nuevas alternativas útiles para la enseñanza y el aprendizaje.

(...) Perfeccionamiento profesional para familiarizar a los profesores con la utilización y la aplicación de equipos multimedia.

Utilizar de manera óptima la educación a distancia y fomentar su desarrollo”.

La Unión Europea ha realizado un largo recorrido intentando aunar formación y empleo, con el objetivo de lograr una Europa más preparada y más competitiva. En esta línea caminan también las orientaciones recogidas en el *Consejo Europeo de Florencia* (1996), y el *Consejo Europeo Extraordinario de Luxemburgo* (1997) que proporcionan estrategias en materia de empleo, crecimiento y competitividad²³.

²³ Hay muchos otros Consejos Europeos celebrados en la década de los noventa que más directa o indirectamente abordan estas cuestiones. Se citan a modo de ejemplo: el Consejo Europeo de Viena (1998), el Consejo Europeo de Helsinki (1999) etc.

En 1997, el *Tratado de Ámsterdam* concede gran importancia al papel de la educación, la formación profesional y la cultura de los ciudadanos europeos, considerando imprescindible mejorar su calidad (Ríos González, 2006/2007: 274).

También en 1997, la Comunicación de la Comisión titulada: *Por una Europa del conocimiento*²⁴, se centra en las políticas del conocimiento (educación, formación, investigación e innovación) y en la promoción del empleo.

A finales de 1998, el binomio formación profesional-movilidad encuentra su eje en la *Decisión del Consejo*²⁵ relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia cuyo objetivo es que toda persona que siga una formación profesional de cualquier nivel, y lo desee, pueda seguir una estancia de formación en cualquier otro Estado miembro de la Unión Europea. El certificado EUROPASS-Formación servirá para hacer constar que se ha realizado el itinerario de formación.

En la última década²⁶ se han desarrollado nuevas iniciativas, también basadas en la política económica de la UE que nos ayudarán a comprender cómo se fue germinando la configuración de la actual Formación Profesional.

La *Estrategia de Lisboa*²⁷ (año 2000) fija como objetivo lograr antes del 2010 que la economía europea se convierta en una de las más competitivas y dinámicas del mundo, y para ello una de las estrategias²⁸ a utilizar consiste en invertir en recursos humanos.

La educación, formación y la cualificación están al servicio del empleo²⁹, y por eso invertir en recursos humanos es considerado una estrategia empresarial.

²⁴ COM (97) 563 final. Bruselas, 12/11/1997. No publicada en el Diario Oficial. Presenta acciones en el ámbito de la educación, la formación y la juventud para el período 2000-2006.

²⁵ Decisión 51/99 CE del Consejo, de 21 de diciembre de 1998, relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje (DO L17, de 22 de enero de 1999). Entra en vigor el 1 de enero del año 2000.

²⁶ Entre el año 2000 y el 2010.

²⁷ También conocida como *Agenda de Lisboa* o *Proceso de Lisboa*, es un plan de desarrollo de la UE aprobado por el Consejo Europeo el 23 y 24 de marzo del año 2000 en Lisboa.

²⁸ La estrategia de Lisboa, desarrollada en varios Consejos Europeos posteriores, se basó en tres pilares:

- Un pilar económico dirigido a favorecer la transición hacia una economía competitiva basada en el conocimiento, que se apoya en: investigación, desarrollo y adaptación a la sociedad de la información.
- Un pilar social enfocado a modernizar el modelo social europeo. Se pedía a los Estados miembros que invirtiesen en educación, formación y políticas activas para lograr empleos de calidad.
- Un pilar medioambiental.

²⁹ Para facilitar la transición hacia una sociedad del conocimiento, se diseñan y aplican estrategias y acciones con el fin de crear un espacio europeo del aprendizaje permanente²⁹. Así, en junio de 2000, el

La formación que a través de tareas educativas, nos proporciona determinadas habilidades (profesionales y generales) para operar en una *economía de mercado* marcada por el Estado, las cúpulas de las asociaciones empresariales y/o las grandes empresas y las cúpulas de los sindicatos, es conocida bajo la denominación de *educación económica* (Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J. C., 2002: 18-23). Según estos autores, consiste en un aprendizaje de la vida misma que nos va a permitir actuar en la sociedad en la que nos movemos. Este tipo de educación facilita el buen uso del *capital humano*, y hay que entender que lo importante del capital humano no son los beneficios que podamos obtener las personas sino el uso que se hace de los mismos. Se entiende así, que el uso y disfrute que cada uno de nosotros hagamos del rendimiento obtenido será el motor de esa economía de mercado impulsada por los agentes económicos del país en el marco de la Unión Europea.

Distintas comunicaciones, informes, etc. la han ido desarrollando, pero nosotros citamos por su relevancia las siguientes:

- El Informe³⁰ del Consejo “Educación” presentado en el *Consejo Europeo de Estocolmo* celebrado en marzo de 2001, en el que se presentan tres objetivos estratégicos que deben alcanzarse en un plazo de 10 años. Estos objetivos son:
 - Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea.
 - Facilitar el acceso a todos los ciudadanos, desde la infancia a la edad adulta, a la educación y formación.
 - Abrir la educación y formación a un mundo más amplio. Este objetivo incluye, por una parte, la construcción del espacio europeo de educación y formación mediante la movilidad y la enseñanza de las lenguas extranjeras y, por otra, el refuerzo de los vínculos con el mundo del trabajo, la investigación y la sociedad civil en su conjunto.

Consejo Europeo de Feira invita a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión a definir estrategias y adoptar medidas para fomentar la educación permanente. Con posterioridad se emiten diversas recomendaciones dirigidas a potenciar la educación permanente y la determinación de competencias clave.

³⁰ Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación [5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial].

- La Declaración de Copenhague del 2002 sienta las bases para una cooperación voluntaria en materia de educación y formación profesional dirigida a:
 - Reforzar su dimensión europea.
 - Aumentar la información, orientación y asesoramiento, así como la transparencia de la educación y formación profesionales.
 - Desarrollar herramientas para el reconocimiento mutuo y la validación de competencias y cualificaciones.
 - Mejorar la garantía de calidad en la educación y formación profesionales.
- Los comunicados de Maastricht (2004)³¹, Helsinki (2006)³² y Burdeos (2008)³³ revisan, evalúan e impulsan las prioridades contempladas en el proceso de Copenhague adoptando un enfoque dirigido a reforzar la cooperación europea en materia de educación y formación profesional y centrando las directrices –entre otros aspectos- en la mejora de la calidad de la educación y la formación profesional.
- La Comunicación dirigida al *relanzamiento de la estrategia de Lisboa* ³⁴ que entre otras acciones contempla el “invertir más en capital humano a través de la mejora de la educación y las cualificaciones”.
- La Comunicación³⁵ de la Comisión de las Comunidades europeas a través de la que se establecen indicadores para el seguimiento de los avances respecto a los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación.

³¹ Comunicado de Maastricht sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP) (14 de diciembre de 2004).

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_es.pdf

³² Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional (5 de diciembre de 2006)

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_es.pdf

³³ Comunicado de Burdeos sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (26 de noviembre de 2008)

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux_en.pdf

³⁴ COM(2005) 24 final. Comunicación al Consejo Europeo de primavera de 2 de febrero de 2005 «Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo - Relanzamiento de la estrategia de Lisboa. Comunicación del Presidente Barroso de común acuerdo con el Vicepresidente Verheugen» [no publicado en el Diario Oficial].

³⁵ COM (2007) 61 final. Comunicación de la Comisión. Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación. Bruselas, 21-02-2007.

Ya entrado el año 2010, podemos decir que aunque se han conseguido grandes logros, en líneas generales la estrategia ha fracasado debido a la recesión económica y a la ausencia de mecanismos obligatorios y vinculantes a los Estados Miembros.

El naufragio de la *Estrategia de Lisboa* se recoge en la prensa nacional de la siguiente manera:

“La Comisión Europea reconocerá hoy de manera oficial que no ha dado los resultados esperados. El documento de evaluación de la CE señala que “la Estrategia ha tenido un impacto positivo (...) aunque no se han alcanzado sus principales objetivos”.

(...) Bruselas atribuye el fracaso a errores de previsión o falta de compromiso de las administraciones. Pero reconoce que, en cualquier caso, la Estrategia no prestó atención a los factores que han provocado la crisis: falta de supervisión financiera, burbujas bursátiles o consumo basado en el crédito”.

(<http://www.cincodias.com> , 03/02/2010)

“Según una evaluación de la CE la estrategia de Lisboa tuvo un impacto positivo aunque no consiguiese sus principales metas. En palabras del presidente de la Comisión Europea, J.M. Durao Barroso, Lisboa *formó una idea de cómo las reformas estructurales pueden avivar el crecimiento y el empleo*”

(<http://www.abc.es> , 02-02-2010)

De cara a los próximos años se está planteando una nueva estrategia de crecimiento bautizada como UE 2020. Esta estrategia se centrará en afianzar la recuperación de la crisis, procurando impedir que otra similar pueda reproducirse en el futuro, y en tres objetivos temáticos: crear valor a través del conocimiento; potenciar el papel de los ciudadanos en unas sociedades inclusivas; y crear una economía competitiva.

En la *Resolución del Parlamento Europeo, de 20 de mayo de 2010*, se aclara que en la estrategia UE 2020 la innovación y la investigación -la creación de un espacio europeo de investigación- serán pieza fundamental para crear una Europa más fuerte.

El programa *Educación y Formación 2020*³⁶ tiene como objetivo responder a los retos – todavía no alcanzados- de crear una Europa basada en el conocimiento a través de la potenciación del aprendizaje permanente, para lo cual contempla el seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros. Estos

³⁶ Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) (DOUE 28-05-2009).

sistemas deben proporcionar a todos los ciudadanos los medios para que exploten su potencial, y garantizar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad. Para ello, dirigirán sus esfuerzos a lograr—entre otros aspectos— los siguientes objetivos:

- Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad: desarrollo de los marcos de cualificaciones nacionales y el fomento de la movilidad.
- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.

I.2.3. OBJETIVOS E INSTRUMENTOS DE LAS POLÍTICAS EUROPEAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONALES

Son muchas las recomendaciones y directrices europeas en lo que respecta a la educación y formación profesional y su vinculación con la creación de una economía competitiva. En el epígrafe anterior tan sólo hemos reflejado algunas de ellas, y a continuación mostramos las principales metas a las que se dirige la política europea en el campo que nos ocupa:

- Entender la educación y formación profesional como un derecho de las personas.
- Desarrollar una política común.
- Establecer directrices dirigidas a garantizar el aprendizaje permanente de todas las personas.
- Mejorar los sistemas de educación y formación profesional, para que den respuesta a los requerimientos de mano de obra cualificada de las empresas.
- Reforzar las inversiones en materia de educación y formación profesional³⁷.
- Fomentar la calidad³⁸.
- Mejorar la transparencia de las titulaciones y las competencias profesionales de los ciudadanos de la Unión Europea³⁹: educación formal, no formal e informal⁴⁰.

³⁷ Comunicación de la Comisión al Consejo: seguimiento del Consejo Europeo de Essen sobre el empleo (COM (95) 74 _final, sin publicar en DO).

³⁸ Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el establecimiento de un marco de referencia europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales. COM (2008) 179 final. Bruselas, 09-04-2008.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 sobre el establecimiento de un marco de referencia europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (2009/C 155/01). (DOUE 08-07-2009).

³⁹ Decisión 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa al marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y las competencias (DO L 390/6 de 31-12-2004).

⁴⁰ Proyecto de conclusiones del consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de la Unión Europea sobre *los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal*. Consejo de la Unión Europea, Bruselas, 18 de mayo de 2004.

Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre el reconocimiento del valor de la educación no formal e informal, en el ámbito de la juventud europea (DO C 168 de 20-07-2006).

Vinculadas al desarrollo de estas metas se crean: el marco europeo de las cualificaciones⁴¹, el sistema de transferencia de créditos⁴² y el marco de garantía de la calidad⁴³ en la educación y formación profesional (gráfico I.1).

El Marco Europeo de las Cualificaciones es un instrumento de referencia para comparar los niveles de cualificación de sistemas procedentes de distintos países. Persigue un doble objetivo: mejorar la transparencia de las cualificaciones y fomentar la movilidad en la Unión Europea.

El Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (ECVET) es un sistema de reconocimiento de resultados de aprendizaje que permite medir y comparar los logros educativos y/o formativos y transferirlos de una institución a otra. Se concibe como instrumento que respalda la movilidad en el aprendizaje y la vida profesional. En la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo* de 18 de junio de 2009 relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales, se señala que este instrumento tiene como objeto:

“Facilitar la transferencia, el reconocimiento y la acumulación de los resultados evaluados de aprendizaje de aquellas personas que deseen obtener una cualificación. De esta forma, se mejorará la comprensión general de los resultados de aprendizaje de los ciudadanos, su transparencia, su movilidad transnacional y su transferibilidad entre los Estados miembros y, en su caso, en el interior de los mismos, en un espacio de aprendizaje permanente sin fronteras, y se mejorará la movilidad y la transferibilidad de las cualificaciones a nivel nacional entre los distintos sectores de la economía y en el mercado de trabajo; además, se contribuirá al desarrollo y a la expansión de la cooperación europea en materia de educación y formación”.

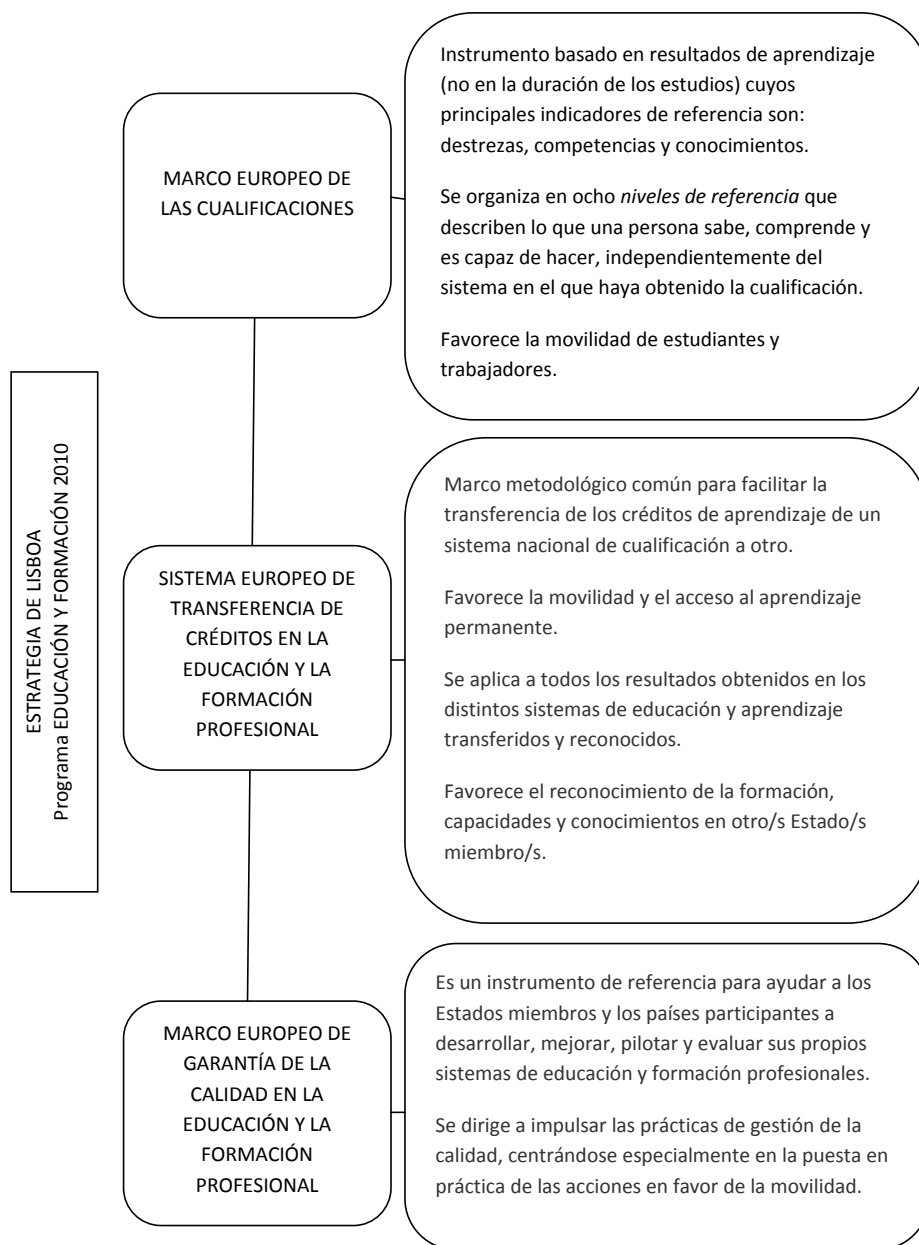
El Marco de Garantía de la Calidad de la EFP dirigido a la mejora de los sistemas de educación y formación profesional. De él hablaremos con más detalle en el punto I.2.5.

⁴¹ Aplicación del Programa comunitario de Lisboa - Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (DOUE 06-05-2008).

⁴² Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 relativa a la creación del Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (DOUE 08-07-2009).

⁴³ Resolución legislativa del Parlamento Europeo, de 18 de diciembre de 2008, sobre la Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales. (DOUE 23-02-2010).

GRÁFICO I.1: ESTRATEGIA DE LISBOA. PROGRAMA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2010.



Fuente: Elaboración propia

1.2.4. EL MARCO EUROPEO DE LAS CUALIFICACIONES Y LOS NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

1.2.4.1. Niveles de cualificación profesional

Desde Europa se establecen ocho niveles de cualificación profesional⁴⁴ mediante los que se definen un conjunto de descriptores que ayudan a configurar el Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF⁴⁵) e indican los resultados de aprendizaje pertinentes para cada nivel sea cual sea el sistema o vía de cualificación (tabla I.1).

Los niveles de cualificación profesional se organizan en base a *conocimientos* teóricos y prácticos, *destrezas* cognitivas y prácticas y *competencias* personales y profesionales que se describen en términos de responsabilidad y autonomía. Hacen referencia a qué conoce, comprende y es capaz de hacer un individuo independientemente del país y sistema a través del cual ha obtenido la cualificación. Están redactados en términos de resultados de aprendizaje y no de estudios realizados.

Los distintos países han trabajado en el ordenamiento y reestructuración de sus sistemas nacionales de educación y formación para adaptarlos a este Marco Europeo de las Cualificaciones. De esta manera, el EQF es como una “*herramienta de traducción de cualificaciones*” (Calvo Benítez, 2010), y se configura como elemento esencial para la consecución de los objetivos de la Unión Europea respecto al crecimiento económico y el empleo.

“El principal propósito de EQF es actuar como mecanismo de conversión y punto de referencia imparcial para comparar cualificaciones entre los diversos sistemas de educación y formación y consolidar la cooperación y la confianza mutua entre los interesados en este ámbito. De esta forma se reforzará la transparencia y se facilitará la transferencia y el uso de cualificaciones en los diferentes sistemas y a los distintos niveles de educación y formación”

⁴⁴ La formación profesional, se articula en torno a los cinco primeros niveles, los cuales sirven de guía para el diseño de las cualificaciones profesionales en los distintos países de la Unión.

⁴⁵ European Qualifications Frameworks

TABLA I.I: NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

NIVELES DE APRENDIZAJE	CONOCIMIENTOS	DESTREZAS	COMPETENCIAS
Nivel 1	Conocimientos generales básicos	Destrezas básicas necesarias para llevar a cabo tareas simples	Trabajo o estudio bajo supervisión directa en un contexto estructurado
Nivel 2	Conocimientos fácticos básicos en un campo de trabajo o estudio concreto	Destrezas cognitivas y prácticas básicas necesarias para utilizar información útil a fin de llevar a cabo tareas y resolver problemas corrientes con la ayuda de reglas y herramientas simples	Trabajo o estudio bajo supervisión con cierto grado de autonomía
Nivel 3	Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo de trabajo o estudio concreto	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para efectuar tareas y resolver problemas seleccionando y aplicando métodos, herramientas, materiales e información básica	Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la realización de tareas en actividades de trabajo o estudio Adaptación del comportamiento propio a las circunstancias para resolver problemas
Nivel 4	Conocimientos fácticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio concreto	Gama de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones a problemas específicos en un campo de trabajo o estudio concreto	Ejercicio de autogestión conforme a consignas definidas en contextos de trabajo o estudio generalmente previsibles, pero susceptibles de cambiar Supervisión del trabajo rutinario de otras personas, asumiendo ciertas responsabilidades por lo que respecta a la evaluación y a la mejora de actividades de trabajo o estudio
Nivel 5	Amplios conocimientos especializados, fácticos y teóricos, en un campo de trabajo o estudio concreto, siendo consciente de los límites de esos conocimientos	Gama completa de destrezas cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos	Labores de gestión y supervisión en contextos de actividades de trabajo o estudio en las que pueden producirse cambios imprevisibles Revisión y desarrollo del rendimiento propio y ajeno
Nivel 6	Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios	Destrezas avanzadas que acrediten el dominio y las dotes de innovación necesarias para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo especializado de trabajo o estudio	Gestión de actividades o proyectos técnicos o profesionales complejos, asumiendo responsabilidades por la toma de decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles

			Asunción de responsabilidades en lo que respecta a la gestión del desarrollo profesional de particulares y grupos
Nivel 7	Conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación original Conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas especializadas para resolver problemas en materia de investigación o innovación, con vistas al desarrollo de nuevos conocimientos y procedimientos, y a la integración de los conocimientos en diversos campos	Gestión y transformación de contextos de trabajo o estudio complejos, imprevisibles y que requieren nuevos planteamientos estratégicos Asunción de responsabilidades en lo que respecta al desarrollo de conocimientos y/o prácticas profesionales y a la revisión del rendimiento estratégico de equipos
Nivel 8	Conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos	Destrezas y técnicas más avanzadas y especializadas, en particular en materia de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas críticos en la investigación y/o en la innovación y para ampliar y redefinir conocimientos o prácticas profesionales existentes	Autoridad, innovación, autonomía, integridad académica y profesional y compromiso continuo sustanciales y acreditados respecto al desarrollo de nuevas ideas o procesos en la vanguardia de contextos de trabajo o estudio, incluida la investigación.

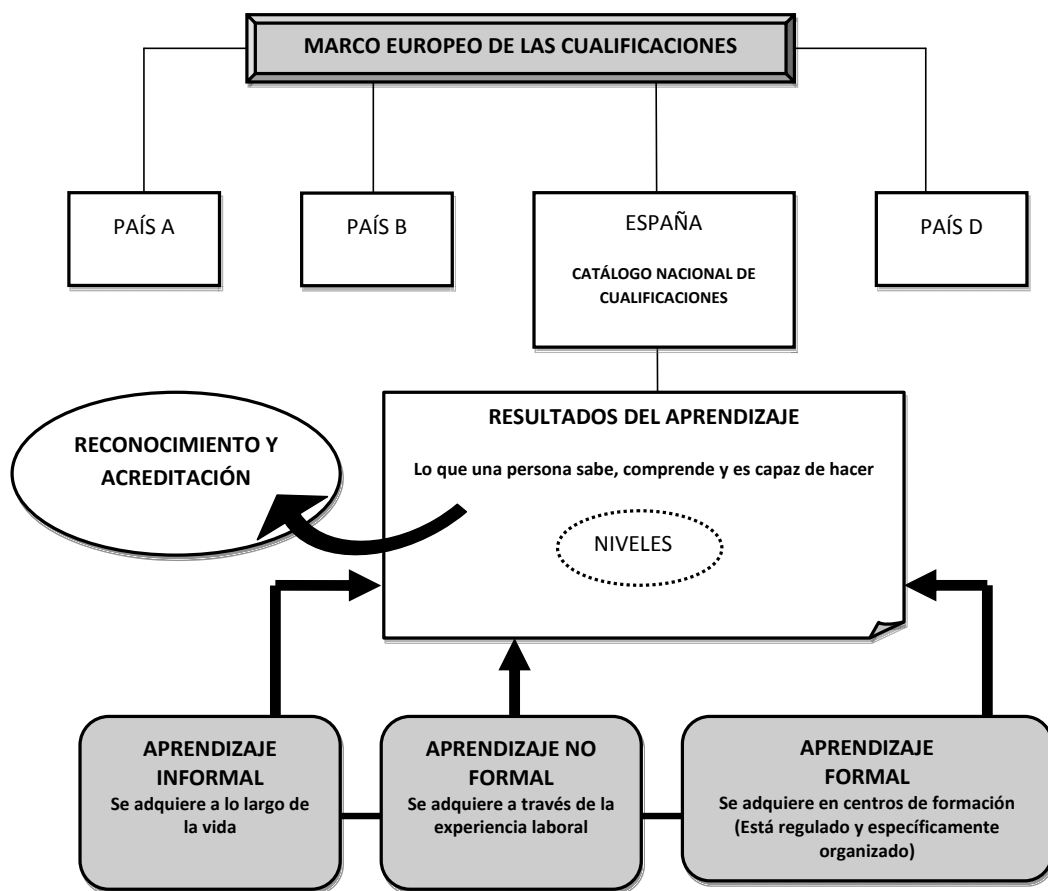
Fuente: Recomendación de 23 de abril de 2008 (DOUE 06-05-2008)

Los ocho niveles abarcan las cualificaciones otorgadas desde el final de la educación obligatoria hasta el nivel superior de enseñanza universitaria y de formación profesional.

I.2.4.2. Reconocimiento de la competencia profesional y movilidad educativa y laboral

El establecimiento de los niveles de cualificación⁴⁶ permite la interrelación entre la educación, la formación y el empleo, la conexión entre el aprendizaje formal, no formal e informal, la acreditación y reconocimiento de la competencia profesional (gráfico I.2).

GRAFICO I.2: DISEÑO, RECONOCIMIENTO Y ACREDITACIÓN DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES



Fuente: Elaboración propia

⁴⁶ En España, en el campo de la formación profesional, los niveles de cualificación que sirven de referencia para el diseño de las cualificaciones profesionales aparecen reflejados en el Anexo II del RD 1128/2003, de 5 de septiembre.

La conexión entre empleo y aprendizaje que impera en el panorama europeo, obliga a poner de manifiesto la existencia de distintas categorías de actividades de aprendizaje (reflejadas en la tabla I.2) que van a servir de fundamento para el reconocimiento de los aprendizajes adquiridos.

TABLA I.2: CATEGORÍAS BÁSICAS DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

APRENDIZAJE PERMANENTE	Es toda actividad de aprendizaje útil realizada de manera continua con objeto de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las aptitudes de quienes aprenden. "Se aprende mientras se vive"	FORMAL	Se desarrolla en centro de educación y formación y conduce a la obtención de diplomas y cualificaciones con reconocimiento institucional. Es un aprendizaje estructurado y organizado.
		NO FORMAL	Se realiza en paralelo a los principales sistemas de educación y formación, y no suele proporcionar certificados formales. Este aprendizaje puede adquirirse en el lugar de trabajo, a través de actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil o por medio de organizaciones o servicios establecidos para completar los sistemas formales.
		INFORMAL	Es un complemento natural de la vida cotidiana. A diferencia del aprendizaje formal y no formal, el aprendizaje informal no es necesariamente intencionado y, por ello, puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes.

Fuente: Elaborado en base a Rial (2008: 113)

Los distintos países irán diseñando sus propios sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia profesional. Estos sistemas pueden reducir en gran medida el desencuentro existente en la actualidad entre competencia laboral adquirida y reconocimiento académico.

Al respecto, Rial (2008: 116) señala:

"Estos sistemas de certificación evalúan y reconocen los conocimientos existentes, las aptitudes y la experiencia obtenida por los individuos durante largos períodos y en diversos contextos, incluidos los no formales e informales. Los métodos utilizados pueden incluso desvelar aptitudes y competencias que los propios interesados no creían poseer".

Finalmente, queremos destacar que el Marco Europeo no sólo permite el reconocimiento y acreditación de las competencias técnicas y profesionales sino también la movilidad educativa y laboral. En relación a la movilidad hay que hacer referencia a la *Red Europea de Centros Nacionales Europass* (CNE) que facilita que los ciudadanos puedan comunicar y presentar sus cualificaciones y competencias en toda Europa. Los documentos que integran el Europass⁴⁷ son los siguientes:

- Currículum vitae Europass.
- Documento de movilidad Europass.
- Suplemento diploma Europass.
- Portafolio de Lenguas Europass.
- Suplemento certificado Europass.

Se persigue que todos los nuevos certificados de cualificación, diplomas y documentos Europass expedidos por las autoridades competentes tengan una referencia clara al nivel de aprendizaje correspondiente al Marco Europeo de las Cualificaciones.

⁴⁷ Véase la Decisión nº 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias (Europass) (DOUE 31-12-2004).

I.2.5. EL MARCO EUROPEO DE GARANTÍA DE LA CALIDAD

I.2.5.1. Configuración

La mejora de la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación profesional ha sido uno de los objetivos de las políticas europeas de la última década. Son continuas las referencias europeas vinculadas al impulso de la calidad de estos sistemas, aunque destacamos dos que a nuestro juicio merecen especial mención en relación a esta temática:

- El Consejo Europeo de Lisboa del año 2000.
- Y, el Proceso de Copenhague del 2002.

Con posterioridad, en octubre del 2005, se ha creado una *red europea para la garantía de la calidad de la EFP* (ENQA-VET), y se han dado recomendaciones⁴⁸ dirigidas al establecimiento de criterios de calidad y los indicadores que pueden servir de guía a los Estados miembros para la evaluación de la calidad de la Educación y Formación Profesionales.

El Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y la Formación Profesionales, debe concebirse como un instrumento eficaz para el desarrollo permanente de la calidad.

I.2.5.2. Indicadores

El Dictamen del Comité de las Regiones, publicado el 19 de diciembre del 2008, aclara que el Marco Europeo de Garantía de la Calidad (EQAF) no puede limitarse a un simple sistema estadístico o a especie de función de control, y además no se circunscribe exclusivamente al ámbito nacional, sino que los procesos de este tipo se fomentan también a nivel local y regional. Respecto a los indicadores de referencia (tabla I.3) pone de manifiesto lo siguiente:

⁴⁸ Dictamen del Comité de las Regiones sobre el tema “Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad y Formación Profesionales y sobre el Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (2008/C 325/ 07) (DOUE 19-12-2008).

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad y Formación Profesionales (2009/C 155/01) (DOUE 08-07-2009).

- Los indicadores de calidad deben verse no como directrices sino como puntos de referencia que pueden desarrollarse de distinta manera en variados contextos.
- Los indicadores de referencia son instrumentos que apoyan la evaluación y mejora de la calidad de los sistemas de formación profesional de conformidad con la legislación y procedimientos nacionales.
- Se aplican con carácter voluntario y tienen una función orientativa; por lo tanto, no deben ser utilizados para comparar la calidad y la eficacia de los distintos sistemas nacionales en Europa.

TABLA I.3: MARCO DE REFERENCIA EUROPEO DE GARANTÍA DE LA CALIDAD: CRITERIOS DE CALIDAD E INDICADORES

CRITERIOS	INDICADORES RELATIVOS A LOS SISTEMAS DE EFP	INDICADORES RELATIVOS A LOS PROVEEDORES DE LA EFP
La planificación refleja una visión estratégica compartida por las partes interesadas pertinentes e incluye objetivos, acciones e indicadores específicos	Se han fijado objetivos de la EFP a medio y largo plazo, ligados a objetivos europeos Las partes interesadas pertinentes participan en la fijación de los objetivos de la EFP en los distintos niveles Se fijan metas que son supervisadas mediante indicadores específicos (criterios de éxito) Se han establecido mecanismos y procedimientos para determinar necesidades de formación Se ha diseñado una política de información para garantizar una divulgación adecuada de los resultados/frutos en materia de calidad, sujeta a los requisitos nacionales/regionales de protección de datos Se han definido estándares y directrices para el reconocimiento, la convalidación y la certificación de competencias individuales	Los objetivos de las políticas de EFP europeas, nacionales y regionales se reflejan en las metas locales fijadas por los proveedores de EFP. Se fijan y supervisan objetivos y metas específicos. Se lleva a cabo un proceso continuo de consulta con las partes interesadas pertinentes a fin de identificar necesidades locales o individuales concretas. Se han atribuido de manera explícita responsabilidades de gestión y desarrollo de la calidad. El personal participa desde el principio en la planificación, particularmente en lo relativo al desarrollo de la calidad. Los proveedores proyectan iniciativas de cooperación con otros proveedores de EFP. Las partes interesadas pertinentes participan en el proceso de análisis de las necesidades locales. Los proveedores de EFP tienen un sistema de garantía de la calidad explícito y transparente.
Los proyectos de aplicación se preparan en consulta con las partes interesadas e incluyen principios explícitos	Los proyectos de aplicación se establecen en cooperación con los interlocutores sociales, los proveedores de EFP y otras partes interesadas pertinentes en los distintos niveles. Los proyectos de aplicación incluyen la consideración de los recursos requeridos, la capacidad de los usuarios y los instrumentos y directrices necesarias como apoyo. Se han elaborado directrices y estándares para su aplicación en los	Se adecuan/atribuyen recursos internamente para alcanzar las metas fijadas en los proyectos de aplicación. Se respaldan explícitamente asociaciones adecuadas e integradoras para aplicar las iniciativas proyectadas. El plan estratégico de desarrollo de las competencias del personal especifica la necesidad de formación de profesores y formadores. El personal recibe formación periódica y coopera con los interesados externos pertinentes para respaldar el desarrollo

	distintos niveles. Los proyectos de aplicación incluyen un apoyo específico a la formación de profesores y formadores. Las responsabilidades de los proveedores de EFP en el proceso de aplicación se describen y se configuran de manera transparente. Se ha elaborado un marco nacional o regional de garantía de calidad para los proveedores de EFP a fin de fomentar la mejora permanente y la autorregulación.	de capacidades y la mejora de la calidad y aumentar el rendimiento.
Se evalúan con carácter periódico los resultados y procesos con el apoyo de mediciones	Se elabora una metodología de evaluación que abarca la evaluación interna y externa. La participación de las partes interesadas en el proceso de supervisión y evaluación se acuerda y se describe con claridad. Los estándares y procesos nacionales/regionales para la mejora y aseguramiento de la calidad son pertinentes y proporcionales a las necesidades del sector. Los sistemas se someten a autoevaluación, a revisión interna y a revisión externa, según proceda. Se aplican sistemas de alerta temprana. Se aplican indicadores de rendimiento. Se procede a una recogida de datos periódica y sistemática para medir el éxito y determinar los ámbitos en los que deben introducirse mejoras. Se elaboran metodologías adecuadas para la recogida de datos; por ej., cuestionarios e indicadores/ criterios de medición.	Se realiza una autoevaluación periódica con arreglo a reglamentaciones/marcos nacionales y regionales o a iniciativa de los proveedores de la EFP. La evaluación y revisión abarcan procesos y resultados en materia de educación, incluida la valoración de la satisfacción de las personas que participan en los procesos de aprendizaje y del rendimiento y la satisfacción del personal. La evaluación y revisión incluyen mecanismos adecuados y efectivos para implicar a los interesados internos y externos. Se aplican sistemas de alerta externa.
Revisión	Se definen en todos los niveles procedimientos, mecanismos e instrumentos para efectuar revisiones. Se evalúan periódicamente los procesos y se elaboran planes de acción para introducir cambios. Los sistemas se ajustan en consecuencia. Se pone a disposición pública información sobre los resultados de las evaluaciones.	Se recaba información de retorno entre las personas que participan en los procesos de aprendizaje sobre su experiencia de aprendizaje individual y sobre el entorno de enseñanza aprendizaje. Junto con las impresiones de los profesores, esta información se utiliza para inspirar nuevas iniciativas. La información sobre los resultados de la revisión se pone a disposición del público, dándosele una amplia difusión. Los procedimientos sobre el suministro de información de retorno y la revisión forman parte de un proceso estratégico de aprendizaje en la organización. Los resultados del proceso de evaluación se debaten con las partes interesadas pertinentes, y se establecen planes de acción adecuados.

Fuente: Recomendación 2009/C 155/01 (DOUE 08-07-2009)

Para evaluar la calidad de la Educación y la Formación Profesional, el Parlamento Europeo y el Consejo establecen una serie de indicadores⁴⁹ que sirven para delimitar los objetivos políticos en este campo. Estos indicadores abordan los siguientes aspectos:

- Sistemas de garantía de la calidad, dirigidos a:
 - Fomentar una cultura de mejora de la calidad en la EFP.
 - Elevar el grado de transparencia de la calidad de la formación.
 - Mejorar la confianza mutua en la prestación de la formación.
- Inversión en la formación de docentes:
 - Promover la apropiación entre profesores y formadores en el proceso de desarrollo de calidad en la EFP.
 - Mejorar la capacidad de respuesta de la EFP a la evolución de la demanda en el mercado laboral.
 - Aumentar el desarrollo de capacidades individuales de aprendizaje.
 - Mejorar los resultados de las personas que participan en los procesos de aprendizaje.
- Tasa de participación en programas de EFP:
 - Obtener información básica a nivel de los sistemas y de los proveedores de EFP sobre el atractivo de la EFP.
 - Respaldar las metas fijadas para mejorar el acceso a la EFP, en particular de grupos desfavorecidos.
- Tasa de finalización de programas de EFP:
 - Obtener información básica sobre los logros educativos y la calidad de los procesos de formación.
 - Determinar las tasas de abandono frente a la tasa de participación.
 - Respaldar la finalización con éxito de los programas como uno de los objetivos principales de la calidad en la EFP.
 - Apoyar la prestación de formación adaptada, en particular a los grupos desfavorecidos.

⁴⁹ Recomendación 2009/C 155/01 del Parlamento europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (DOUE, de 8 de julio de 2009).

- Tasa de colocación en el marco de los programas de EFP:
 - Apoyar la empleabilidad.
 - Mejorar la capacidad de respuesta de la EFP a la evolución de la demanda en el mercado laboral.
 - Apoyar la prestación de formación adaptada, en particular a los grupos desfavorecidos.
- Ubicación en el puesto de trabajo de las capacidades adquiridas:
 - Aumentar la empleabilidad.
 - Mejorar la capacidad de respuesta de la EFP a la evolución de la demanda en el mercado laboral.
 - Apoyar la prestación de formación adaptada, en particular a los grupos desfavorecidos.
- Tasa de desempleo:
 - Proporcionar información de base para la toma de decisiones a escala de los sistemas de EFP.
- Grupos desfavorecidos: porcentaje de participantes en los programas de EFP y tasa de éxito.
 - Proporcionar información de base para la toma de decisiones a escala de los sistemas de EFP.
 - Respaldar el acceso de grupos desfavorecidos a la EFP.
 - Apoyar la prestación de formación adaptada, en particular a los grupos desfavorecidos.
- Necesidades de formación en el mercado laboral:
 - Mejorar la capacidad de respuesta de la EFP a la evolución de la demanda en el mercado laboral.
 - Apoyar la empleabilidad.
- Sistemas para fomentar un mejor acceso a la EFP:
 - Respaldar el acceso a la EFP, en particular de grupos desfavorecidos.
 - Apoyar la prestación de formación adaptada.

1.2.5.3. Principios

En el marco Europeo de Cualificaciones, la garantía de la calidad debería sustentarse en los siguientes principios⁵⁰:

- Todos los Niveles del Marco Europeo de las Cualificaciones deben sustentarse en políticas y procedimientos relativos a la garantía de la calidad.
- Las distintas iniciativas deben coordinarse a nivel internacional, nacional y regional, permitiendo la intervención de todas las partes interesadas en este ámbito.

Además, en lo referente a las instituciones de educación y formación:

- La garantía de la calidad debe ser parte integrante de la gestión interna de las instituciones de educación y formación.
- Incluir una evaluación periódica de las instituciones, sus programas o sus sistemas de garantía de la calidad a cargo de órganos o agencias de supervisión externos.
- Los órganos o agencias de supervisión externos responsables de la garantía de la calidad deberían ser objeto de controles regulares.
- La garantía de la calidad debería abarcar los contextos, insumos, procesos y producciones, haciendo énfasis en los productos y resultados.
- Los sistemas de garantía de la calidad deberían incluir los siguientes elementos:
 - Objetivos y normas claros y medibles.
 - Directrices de aplicación que tengan en cuenta la participación de las partes interesadas.
 - Recursos apropiados.
 - Métodos de evaluación coherentes que conjuguen la autoevaluación y el control externo.
 - Mecanismos y procedimientos de respuesta a fines de mejora.
 - Resultados de evaluación ampliamente accesibles.

⁵⁰ Posición del Parlamento Europeo, adoptada en primera lectura el 24 de octubre de 2007 con vistas a la adopción de la Recomendación 2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EP-PE_TC1-COD(2006)0163) <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TC+P6-TC1-COD-2006-0163+0+DOC+PDF+V0//ES>

I.3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO NACIONAL

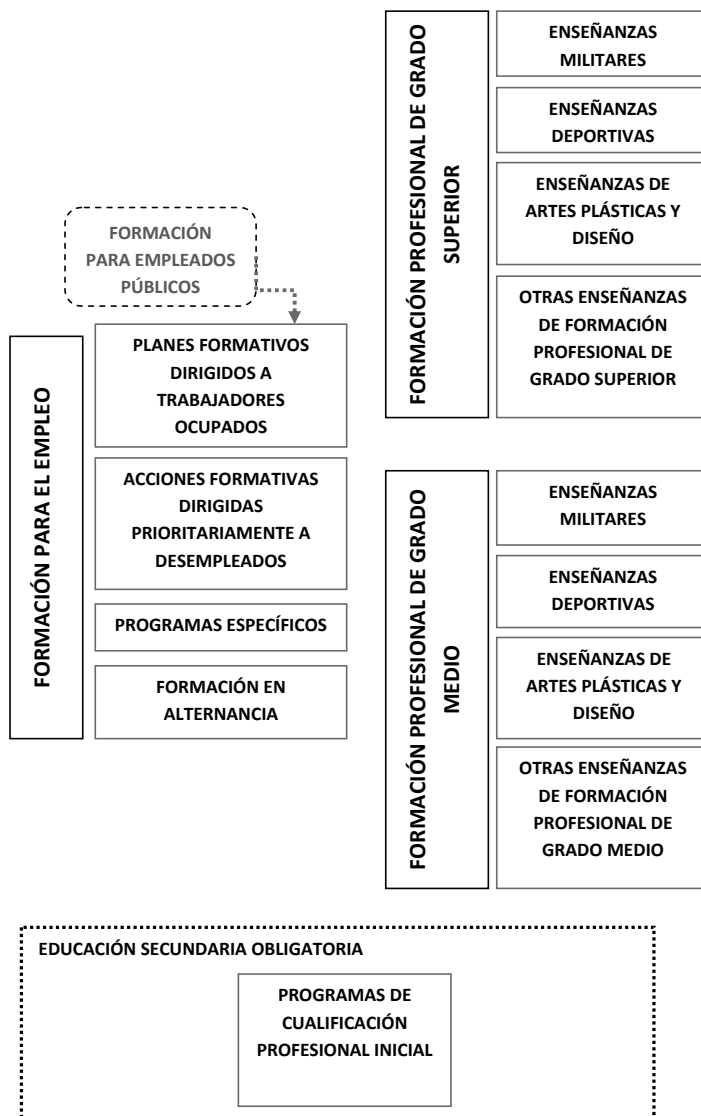
I.3.1. ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Desde Europa se promueve una Formación Profesional flexible, funcional, capaz de adaptarse a la cambiante sociedad a la que tiene que servir, y capaz asimismo de proporcionar la polivalente competencia que precisan los profesionales de hoy y, que permita identificar y reconocer la capacidad profesional adquirida por el trabajador/a en otros ámbitos de formación o a través de la experiencia. Esto exige una nova configuración de las cualificaciones profesionales pero también la implicación de todos los sistemas de educación y formación: empresas, individuos, agentes sociales, escuela, etc.

Si tenemos en cuenta que formación profesional es toda forma de enseñanza que cualifica, podemos decir que la formación profesional abarca límites que exceden el ámbito de las escuelas para convertirse en una verdadera formación de profesionales, que afectará a un amplio abanico de individuos de edades muy variadas. Comprende la formación profesional del sistema educativo (ciclos formativos de grado medio y de grado superior, y programas de cualificación profesional inicial) y la formación para el empleo (gráfico I.3).

A partir de la política y directrices europeas, España emprende numerosas reformas en el campo de la formación profesional del sistema educativo y la formación para el empleo. Algunos de los objetivos destacables (que están en la base de estas reformas) son: poner en marcha un sistema europeo de acreditación de las competencias técnicas y profesionales, acercar la escuela a la empresa mediante el desarrollo del aprendizaje en todas sus formas, mejorar la calidad de los sistemas de Formación Profesional y de los dispositivos de orientación, así como el acceso a la formación y a las cualificaciones.

GRÁFICO I.3: LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA



Fuente: Elaboración propia

I.3.2. BASES LEGISLATIVAS Y DOCUMENTALES DEL ACTUAL MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Para hablar de reforma de los sistemas de formación profesional, es necesario hacer referencia a las múltiples disposiciones legislativas y documentales que, en España, marcaron el camino a seguir. Destacamos que tan sólo vamos a hacer referencia a algunas de las que consideramos prioritarias.

I.3.2.1. Ley de las Cualificaciones y de Formación Profesional

La *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación profesional* ha sido elaborada por los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Trabajo y Asuntos Sociales. Esta ley que ha sido aprobada el 17 de abril de 2002 en el Congreso de los Diputados y el 6 de junio por el Senado, se publica en el Boletín Oficial del Estado el 20 de junio.

El objetivo⁵¹ de la presente ley es la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas.

La relación de la formación con el empleo se hace posible mediante la creación de un *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales* orientado a desarrollar un *Catálogo de Cualificaciones Profesionales* que se organizará en módulos formativos articulados en un Catálogo Modular de Formación Profesional, cuya finalidad es⁵² facilitar el carácter integrado y la adecuación entre la Formación Profesional y el mercado laboral, así como la formación a lo largo de la vida, la movilidad de los trabajadores y la unidad de mercado laboral.

Los fines del *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*⁵³ serán:

- Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y del empleo.

⁵¹ Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio (artículo 1).

⁵² *Ibidem* (artículo 7).

⁵³ *Ibidem* (artículo 3).

- Promover una oferta formativa de Calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con las necesidades de cualificación y las expectativas personales de promoción profesional.
- Proporcionar información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo.
- Incorporar a la oferta acciones formativas que capaciten para el desempeño de actividades productivas y fomenten el espíritu emprendedor.
- Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición.
- Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la formación Profesional.
- La regulación y coordinación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional corresponde al Estado, el cual cuenta con dos órganos de apoyo muy importantes:
 - El *Consejo General de Formación Profesional* creado por la Ley 1/1986 de 7 de enero y modificado por las Leyes 19/1997 de 9 de junio y 14/2000 de 29 de diciembre, que es el órgano consultivo y de participación institucional de las Administraciones públicas y los agentes sociales y de asesoramiento del Gobierno en materia de formación profesional.
 - El *Instituto Nacional de las Cualificaciones*, creado por el RD 375/1999 de 5 de marzo y modificado por el RD 1326/2002 de 13 de diciembre, que desempeña el papel de órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional, ayudándole en la definición, elaboración y actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

La creación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales⁵⁴ se apoyará en dos conceptos, *cualificación* y *competencia*, que la Ley de las Cualificaciones y de la FP define claramente en su artículo 7.3:

⁵⁴ Regulado por el Real decreto 1128/2003 de 5 de septiembre, modificado a su vez por el Real decreto 1416/2005, de 25 de noviembre.

- La *cualificación profesional* es el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral.
- La *competencia profesional* hace referencia al conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la formación y el empleo.

I.3.2.2. Ley de Empleo

Los sistemas de educación y formación son uno de los elementos nucleares para garantizar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad. Por ello, las disposiciones que regulan la formación profesional tienen que estar estrechamente vinculadas a la legislación sobre empleo y viceversa. En este marco, hacemos mención a la *Ley 56/2003 de 16 de diciembre, de Empleo*⁵⁵, en la que se define el Sistema Nacional de Empleo como un conjunto de estructuras, medidas y acciones necesarias para promover y desarrollar la política de empleo. Este Sistema está integrado por el Servicio Público de Empleo Estatal y los Servicios Públicos de Empleo de las comunidades autónomas.

Su finalidad se dirige a fomentar la creación de puestos de trabajo, favorecer la integración laboral, formación o recualificación de los desempleados, prestando especial consideración a colectivos con dificultad de inserción laboral, ofrecer un servicio de empleo público y gratuito a trabajadores y empresarios, aplicar políticas activas de empleo y de protección por desempleo, y asegurar la unidad del mercado de trabajo en todo el territorio español y su integración en el mercado único europeo, así como la libre circulación de los trabajadores.

Son funciones⁵⁶ del Sistema Nacional de Empleo:

- Aplicar la Estrategia Europea de Empleo, en el marco de sus competencias, a través de los Planes nacionales de acción para el empleo.
- Garantizar la coordinación y cooperación del Servicio Público de Empleo Estatal y los Servicios Públicos de Empleo de las comunidades autónomas, prestando

⁵⁵ BOE: 17-12-2003

⁵⁶ Ley 56/2003 de 16 de diciembre, de Empleo (artículo 9)

especial atención a la coordinación entre las políticas activas de empleo y las prestaciones por desempleo.

- Establecer objetivos concretos y coordinados a través del Programa anual de trabajo del Sistema Nacional de Empleo que permitan evaluar los resultados y eficacia de las políticas de empleo y definir indicadores comparables.
- Impulsar y coordinar la permanente adaptación de los servicios públicos de empleo a las necesidades del mercado de trabajo, en el marco de los acuerdos que se alcancen en la Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales.
- Informar, proponer y recomendar a las Administraciones públicas sobre cuestiones relacionadas con las políticas activas de empleo.
- Analizar el mercado laboral en los distintos sectores de actividad y ámbitos territoriales con el fin de adecuar las políticas activas de empleo a sus necesidades.

Para el desarrollo de estas funciones cuenta con dos órganos⁵⁷:

- La *Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales*⁵⁸, que es el instrumento general de colaboración, coordinación y cooperación entre la Administración del Estado y la de las comunidades autónomas en materia de política de empleo y especialmente en la elaboración de los Planes nacionales de acción para el empleo. Así mismo le corresponde la aprobación del Programa anual de trabajo del sistema nacional de empleo.
- El *Consejo General del Sistema Nacional de Empleo*⁵⁹, que es el órgano consultivo de participación institucional en materia de política de empleo. El Consejo estará integrado por un representante de cada una de las comunidades autónomas y por igual número de miembros de la Administración General del Estado, de las organizaciones empresariales y de las organizaciones sindicales más representativas. Para la adopción de acuerdos se ponderarán los votos de las organizaciones empresariales y los de las organizaciones sindicales para que cada una de estas dos representaciones cuente con el mismo peso

⁵⁷ *Ibidem*, artículo 7.

⁵⁸ El Real decreto 1722/2007, de 21 de diciembre, por el que se desarrolla la Ley 56/2003, de 16 de diciembre de Empleo, en materia de órganos, instrumentos de coordinación y evaluación del Sistema Nacional de Empleo, regula lo relativo a la Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales, en sus artículos 5 a 7.

⁵⁹ *Ibidem*, al Consejo General del Sistema Nacional de Empleo en sus artículos 9 a 22.

que el conjunto de los representantes de ambas Administraciones, manteniendo así el carácter tripartito del Consejo.

1.3.2.3. Regulación de la formación profesional para el empleo

La configuración del actual modelo de formación profesional para el empleo tiene su asentamiento en múltiples acontecimientos y disposiciones legales desarrolladas en los últimos años, que nosotros recogemos de forma sintética en la tabla I.4.

Regulado por el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, su objetivo se centra en impulsar entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados una formación que responda a sus necesidades.

La finalidad⁶⁰ de la formación para el empleo se dirige a:

- Favorecer la formación a lo largo de la vida de los trabajadores desempleados y ocupados, mejorando su capacitación profesional y desarrollo personal.
- Proporcionar a los trabajadores los conocimientos y la formación práctica adecuada a las competencias profesionales requeridas en el mercado de trabajo y a las necesidades de las empresas.
- Contribuir a la mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- Mejorar la empleabilidad de los trabajadores, especialmente de los que tienen mayores dificultades de mantenimiento del empleo o de inserción laboral.
- Promover que las competencias profesionales adquiridas por los trabajadores tanto a través de procesos formativos (formales y no formales), como de la experiencia laboral, sean objeto de acreditación.

⁶⁰ Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo (artículo 2.2).

TABLA I.4: CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio	Establecimiento del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales Integración de la formación profesional reglada, ocupacional⁶¹ y continua⁶² Reconocimiento y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de procesos formativos (formales y no formales) así como de la experiencia laboral.
Sentencias del Tribunal Constitucional (STC 95/2002, de 25 de abril, y STC 190/2002, de 17 de octubre)	Delimitan los ámbitos de actuación de la Administración General del Estado y de las Comunidades autónomas en materia de formación continua, ubicando esta en el ámbito laboral.
Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo	Entiende la formación profesional y continua como núcleo para la consecución de los objetivos de empleo.
Declaración del Diálogo Social "Competitividad, empleo y cohesión social", julio de 2004. Firmado por el Gobierno, CEOE, CEPYME, CCOO y UGT.	Análisis conjunta de las necesidades de formación de los trabajadores, potenciando la participación de las organizaciones sindicales y empresariales y de las Comunidades autónomas.
Acuerdo de Formación Profesional para el empleo (7 de febrero de 2006) IV Acuerdo Nacional de Formación	Integración de la formación ocupacional y continua, orientadas al empleo. Principio de gratuidad, mediante la financiación a través de la Ley de Presupuestos Generales del Estado con base en la cuota de Formación Profesional, la aportación del Estado y los créditos correspondientes al Fondo Social Europeo
Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, regula el subsistema de Formación Profesional para el empleo	Integra la formación ocupacional y la continua en un único modelo de formación profesional para el empleo. Sienta las bases para adaptar la formación dirigida a los trabajadores ocupados y desempleados a la nueva realidad económica y social, así como a las necesidades que demanda el mercado de trabajo. Potencia la calidad de la formación y también su evaluación. Promueve la cooperación entre las Administraciones autonómicas y la Administración General del Estado.
Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el RD 395/2007, de 23 de marzo	Establece las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a la formación profesional para el empleo

Fuente: Elaboración propia

⁶¹ La formación profesional ocupacional, tiene su origen en el Acuerdo Económico Social (AES) de 1984, que dio lugar en 1985 al Primer Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (Plan FIP). En 1991 se inicia el traspaso de competencias a las Comunidades autónomas y en 1993 se reorganiza la formación ocupacional al dirigirla exclusivamente a los desempleados.

⁶² Esta formación se desarrolla en el marco de los Acuerdos Naciones, los cuales apoyan el impulso de la formación continua en dos aspectos: la financiación con cargo a las cotizaciones para formación profesional y la participación de los interlocutores sociales.

La formación para el empleo se organiza⁶³ en:

- FORMACIÓN DE DEMANDA. Abarca las acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación financiados total o parcialmente con fondos públicos, para responder a las necesidades específicas de formación planteadas por las empresas y sus trabajadores.
- FORMACIÓN DE OFERTA. Comprende la formación dirigida prioritariamente a trabajadores ocupados y desempleados con el fin de ofrecerles una formación que les capacite para el desempeño cualificado de las profesiones y el acceso al empleo.
- FORMACIÓN EN ALTERNANCIA CON EL EMPLEO. Está integrada por las acciones formativas de los contratos para la formación y por los programas públicos de empleo-formación, permitiendo al trabajador compatibilizar la formación y práctica profesional en el puesto de trabajo.
- ACCIONES DE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO A LA FORMACIÓN. Son aquellas que permiten mejorar la eficacia del subsistema de formación profesional para el empleo:
 - Estudios de carácter general y sectorial.
 - Acciones de investigación e innovación.
 - Información y orientación profesional.

Los centros que pueden impartir este tipo de formación son:

- Las Administraciones Públicas competentes en materia de formación profesional para el empleo, a través de sus centros propios o mediante convenios con entidades o empresas públicas.

Son centros propios:

- Los CENTROS DE REFERENCIA NACIONAL, especializados por sectores productivos.
- Los CENTROS INTEGRADOS DE FORMACION PROFESIONAL de titularidad pública.
- OTROS CENTROS DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA que cuenten con instalaciones y equipamientos adecuados para impartir formación profesional para el empleo.

⁶³ *Ibidem*, artículo 4.

- Las organizaciones empresariales y sindicales, y otras entidades beneficiarias de los planes de formación dirigidos prioritariamente a trabajadores ocupados, por sí mismas o a través de los centros y entidades contemplados en los programas formativos de las citadas organizaciones o entidades beneficiarias. Cuando se trate de centros o entidades de formación deberán estar acreditados o inscritos, según los casos.
- Las empresas que desarrollen acciones formativas para sus trabajadores o para desempleados con compromiso de contratación, que podrán hacerlo a través de sus propios medios, siempre que cuenten con el equipamiento adecuado para este fin, o a través de contrataciones externas.
- Los Centros Integrados de Formación Profesional, de titularidad privada, y los demás centros o entidades de formación, públicos o privados, acreditados por las Administraciones competentes para impartir formación dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad.
- Los centros o entidades de formación que impartan formación no dirigida a la obtención de certificados de profesionalidad, siempre que se hallen inscritos en el Registro que establezca la Administración competente.

Además de hacer referencia a los fines y principios de la formación profesional para el empleo, las iniciativas de formación, los destinatarios de la misma, y los centros en los que se pueden desarrollar, esta disposición legislativa recoge muchos otros aspectos a tener en cuenta: planificación de la oferta formativa, programación y gestión estatal y autonómica, desarrollo de la formación, financiación, acreditación y registro de la misma, órganos que colaboran en su gestión, programación y control, órganos de participación de las Administraciones públicas y los interlocutores sociales, calidad, evaluación, seguimiento y control de la formación impartida, etc.

1.3.2.4. Ordenación de la formación profesional del sistema educativo

En el ámbito de la *FP del sistema educativo* cobra especial relevancia la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)* que dota a la *FP Específica* de una estructura específica que facilitará la adaptación del sistema educativo español al europeo.

En esta ley se crea una *Formación Profesional de base* que se imparte a través de los contenidos de distintas áreas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y una *Formación Profesional* organizada en ciclos medios y ciclos superiores que se corresponden con los Títulos de Técnico y Técnico Superior.

Contempla además una organización de los ciclos de carácter modular y determina que esta estructura modular se hará extensible a la formación ocupacional y continua⁶⁴ y será la que permita la validación y correspondencia de la formación adquirida a través de las distintas modalidades de la Formación Profesional, e incluso de la experiencia laboral.

Especifica en su artículo 34.1, que en el diseño y planificación de la formación profesional inicial se fomentará la participación de los agentes sociales. El currículo de estas enseñanzas incluirá (art. 34.2) una fase de formación práctica en los centros de trabajo.

Podrán acceder a la FP de grado medio quienes estén en posesión del Título de Graduado en Educación Secundaria y a la de grado superior quienes estén en posesión del Título de Bachillerato o quienes superen una prueba de acceso para la cual se establece un requisito de edad de 20 años.

Distintas disposiciones legislativas irán concretando las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas, el profesorado de secundaria y los profesores técnicos que han de impartir los módulos profesionales de estos títulos de FP, espacios e instalaciones en las que han de impartirse estas enseñanzas, etc. y concretarán también en el ámbito nacional y autonómico el acceso a la FPE.

Así por ejemplo, en lo que respecta al acceso, unos años más tarde, la *Ley 55/1999 de 29 de diciembre sobre medidas fiscales administrativas y de orden social* va a contemplar la posibilidad de que los alumnos que están en posesión del título de

⁶⁴ Ahora denominada formación profesional para el empleo.

Técnico puedan acceder a la FP de grado superior (sin pasar por el Bachillerato) mediante una prueba para la que la edad requerida será de 18 años, pero esto sólo será posible cuando hablemos de ciclos de la misma familia profesional o de familias consideradas afines.

Si bien esta ley ya no está vigente, hacemos referencia a ella por su relevancia en la configuración de una formación profesional adaptada al espacio europeo, que rompe radicalmente con el sistema de FP anteriormente establecido.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), en la línea introducida por la LOGSE en lo que a configuración de la formación profesional inicial o reglada se refiere, da un paso más al introducir una mayor flexibilidad en el acceso, así como en las relaciones entre los distintos subsistemas de la formación profesional, al tiempo que fomenta e impulsa el aprendizaje a lo largo de la vida, y la posibilidad de combinar el estudio y la formación con la actividad laboral o con otras actividades.

Crea asimismo –en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)- los denominados *Programas de Cualificación Profesional Inicial*⁶⁵ (PCPI). El objetivo de estos programas se encamina a facilitar la inserción sociolaboral del alumnado y ampliar sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas. Están destinados al alumnado mayor de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en ESO. Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá reducirse a quince años⁶⁶. En este caso, el alumno adquirirá el compromiso de cursar los módulos voluntarios dirigidos a la obtención del título de Graduado en ESO.

Su estructura incluye tres tipos de módulos:

- *Módulos específicos* referidos a las unidades de competencia correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo citado.
- *Módulos formativos de carácter general*, que amplíen competencias básicas y faciliten la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.

⁶⁵ *Ley 2/2006, de 3 de mayo* (artículo 30).

⁶⁶ Siempre que previamente hayan cursado 2º curso de ESO y no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en secundaria.

- *Módulos de carácter voluntario* para los alumnos, que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que podrán cursarse de manera simultánea con los módulos *específicos y formativos de carácter general* o una vez superados estos.

El alumnado que supere los módulos obligatorios de estos programas obtendrá una certificación académica expedida por las Administraciones educativas, la cual tendrá efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Podrán ser impartidos los centros educativos, las corporaciones locales, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, bajo la coordinación de las Administraciones educativas.

El Real decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo haciendo referencia expresa a las enseñanzas de correspondientes a los Título de Técnico y Técnico Superior, ordenadas en ciclos formativos de grado medio y de grado superior. En su artículo 2, establece que la finalidad formación profesional del sistema educativo se dirige a: “preparar a los alumnos y a las alumnas para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal, al ejercicio de una ciudadanía democrática y al aprendizaje permanente”.

La relevancia de esta norma viene dada por el impulso que da la configuración de los nuevos títulos de formación profesional – Técnico y Técnico Superior- en su interés por acercarlos a la realidad del mercado laboral.

“Los títulos de formación profesional deberán responder a los perfiles profesionales demandados por las necesidades del sistema productivo. Dichos perfiles están determinados por la competencia general, las competencias profesionales, personales y sociales y por la relación de las cualificaciones y las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el título.

Este real decreto establece la estructura de los nuevos títulos de formación profesional, que tendrá como base el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, las directrices fijadas por la Unión Europea y otros aspectos de interés social. Los títulos de formación profesional se ordenan en familias profesionales, y las

enseñanzas conducentes a su obtención se organizan en ciclos formativos, en módulos profesionales asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y en módulos profesionales no asociados a dichas unidades”.

(Introducción del *Real decreto 1538/2006, de 15 de diciembre*).

Además, potencia la formación a lo largo de la vida y la flexibilidad del sistema de formación profesional, mediante las siguientes propuestas:

- Mayores posibilidades de acceso a las enseñanzas conducentes a los títulos de Técnico y de Técnico Superior.
- Establecimiento de pruebas para la obtención de los títulos de formación profesional de Técnico y Técnico Superior, para que las personas adultas puedan mejorar su cualificación profesional, combinando las variables de trabajo, responsabilidades personales y la formación permanente a lo largo de su vida.
- Potenciación de la formación profesional a distancia dirigida a personas jóvenes y adultas.
- Configuración de un sistema de convalidaciones, exenciones y la correspondencia con la experiencia laboral, estableciendo conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas y facilitando el paso de unas a otras.

Incorpora asimismo ajustes curriculares, ya que establece que en los módulos profesionales se integrarán las áreas prioritarias, relativas a tecnologías de la información y la comunicación, idiomas de los países de la Unión Europea, trabajo en equipo, prevención de riesgos laborales y otras que se contemplen dentro de las directrices marcadas por la Unión Europea; además de las competencias básicas establecidas por la LOE⁶⁷.

⁶⁷ La LOE configura el currículo en base a los siguientes elementos: objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Las competencias básicas son: comunicación lingüística, comunicación matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal. Estas competencias se dirigen a: facilitar que el alumnado integre los diferentes aprendizajes –formales, informales y no formales–, los ponga en relación con distintos tipos de contenidos y los utilice en variados contextos y situaciones.

Los aspectos señalados, son los que marcan la definición de los nuevos títulos de FP incluidos en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

Las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo podrán impartirse en los siguientes centros⁶⁸:

- Centros públicos y privados autorizados por la Administración educativa competente.
- Centros de referencia nacional.
- Centros integrados de formación profesional.

⁶⁸ *Real decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, (artículo 51).*

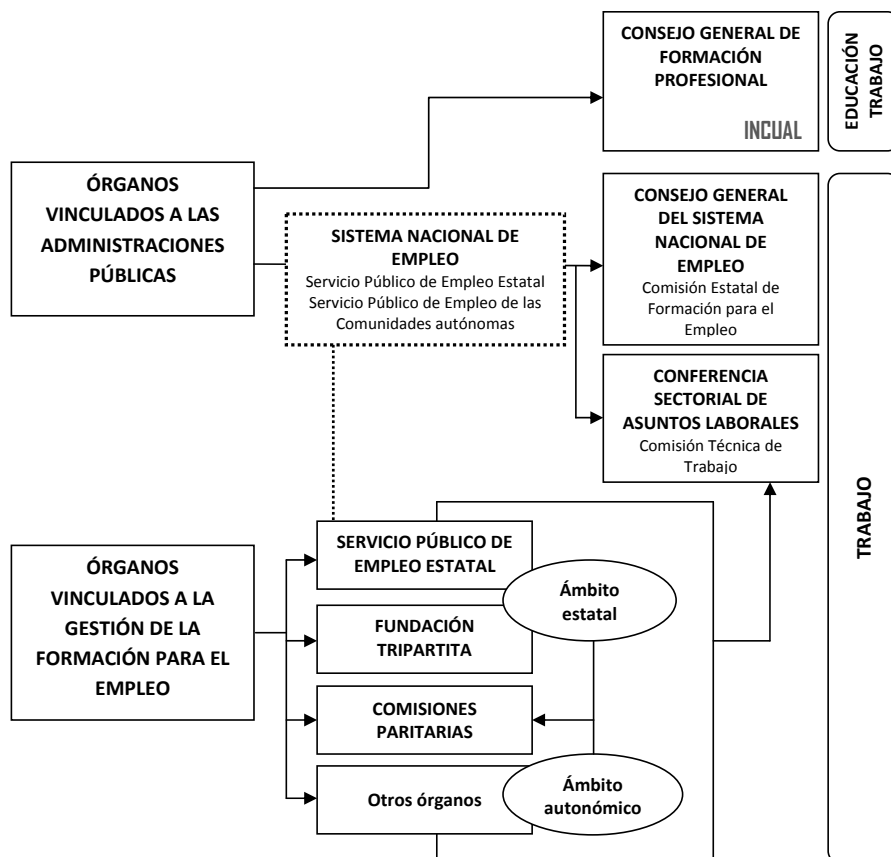
I.3.3. ÓRGANOS Y ESTRUCTURAS DE APOYO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

Teniendo en cuenta la línea marcada por la Unión Europea y desarrollada en las páginas precedentes a este epígrafe, a continuación vamos a referirnos a los organismos y estructuras que influyen en el desarrollo de la formación profesional en España teniendo en cuenta el mundo del empleo y el ámbito de la formación.

En el gráfico I.4 se presentan los siguientes órganos y estructuras de apoyo:

- El Consejo General del Sistema Nacional de Empleo.
 - Comisión Estatal de Formación para el Empleo.
- La Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales.
- El Consejo General de Formación Profesional.
 - Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- El Servicio Público de Empleo Estatal.
- Fundación Tripartita.
- Comisiones Paritarias Sectoriales Estatales o de otro ámbito.

GRÁFICO I.4: ÓRGANOS Y ESTRUCTURAS DE APOYO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA



Fuente: Elaboración propia

I.3.3.1. Órganos de participación de las Administraciones Públicas

I.3.3.1.1. Consejo General del Sistema Nacional de Empleo

Regulado mediante el Real decreto 1722/2007, de 21 de diciembre, el Consejo General del Sistema Nacional de Empleo está adscrito al Ministerio de Trabajo y se concibe como una vía de participación institucional de las Administraciones Públicas e interlocutores sociales en materia de política de empleo. Forman parte del mismo el Ministro de Trabajo -al que se le encomienda la presidencia- y distintos representantes de: la Administración General del Estado, las comunidades autónomas, organizaciones empresariales y organizaciones sindicales más representativas.

En el ámbito de la formación profesional para el empleo, se le atribuyen las siguientes funciones⁶⁹:

- Velar por el cumplimiento de la normativa reguladora de la formación profesional para el empleo, así como por la eficacia de los objetivos generales del sistema.
- Emitir informe preceptivo sobre los proyectos de normas del subsistema de formación profesional para el empleo.
- Informar y realizar propuestas sobre la asignación de los recursos presupuestarios entre los diferentes ámbitos e iniciativas formativas de la formación profesional para el empleo.
- Informar, con carácter preceptivo, y realizar propuestas sobre la planificación plurianual de la oferta de formación profesional para el empleo y de las acciones de investigación e innovación, así como sobre los planes anuales que en materia de calidad, evaluación y control.
- Recomendar medidas para asegurar la debida coordinación entre las actuaciones que se realicen en el ámbito del Estado y en el de las Comunidades Autónomas en materia de formación para el empleo.
- Actuar en coordinación con el Consejo General de Formación Profesional para el desarrollo de las acciones e instrumentos esenciales que componen el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

⁶⁹ Real decreto 395/2007, de 23 de marzo (artículo 33.2)

- Aprobar el mapa sectorial para mejorar la racionalidad y eficacia de las Comisiones Paritarias.
- Determinar los criterios y condiciones que deben cumplir las Comisiones Paritarias Sectoriales Estatales a efectos de su financiación.
- Conocer los informes anuales sobre programación, gestión, control y evaluación de la formación profesional para el empleo elaborados tanto en el ámbito estatal como en el autonómico, así como extraer conclusiones y proponer recomendaciones sobre el funcionamiento del subsistema.
- Cualesquiera otras funciones relacionadas con el cumplimiento de los principios y fines del subsistema, a fin de mantener su coherencia y la vinculación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Para el desarrollo de estas funciones se crea en su seno la *Comisión Estatal de Formación para el Empleo*, manteniendo el carácter paritario y tripartito del Consejo en su composición y régimen de adopción de acuerdos⁷⁰.

La composición y estrategias de funcionamiento del Consejo General del Sistema Nacional de Empleo se reflejan a través del gráfico I.5.

⁷⁰ Real decreto 395/2007, de 23 de marzo (artículo 33.3).

GRÁFICO I.5: FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO GENERAL DEL SISTEMA NACIONAL DE EMPLEO



Fuente: Elaboración en base al RD 1722/2007, de 21 de diciembre.

1.3.3.1.2. Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales

Es el instrumento general de colaboración y coordinación entre la Administración del Estado y la de las comunidades autónomas en materia de política de empleo en el marco de las directrices europeas. Entre las funciones⁷¹ de este órgano destacan:

- La coordinación de las políticas de empleo.
- Informar los Planes de ejecución de la Estrategia Europea para el Empleo y velar por su aplicación en el Programa Nacional de Reformas.
- Aprobar el Programa anual de trabajo del Sistema Nacional de Empleo.
- Acordar los criterios de distribución de los créditos presupuestarios destinados a comunidades autónomas y examinar y deliberar sobre los programas desarrollados en las mismas con cargo a esos créditos.

⁷¹ Real decreto 1722/2007, de 21 de diciembre (artículo 6).

- Ser informada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales sobre los proyectos de normas, e informar sobre los mismos.
- Informar los proyectos de convenios de colaboración, especialmente entre administraciones públicas, cuando corresponda por disposición legal o se solicite por alguno de los miembros de la Conferencia.
- Analizar e informar, con carácter general, la situación del mercado de trabajo y sus perspectivas futuras, para lograr la adecuación de las políticas activas de empleo al mercado laboral.
- Informar, con carácter previo a la aprobación de la Ley de Presupuestos Generales del Estado, sobre la reserva de crédito establecida en el presupuesto de gastos del Servicio Público de Empleo Estatal. Igualmente, ser informada de los resultados de las actuaciones financiadas con cargo a los mismos.
- Adoptar los acuerdos dirigidos al impulso y coordinación de la permanente adaptación de los servicios públicos de empleo a las necesidades del mercado de trabajo, y aquellos orientados a favorecer la cooperación y colaboración entre el Servicio Público de Empleo Estatal y los Servicios Públicos de Empleo autonómicos para la coordinación de las distintas actuaciones de intermediación e inserción laboral y las de solicitud, reconocimiento y percepción de las prestaciones por desempleo y la integración de la información relativa a las mismas.
- Conocer los resultados de las evaluaciones del Sistema Nacional de Empleo.
- Elaborar planes y programas conjuntos de actuación.
- Cooperar en la determinación de objetivos comunes y sus correspondientes acciones en lo relativo a fomento del empleo.
- Intercambiar información sobre criterios técnicos y procedimentales en la ejecución de la legislación laboral, y, en su caso, establecer criterios y procedimientos comunes en la misma.
- Intercambiar información y criterios en relación con la política laboral en el ámbito de la Unión Europea, articulando su actuación con la de la Conferencia para Asuntos Relacionados con las Comunidades Europeas y, en su caso, con otras Conferencias que puedan actuar en estos temas.

- Organizar conjuntamente actividades de estudio, formación y divulgación.
- Poner a disposición de sus miembros, aquellos documentos, datos y estadísticas que sean precisos para el desempeño de sus funciones.

La relevancia de la Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales en el ámbito de la formación profesional para el empleo se pone de manifiesto debido a que es el órgano a través del cual se hace posible la colaboración y coordinación entre el Servicio Público de Empleo Estatal y los órganos de las Comunidades autónomas en el citado ámbito.

1.3.3.1.3. Consejo General de Formación Profesional

El *Consejo General de Formación Profesional* es un órgano de participación, consultivo y de asesoramiento al gobierno en materia de formación profesional. Fue creado en el año 1986 y, en 1997, a raíz de la transferencia de competencias a las comunidades autónomas⁷², se modificó su configuración para permitir la participación de representantes de las distintas comunidades y de las ciudades de Ceuta y Melilla. De esta manera se configura como un órgano de carácter tripartito en el que participan las organizaciones empresariales, las organizaciones sindicales y las Administraciones públicas.

Las disposiciones legislativas que han asentado su funcionamiento son las siguientes:

Creación y composición:

Ley 1/1986, de 7 de enero

Modificación de su composición:

Ley 19/1997, de 9 de junio

Ley 14/2000, de 29 de diciembre⁷³

Reglamento de funcionamiento:

RD 1684/1997, de 7 de noviembre

⁷² En la década de los noventa se ha producido el traspaso de competencias a las comunidades autónomas, tanto las vinculadas a las enseñanzas no universitarias (Ministerio de Educación), como las centradas en trabajo, formación y empleo (INEM).

⁷³ Ley 14/2000, de 29 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y de orden social (artículo 59).

El Consejo General de Formación Profesional está compuesto por un presidente⁷⁴, 4 vicepresidentes, 17 representantes de la Administración General del Estado, 19 representantes de las Comunidades Autónomas (entre las que se incluyen las ciudades de Ceuta y Melilla), 19 representantes de las agrupaciones sindicales y 19 de las empresariales.

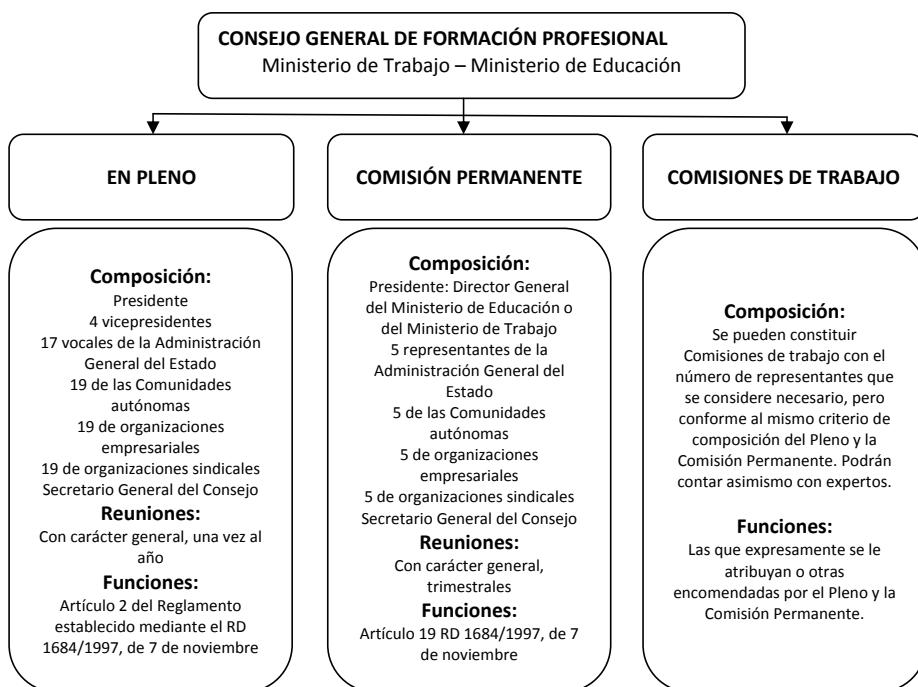
Entre sus funciones se contemplan las siguientes:

- Elaborar, evaluar y hacer un seguimiento de los Programas Nacionales de Formación Profesional.
- Informar los proyectos de planes de estudios y títulos correspondientes a los diversos grados y especializaciones de Formación Profesional, así como las certificaciones de profesionalidad en materia de Formación Profesional Ocupacional y, en su caso, su homologación académica o profesional con los correspondientes grados de Formación Profesional Reglada, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del Estado en esta materia.
- Informar sobre cualesquiera asuntos que, sobre Formación Profesional, puedan serle sometidos por las Administraciones Públicas.
- Emitir propuestas y recomendaciones de las Administraciones Públicas competentes en materia de Formación Profesional.
- Proponer acciones para mejorar la orientación profesional, en particular las realizadas en el ámbito del Ministerio de Educación y del Ministerio de Trabajo.
- Evaluar y hacer el seguimiento de las acciones que se desarrollen en materia de Formación Profesional.

El funcionamiento del *Consejo General de Formación Profesional* se representa en el gráfico I.6.

⁷⁴ La Presidencia corresponde a los Ministros de Educación y Trabajo, quienes la desempeñan mediante alternancia anual (*Real decreto 1684/1997, de 7 de noviembre*, artículo 4).

GRÁFICO I.6: FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL



Fuente: Elaboración en base al Real decreto 1684/1997, de 7 de noviembre

Las actuaciones de este órgano vinculadas a la elaboración, evaluación y seguimiento de los Programas Nacionales de Formación Profesional, han supuesto un importante impulso al actual modelo de Formación Profesional:

Primer Programa Nacional de Formación Profesional (1993-1996)

Segundo Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002)

En el marco del Primer Programa se configura el catálogo de *títulos* correspondientes a las enseñanzas de la LOGSE, se establecen las directrices sobre los *certificados de profesionalidad*. Surge un modelo de formación basado en *competencias* profesionales, se desarrollan estudios centrados en la detección de *necesidades de cualificación del sistema productivo* y se crean los *Consejos autonómicos* (Sanjuán, 2008: 37).

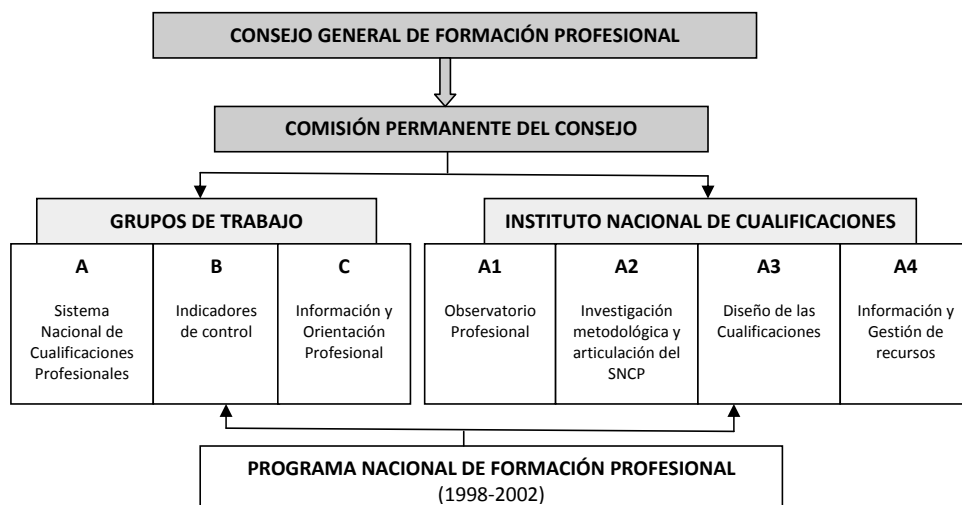
El Segundo Programa entiende la formación profesional como inversión en capital humano y por ello promueve la integración de la formación en el marco de las políticas de empleo. A su vez, hace real la participación de la Administración General del Estado, de las Comunidades Autónomas y los interlocutores sociales en el ámbito de la formación profesional.

Entre sus prioridades están la creación del *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*, la integración de los subsistemas de formación profesional, la calidad de los sistemas formativos y la contribución al desarrollo de los programas e iniciativas europeas.

Al amparo de este programa se crea el *Instituto Nacional de las Cualificaciones* y emergen los *Consejos de las Comunidades autónomas*, los *Institutos autonómicos* y los *Planes autonómicos de Formación Profesional* (Sanjuán, 2008: 38).

La configuración del *Instituto Nacional de las Cualificaciones* en el marco del *Consejo General de Formación Profesional* de presenta en el gráfico I.7.

GRÁFICO I.7: EL INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES EN EL MARCO DEL CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL.



Fuente: Elaborado en base a Arbizu (2002: 280)

I.3.3.2. Órganos de programación, gestión y control de la formación para el empleo

I.3.3.2.1. Servicios Públicos de Empleo

El Servicio Público de Empleo Estatal y los Servicios Públicos de Empleo de las Comunidades autónomas forman parte del Sistema Nacional de Empleo (SNE)⁷⁵. La finalidad de SNE⁷⁶ se dirige, -entre otros muchos aspectos-, a impulsar la cooperación del servicio público de empleo y de las empresas en acciones vinculadas a políticas de empleo y cualificación profesional que puedan resultar efectivas para la integración laboral, la formación o recualificación de los desempleados.

En relación a la formación profesional para el empleo, el *Real decreto 395/2007, de 23 de marzo*⁷⁷, establece que en el ámbito estatal es el Servicio Público de Empleo Estatal con la colaboración y apoyo de la Fundación Tripartita, quienes ejercen las funciones vinculadas a la programación, gestión y control de la citada formación. De la misma manera, contempla que el ámbito autonómico serán las Comunidades autónomas quienes determinen los órganos o entidades competentes en esta materia. En cualquier caso, siempre se garantizará la participación de las organizaciones empresariales y sindicales más representativas.

Las Administraciones autonómicas cuentan con sus propios Servicios públicos de Empleo. En el caso de Galicia éste forma parte de la estructura de la *Consellería de Trabajo*.

I.3.3.2.2. Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo

La *Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo* está constituida por representantes de la Administración Pública -Ministerio de Trabajo y Comunidades Autónomas- y por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas. Es presidida por el Director General del Servicio Público de Empleo Estatal, y en su

⁷⁵ Son instrumentos del Sistema Nacional de Empleo (SNE): el Plan Nacional de Acción para el Empleo, el Programa Anual de Trabajo del SNE, y el Sistema de Información de los Servicios Públicos de Empleo (artículo 3 del RD 1722/2007, de 21 de diciembre, y artículo 7.2 de la Ley 56/2003 de 16 de diciembre).

⁷⁶ Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo. Esta ley cambia la denominación de Instituto Nacional de Empleo por la de Servicio Público de Empleo Estatal.

⁷⁷ Artículo 32.

seno existen dos vicepresidencias, una representada por las organizaciones empresariales y otra por las sindicales.

Las actividades⁷⁸ en la que esta Fundación centra su labor, son las siguientes:

- Colaborar y asistir técnicamente al Servicio Público de Empleo Estatal en sus actividades de planificación, programación, gestión, evaluación, seguimiento y control de las iniciativas de formación para el empleo, así como en la confección del informe anual sobre dichas actividades.
- Colaborar en la gestión de las convocatorias de subvenciones públicas que realice Servicio Público de Empleo Estatal.
- Colaborar en la instrucción de los procedimientos y en la elaboración de las propuestas relativas a la resolución y justificación de las subvenciones, correspondiendo al Servicio Público de Empleo Estatal la concesión y el pago de las subvenciones. A estos efectos ambas entidades suscribirán el correspondiente convenio de colaboración.
- Apoyar técnicamente al Servicio Público de Empleo Estatal en el diseño e instrumentación de los medios telemáticos necesarios para que las empresas y las entidades organizadoras realicen las comunicaciones de inicio y finalización de la formación acogida al sistema de bonificaciones, garantizando en todo caso la seguridad y confidencialidad de las comunicaciones.
- Elevar al Servicio Público de Empleo Estatal propuestas de resoluciones normativas e instrucciones relativas al subsistema de formación profesional para el empleo, así como elaborar los informes que le sean requeridos.
- Contribuir al impulso y difusión del subsistema de formación profesional para el empleo entre las empresas y los trabajadores.
- Prestar apoyo técnico, en la medida que le sea requerido, a las Administraciones Públicas y a las organizaciones empresariales y sindicales presentes en la Comisión Estatal de Formación para el Empleo, así como a las representadas en el Patronato de la Fundación Tripartita y a las Comisiones Paritarias Estatales.

⁷⁸ *Real decreto 395/2007, de 23 de marzo (artículo 34).*

- Dar asistencia y asesoramiento a las PYMES posibilitando su acceso a la formación profesional para el empleo, así como apoyo técnico a los órganos administrativos competentes en la orientación a los trabajadores.
- Colaborar con el Servicio Público de Empleo Estatal en promover la mejora de la calidad de la formación profesional para el empleo, en la elaboración de las estadísticas para fines estatales, y en la creación y mantenimiento del registro estatal de centros de formación coordinado con los registros autonómicos.
- Participar en los foros nacionales e internacionales relacionados con la formación profesional para el empleo.

1.3.3.2.3. Comisiones Paritarias

Constituidas en el marco de la negociación colectiva sectorial a través de convenios colectivos o de acuerdos concretos en materia de formación, las Comisiones Paritarias Sectoriales Estatales o de otro ámbito, en lo relativo a la formación profesional para el empleo, tendrán las siguientes funciones⁷⁹:

- Intervenir en la mediación de los supuestos de discrepancias entre la dirección de la empresa y la representación legal de los trabajadores.
- Conocer la formación profesional para el empleo que se realice en sus respectivos ámbitos.
- Fijar los criterios orientativos y las prioridades generales de la oferta formativa sectorial dirigida a los trabajadores.
- Participar en actividades, estudios o investigaciones de carácter sectorial y realizar propuestas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y los Centros de Referencia Nacional correspondientes a sus respectivos ámbitos.
- Elaborar una memoria anual sobre la formación correspondiente a sus ámbitos.

⁷⁹ RD 395/2007, de 23 de marzo (artículo 35.1).

- Conocer de la agrupación de empresas⁸⁰ en su sector, de cara a la formación. Cualesquiera otras que les sean atribuidas por la normativa de desarrollo de este real decreto.

⁸⁰“Las empresas pueden agruparse voluntariamente, previo acuerdo por escrito, para organizar la formación de sus trabajadores, designando a tal efecto una entidad organizadora para que les gestione sus programas de formación. (...)Podrá tener la condición de entidad organizadora cualquiera de las empresas que formen parte de la agrupación, o bien un centro o entidad que tenga entre sus actividades la impartición de formación”. (Artículo 16.2 del RD 395/2007, de 23 de marzo).

I.3.4. EL SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES

I.3.4.1. Creación

El *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales* (SNCP) se configura y desarrolla en el marco del *II Programa Nacional de Formación Profesional*, y está conformado por una serie de instrumentos y acciones dirigidas a promover y desarrollar la integración de las distintas ofertas de formación profesional mediante el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, así como la evaluación y acreditación de competencias profesionales.

Es creado mediante el *RD 375/1999, de 5 de marzo*, norma en la que se adscribe al *Ministerio de Trabajo* y se destaca su dependencia funcional del *Consejo General de Formación Profesional*. Sin embargo, el *RD 1326/2002, de 13 de diciembre* modifica su adscripción pasando del *Ministerio de Trabajo* al *Ministerio de Educación*.

I.3.4.2. Principios y fines

La *Ley 5/2002 de 19 de junio*, hace explícitos los principios⁸¹ en los que se apoya el SNCP, y nosotros los recogemos y presentamos en las siguientes líneas:

- a) La formación profesional estará orientada tanto al desarrollo personal y al ejercicio del derecho al trabajo como a la libre elección de profesión u oficio y a la satisfacción de las necesidades del sistema productivo y del empleo a lo largo de toda la vida.
- b) El acceso, en condiciones de igualdad de todos los ciudadanos, a las diferentes modalidades de la formación profesional.
- c) La participación y cooperación de los agentes sociales con los poderes públicos en las políticas formativas y de cualificación profesional.
- d) La adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea, en función de los objetivos del mercado único y la libre circulación de trabajadores.
- e) La participación y cooperación de las diferentes Administraciones públicas en función de sus respectivas competencias.
- f) La promoción del desarrollo económico y la adecuación a las diferentes necesidades territoriales del sistema productivo.

⁸¹ *Ley 5/2002, de 19 de junio* (artículo 2.3).

La misma Ley, en su artículo 3, establece como fines del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, los que a continuación se muestran:

- “1. Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y del empleo.
2. Promover una oferta formativa de calidad, actualizada y adecuada a los distintos destinatarios, de acuerdo con las necesidades de cualificación del mercado laboral y las expectativas personales de promoción profesional.
3. Proporcionar a los interesados información y orientación adecuadas en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo.
4. Incorporar a la oferta formativa aquellas acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia, así como para el fomento de las iniciativas empresariales y del espíritu emprendedor que contemplará todas las formas de constitución y organización de las empresas ya sean éstas individuales o colectivas y en especial las de la economía social.
5. Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de su adquisición.
6. Favorecer la inversión pública y privada en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la formación profesional.

I.3.4.3. Funciones

Las funciones del *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales*, fueron definidas con anterioridad a la *Ley 2/2002 de 19 de junio*, a través del *RD 375/1999 de 5 de marzo*⁸². En este documento legislativo se le requerían las siguientes competencias:

- Proponer el establecimiento y la gestión del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Establecer criterios para definir los requisitos y características que deben reunir las cualificaciones profesionales para ser incorporadas al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Establecer una metodología de base para identificar las competencias profesionales y definir el modelo que debe adoptar una cualificación profesional para ser incorporada al Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Proponer un sistema de acreditación y reconocimiento profesional.

⁸² Artículo 2.1

- Establecer el procedimiento que permita corresponsabilizar a las Agencias o Institutos de Cualificaciones que puedan tener las Comunidades Autónomas, así como a los agentes sociales, tanto en la definición del Catálogo de Cualificaciones Profesionales, como en la actualización de las demandas sectoriales.
- Establecer criterios para regular los métodos básicos que deben observarse en la evaluación de la competencia y en el procedimiento para la concesión de acreditaciones por las autoridades competentes.
- Proponer los procedimientos para establecer modalidades de acreditación Profesionales, así como para su actualización.
- Desarrollar, en su condición de instrumento básico al servicio del Consejo General de Formación Profesional, actividades esencialmente técnicas de la Formación Profesional referidas tanto al ámbito nacional como al comunitario, tales como: estudios, informes, análisis comparativos, recopilación de documentación, dotación bibliográfica, y seminarios científicos.
- Facilitar las interrelaciones funcionales entre actividades formativas de los diferentes subsistemas de Formación Profesional, y de las titulaciones y certificaciones que generen, con los sistemas de clasificación profesional surgidos de la negociación colectiva.
- Realizar las tareas necesarias para el establecimiento de un marco de referencia de la programación general de todos los subsistemas y apoyar la tarea normativa y de reglamentación de la Formación Profesional.
- Proponer las medidas necesarias para la regulación del sistema de correspondencias, convalidaciones y equivalencias entre los tres subsistemas, incluyendo la experiencia laboral.
- Apoyar la puesta en marcha y expansión del nuevo contrato para la formación, concibiendo un modelo de desarrollo formativo que potencie el carácter cualificante que le otorga la Ley.
- Mejorar el diseño y contenido de los certificados de profesionalidad para facilitar las homologaciones y correspondencias entre estos contenidos y las unidades de competencia asociadas a módulos de títulos profesionales de la formación profesional reglada o inicial.
- Proponer, a través del Consejo General de Formación Profesional, la definición del alcance de los módulos de Formación Profesional ocupacional a efectos de su capitalización para la obtención del correspondiente certificado de profesionalidad.
- Realizar propuestas sobre la certificación de acciones de formación continua en relación al Sistema Nacional de Cualificaciones, mediante su integración en el Sistema de Certificados Profesionales, tanto en términos jurídicos como operativos.

I.3.4.4. Instrumentos y acciones

El desarrollo de las actividades del SNCP se lleva a cabo a través de las siguientes áreas funcionales⁸³: Observatorio Profesional, Investigación Metodológica y Articulación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, Diseño de las Cualificaciones, Información y de Gestión de los Recursos.

Las acciones⁸⁴ que configuran el SNCP son:

- La creación y actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- El establecimiento de un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.
- El diseño y desarrollo de sistemas de información y orientación en materia de formación profesional y empleo.
- La potenciación y gestión de la evaluación y mejora de la calidad del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

Para el desarrollo de estas acciones cuenta con la contribución del **Observatorio Profesional**⁸⁵ cuya labor se orienta a promover la cooperación con el resto de observatorios sectoriales y territoriales, y proporcionar información sobre la evolución de la demanda y oferta de las profesiones, ocupaciones y perfiles en el mercado de trabajo, teniendo en cuenta también, entre otros, los sistemas de clasificación profesional surgidos de la negociación colectiva.

Este Observatorio realiza frecuentes estudios e informes vinculados al sector productivo de las distintas familias profesionales para observar la evolución del mundo laboral, y tenerla presente en la configuración de la formación asociada.

En los estudios sectoriales que investigan los campos de observación de determinadas familias profesionales se analizan los siguientes aspectos:

- Las características socioeconómicas de la familia profesional y su relación con otros sectores.

⁸³ RD 375/1999, de 5 de marzo (artículo 4.2).

⁸⁴ *Ibidem* (artículo 4.1).

⁸⁵ RD 375/1999, de 5 de marzo (artículo 2.2).

- La estructura del tejido productivo: productos y servicios, mercados, modelos y estructuras organizativas así como aseguramiento de la calidad.
- Los procesos productivos: tecnologías, investigación, desarrollo e innovación (I+D+i) y factores críticos de competitividad.
- La caracterización de los profesionales de la familia: puestos de trabajo, ocupaciones y cualificaciones profesionales.
- La formación de profesionales, caracterización de la oferta formativa, necesidades de competencias y de formación asociadas.
- La prospectiva general de la familia profesional y en particular del empleo, de las cualificaciones y de la formación.
- El marco normativo.

(http://www.educacion.es/educa/incual/ice_obsProfesional.html)

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, al que haremos referencia y explicaremos en el siguiente punto, es el núcleo y principal instrumento del SNCP.

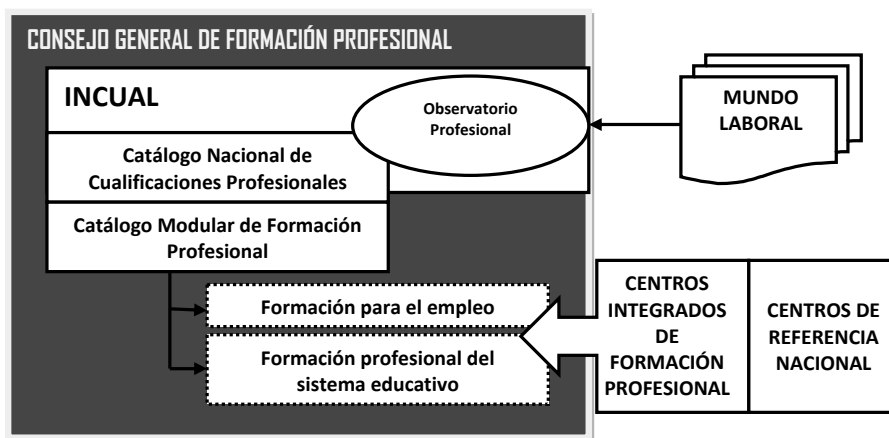
I.3.4.5. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

I.3.4.5.1. Concepto y finalidad

El INCP define, elabora y mantiene actualizado el Catálogo Nacional de Cualificación Profesionales (CNCP) y el Catálogo Modular de Formación Profesional.

El CNCP (gráfico I.8) agrupa distintas cualificaciones profesionales del sistema productivo, organizándolas en familias profesionales y niveles de cualificación. Se organiza en módulos formativos, articulados en un Catálogo Modular de Formación Profesional, y constituye la base para la elaboración de los títulos profesionales de la formación profesional del sistema educativo y los certificados de profesionalidad de la formación para el empleo. Además, contribuirá al desarrollo de la información y orientación profesional y a la evaluación y mejora de la calidad del sistema de formación profesional.

GRÁFICO I.8: CONFIGURACIÓN Y MATERIALIZACIÓN DEL CATÁLOGO NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL



Fuente: Elaboración propia

Este CNCP tendrá que ser actualizado permanentemente, previa consulta al Consejo General de Formación Profesional, para garantizar una respuesta adecuada a los requerimientos del sistema productivo.

El citado Catálogo persigue los siguientes fines⁸⁶:

- a) Facilitar la adecuación de la formación profesional a los requerimientos del sistema productivo.
- b) Promover la integración, el desarrollo y la calidad de las ofertas de formación profesional.
- c) Facilitar la formación a lo largo de la vida mediante la acreditación y acumulación de aprendizajes profesionales adquiridos en diferentes ámbitos.
- d) Contribuir a la transparencia y unidad del mercado laboral y a la movilidad de los trabajadores.

⁸⁶ Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre (artículo 3.1).

Para el desarrollo de estos fines el RD le encomienda las siguientes funciones⁸⁷:

- a) Identificar, definir y ordenar las cualificaciones profesionales y establecer las especificaciones de la formación asociada a cada unidad de competencia.
- b) Establecer el referente para evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

1.3.4.5.2. Niveles de cualificación profesional en España

Nuestro país, partiendo del marco europeo, ha configurado los niveles de cualificación que sirven de referencia para el diseño de las cualificaciones profesionales. Estos niveles aparecen reflejados en el anexo II del RD 1128/2003, de 5 de septiembre, y son los siguientes:

Nivel 1: competencia en un conjunto reducido de actividades de trabajo relativamente simples correspondientes a procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados.

Nivel 2: competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar los instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidades de comprensión y aplicación del proceso.

Nivel 3: competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma, comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.

Nivel 4: competencia en un extenso conjunto de actividades profesionales complejas realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico o organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.

Nivel 5: competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad realizadas en contextos con frecuencia impredecibles que implica planificar acciones o idear productos, procesos o servicios. Gran autonomía personal.

⁸⁷ Real decreto 1416/2005, de 25 de noviembre.

Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

La correspondencia entre los Niveles de Cualificación Profesional del Marco Europeo de las cualificaciones y los Niveles de Cualificación del MEC se refleja en la tabla I.5.

TABLA I.5: NIVELES DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL EQF-MEC

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL Marco Europeo de las Cualificaciones (EQF)	CUALIFICACIÓN PROFESIONAL MEC	CUALIFICACIÓN PROFESIONAL MT (Formación para el empleo)
Nivel 1		
Nivel 2	Nivel 1 ESO, PCPI	Certificados profesionales de nivel 1
Nivel 3		
Nivel 4	Nivel 2 CFGM	Certificados profesionales de nivel 2
Nivel 5	Nivel 3 CFGS	Certificados profesionales de nivel 3
Nivel 6	Nivel 4 Grado	
Nivel 7	Nivel 5 Máster	
Nivel 8	Nivel 6 Doctorado	

Fuente: Elaboración propia

1.3.4.5.3. Estructura del Catálogo Nacional de Formación Profesional

El RD 1128/2003 de 5 de septiembre, (modificado por el RD 1416/2005, de 25 de noviembre) regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y contempla las veintiséis familias profesionales en las que se estructura este catálogo (tabla I.6).

TABLA I.6: FAMILIAS PROFESIONALES

FAMILIAS PROFESIONALES CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES⁸⁸
Actividades físicas y deportivas Administración y gestión Agraria Artes gráficas Artes y artesanías⁸⁹ Comercio y marketing Edificación y obra civil Electricidad y electrónica Energía y agua Fabricación mecánica Hostelería y turismo Imagen personal Imagen y sonido Industrias alimentarias Industrias extractivas Informática y comunicaciones Instalación y mantenimiento Madera, mueble y corcho Marítimo-pesquera Química Sanidad Seguridad y medioambiente Servicios socioculturales y a la comunidad Textil, confección y piel Transporte y mantenimiento de vehículos Vidrio y cerámica

Fuente: RD 1128/2003, de 5 de septiembre (BOE 17-09-03)

⁸⁸ La página web del INCUAL (http://www.educacion.es/educa/incual/ice_CualCatalogo.html) se actualiza periódicamente y en ella se pueden consultar los distintos títulos y certificados asociados a cada una de estas familias profesionales.

⁸⁹ Modificada su denominación mediante el RD 1416/2005, de 25 de noviembre (BOE 03-12-2005).

Los elementos que permiten la estructuración del CNCP (gráfico I.9) son:

- Las CUALIFICACIONES PROFESIONALES, definidas como conjunto de competencias profesionales⁹⁰ con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral.
- Los MÓDULOS FORMATIVOS, entendidos como bloques coherentes de formación asociados a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación.
- Las UNIDADES DE COMPETENCIA, que hacen referencia a las competencias profesionales, mínimas susceptibles de reconocimiento y acreditación parcial, que no completan ninguna de las cualificaciones recogidas en títulos profesionales o certificados de profesionalidad.

⁹⁰ La Ley 5/2002, de 19 de junio, define la competencia profesional como “conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y del empleo” (artículo 7.3).

GRÁFICO I.9: ELEMENTOS DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES, LOS MÓDULOS FORMATIVOS Y LAS UNIDADES DE COMPETENCIA⁹¹



Fuente: Adaptado en base a Sanjuán (2008: 54)

Como ya hemos señalado con anterioridad, la formación profesional del sistema educativo y la formación para el empleo se definen en el marco del CNCP y corresponde al gobierno fijar las equivalencias, convalidaciones, correspondencias y los efectos de ellas, entre los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad (disposición adicional cuarta de la Ley 5/2002, de 19 de junio).

En relación a los certificados de profesionalidad, cabe citar el *RD 34/2008 de 18 de enero*, que regula dichos certificados. La importancia del establecimiento de los mismos viene dada porque muchas personas pueden estar en posesión de competencias profesionales suficientes obtenidas a través de vías alternativas a la

⁹¹ Consultado el RD 1128/2003, de 5 de septiembre, y el RD 1416/2005, de 25 de noviembre.

formación y no tener acreditadas estas competencias. Hasta entonces no existía ningún procedimiento para la obtención y expedición de los certificados de profesionalidad. Ahora, a través de distintas convocatorias ya se permite la obtención de estos certificados en determinadas ocupaciones.

Además, en la configuración de los certificados de profesionalidad ya se hace constar las correspondencias con la formación profesional del sistema educativo.

Por su parte, el *RD 1538/2006, de 15 de diciembre*, establece la ordenación general de formación profesional del sistema educativo, especificando que los Títulos de Técnico y Técnico Superior son un instrumento para acreditar las cualificaciones y competencias profesionales, personales y sociales propias de cada título, dirigidas a favorecer la competitividad, la empleabilidad y la cohesión social. Estos títulos responderán a las necesidades demandadas por el sistema productivo y su perfil profesional vendrá determinado por las cualificaciones y unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Además de la correspondencia entre certificados de profesionalidad y títulos de formación profesional, en el marco del CNCP se encuadra el proceso de *evaluación, reconocimiento y acreditación de la competencia profesional*. Este proceso implica valorar y acreditar las competencias profesionales adquiridas mediante la experiencia laboral o a través de vías no formales de formación. Cuando las competencias profesionales evaluadas al trabajador, no alcanzan a completar las cualificaciones recogidas en algún título de formación profesional o certificado de profesionalidad, se le realiza una acreditación parcial acumulable. De este modo, si así lo desea, esta persona podrá completar su formación para la obtención del correspondiente título o certificado.

I.4. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO AUTONÓMICO

I.4.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN GALICIA

La sociedad gallega, en el contexto español y europeo actual se enfrenta a un mundo productivo que está en constante transformación tecnológica y organizativa, y exige la formación de profesionales, capaces de reciclarse y mutar su profesionalidad con la rapidez que demanda el mercado laboral. El sistema educativo y el mundo laboral tienen que atender a la demandas del sistema productivo.

La larga trayectoria de nuestra comunidad en el campo de la formación profesional, unida a las directrices europeas y normativa nacional, hace posible una formación profesional, que la *ley 5/2002, de 19 de junio*⁹² entiende como *“conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales”*.

Esta ley, elaborada por los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, persigue la ordenación de un sistema integral de formación profesional (formación del sistema educativo y formación para el empleo), cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas.

La relación de la formación con el mundo productivo se hace posible mediante la creación del *Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales* el cual se vertebra mediante el *Catálogo de Cualificaciones Profesionales*.

En nuestra comunidad, el gran impulso a la Formación Profesional se ha dado con las actuaciones puestas en marcha a raíz de la publicación de los Planes Gallegos de Formación Profesional, los cuales dirigen su mirada al desarrollo de las directrices europeas y nacionales en materia de formación profesional.

⁹² Ley 5/2002, de 19 de junio (artículo 9).

I.4.1.1. Primer Plan Gallego de Formación Profesional

El Primer Plan Gallego de Formación Profesional (2001-2006) se inspira en el Segundo Programa Nacional de FP⁹³, y entiende que *“todas las acciones de formación, evaluación y certificación de la competencia y de orientación profesional deberán perseguir altos niveles de calidad”* (Xunta de Galicia, 2001: 21).

Este documento es tremendamente importante porque parte de un conocimiento profundo de la situación de la Formación Profesional en Galicia y pone de manifiesto las necesidades en materia de formación y orientación profesional. A partir de este diagnóstico inicial y teniendo en cuenta las propuestas y el desarrollo del Segundo Programa Nacional de FP se dirige a determinar los elementos fundamentales del Sistema Integrado de Cualificación y Orientación Profesional, los objetivos generales del Plan y las estrategias de actuación a seguir. Dedicamos asimismo, un capítulo importante a la calidad y evaluación del sistema de Formación Profesional.

Las líneas estratégicas de desarrollo de este Plan Gallego de FP (2001-2006) se articulan en base a la siguiente estructura:

— PROGRAMAS DE MEJORA DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN GALICIA: HACIA UN SISTEMA INTEGRADO DE ORIENTACIÓN, FORMACIÓN Y CUALIFICACIÓN PROFESIONAL

Programa de refuerzo de las instituciones de la FP

- Plan de refuerzo de los órganos institucionales de planificación y dirección de la FP.
- Plan de incremento de la participación de los agentes sociales en el sistema de FP.

Programa de la mejora de la ordenación del sistema de FP

- Plan de establecimiento de una oferta coordinada, de una red integrada y de una agencia para la gestión integrada de la FP.
- Plan de establecimiento de una estructura integrada de formación del profesorado.
- Plan de renovación de la innovación y desarrollo de la didáctica de la FP.

⁹³ En 1993 se aprueba el primer Programa Nacional de Formación Profesional. Cinco años después se aprueba el Segundo Programa Nacional de Formación Profesional cuyo desarrollo comprende los años 1998-2002. Este segundo programa concreta *“objetivos no alcanzados en el primer Programa, tales como: establecer un Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, Crear el Instituto de las Cualificaciones como sujeto impulsor de esta tarea, regular el sistema de correspondencias entre la FP reglada y la FP ocupacional, avanzar hacia un sistema integrado de información y orientación profesional, coordinar e integrar el subsistema de FP reglada con el subsistema de FP ocupacional y con el (...) subsistema de FP continua, aproximar y vincular la escuela a la empresa, dotar al sistema de una dimensión europea que facilite la libre circulación de trabajadores, prestar una atención singularizada a los colectivos más desfavorecidos, mejorar la calidad, el seguimiento y evaluación del sistema, etc”* (Xunta de Galicia, 2001: 19-20).

Programa de investigación y desarrollo de las cualificaciones y de la relación formación-empleo	▪ Plan de observación de la producción, el trabajo y el empleo. ▪ Plan de I+D sobre las cualificaciones y la relación formación-empleo. ▪ Plan de elaboración de las cualificaciones profesionales vinculadas a la estructura productiva de Galicia.
Programa de implantación del sistema de cualificaciones	▪ Plan de elaboración del catálogo modular integrado de formación asociada al sistema de cualificaciones. ▪ Plan experimental de implantación del sistema de reconocimiento, evaluación y acreditación de la competencia de la población activa. ▪ Plan experimental de reconocimiento y evaluación de la competencia y de formación asociada al sistema de cualificaciones.
Programa de formación y empresa	▪ Plan de implantación de una red de centros de trabajo (FCT) de calidad en la FPR y en la FPO. ▪ Plan de colaboración entre empresas y centros formativos.
Programa de información y orientación Profesional	▪ Plan de creación de una red integrada de formación y datos sobre FP. ▪ Plan de formación de orientadores de FP. ▪ Plan específico de información y orientación profesional y de cualificación profesional para la población demandante de empleo.

— PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

- Plan de refuerzo de la implantación de la FP de Base.
- Plan de implantación de ciclos formativos especialmente relacionados con el desarrollo regional y local.
- Plan de promoción de profesiones no vocacionales demandadas en el mercado.
- Plan de refuerzo de la implantación de programas de garantía social⁹⁴.
- Plan de FP Inicial para jóvenes sin titulación en busca del primer empleo.
- Plan de implantación de una oferta de FPR en la modalidad a distancia.

— PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA

- Plan de incremento de la cualificación de la población ocupada y certificación de la formación continua mediante el sistema de cualificaciones.
- Plan de fomento de la Formación Continua.
- Plan de refuerzo de la Formación Continua en sectores y colectivos especiales.

— PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL/OCUPACIONAL

- Plan de cualificación para que la población desempleada adquiera las cualificaciones establecidas en el repertorio de certificados de profesionalidad y, si es el caso, en el sistema de cualificaciones.

⁹⁴ Actualmente ya no existen estos programas. Con la LOE se han reconvertido en Programas de Cualificación Profesional Inicial.

- Plan de refuerzo de la FPO en sectores prioritarios o colectivos especiales.
 - Plan de apoyo a los contratos de formación.
 - Plan de FPO a través de la red.
 - Plan de refuerzo de la verificación y control de la FPO.
- PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD
- Plan de evaluación de la calidad de los programas formativos.
 - Plan de evaluación de la calidad de los subsistemas de la FP.
 - Plan de evaluación del conjunto del Sistema integrado de FP.
- PROGRAMA DE MEJORA DE LA CALIDAD DEL SISTEMA DE FP
- Plan de formación y actualización tecnológica y didáctica del profesorado que imparte FP.
 - Plan de formación didáctica y metodológica para los tutores responsables en la empresa de la FCT.
 - Plan para el desarrollo de proyectos de innovación didáctica, metodológica y de diseño de nuevos materiales didácticos para la enseñanza de la FP.
 - Plan de renovación y reposición del equipamiento y material didáctico de los centros y/o instituciones que imparten FP.
 - Plan de formación de gestores y responsables de centros, instituciones y/o programas de FP.
 - Plan de implantación de modelos de gestión de calidad en centros o instituciones de FP.
 - Plan de constitución de la unidad de calidad y evaluación de la FP.

Este plan, en palabras de Antonio Vázquez,⁹⁵ *“era excesivamente amplio, y sobre todo, no muy adaptado a la realidad, a las necesidades y a la realidad socioeconómica de Galicia”* (Sanjuán, 2008: 499).

A pesar de ello, es destacable su importancia para el desarrollo de la Formación Profesional en la comunidad gallega. *“Supuso un decidido impulso colectivo para el desarrollo de la Formación Profesional en Galicia, necesario para la reorientación hacia la mejora de la empleabilidad y al resto de los desafíos formulados, avanzando hacia la constitución de un sistema integrado de cualificaciones y de FP”* (Xunta de Galicia, 2008: 17).

⁹⁵ Entrevista realizada por María del Mar Sanjuán a Antonio Vázquez en el año 2008. En esta época, él era el *Director Xeral de Formación Profesional* de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, y estaban trabajando en la elaboración y publicación del II Plan Gallego de Formación Profesional.

I.4.1.2. Segundo Plan Gallego de Formación Profesional

El Segundo Plan Gallego de Formación Profesional (2008-2011) tiene un marcado carácter institucional y se articula a través del principio de cooperación y concertación entre la Administración y los agentes sociales. Surge para dar respuesta a los cambios sociales que a escala mundial introducen nuevos retos a los que los sistemas educativos y formativos deben hacer frente.

Para su elaboración se parte del trabajo realizado anteriormente en el marco del Primer Plan Gallego de FP. Así se manifiesta en el documento que recoge el Segundo Plan Gallego de FP:

“La elaboración del segundo Plan debe partir necesariamente de la evaluación del primero, de los nuevos retos a los que debe enfrentarse y del entorno actual”.

(...) “De su evaluación se desprenden los avances logrados durante los años de aplicación, y los objetivos y medidas que se den reconducir. Surge también una profunda reflexión sobre su estructura, para hacer un nuevo plan capaz de distribuir mejor, a lo largo del tiempo la planificación, la ejecución y la evaluación continua, que lo retroalimente y lo modifique, por lo menos en la conveniencia de las actuaciones y de las medidas concretas que llevan a cabo sus responsables”.

(Xunta de Galicia, 2008: 10, 17)

Las acciones que contempla este Plan en relación a la Formación Profesional está previsto se desarrollen entre el año 2008 y el 2011, y se organizan en base a cuatro ejes:

LÍNEA ESTRATÉGICA 1: INTEGRACIÓN DE LOS SISTEMAS DE CUALIFICACIÓN Y DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

Su desarrollo se articula en base a los siguientes objetivos:

- Asegurar la coordinación de las políticas de formación profesional con la participación de los agentes sociales.
- Acercar los sectores formativo y productivo.
- Desarrollar herramientas e instrumentos para la planificación de las cualificaciones y la formación profesional.

LÍNEA ESTRATÉGICA 2: ÓPTIMO APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS Y DE LA GESTIÓN.

Se dirige a:

- Mejorar la gestión de los centros de Formación Profesional.
- Desarrollo de los centros integrados.
- Formación de docentes.

LÍNEA ESTRATÉGICA 3: CALIDAD E INNOVACIÓN

Se centra en:

- Generalización en la implantación de sistemas de calidad.
- Evaluación del sistema de Formación Profesional.
- Tecnologías de la Información y la Comunicación y transferencia del conocimiento.
- I+D+I sobre las cualificaciones profesionales requeridas por el sistema productivo.

LÍNEA ESTRATÉGICA 4: PROMOVER EL APRENDIZAJE PERMANENTE A LO LARGO DE LA VIDA

Ello requiere:

- Incrementar la participación de la población en la formación.
- Incrementar la inversión empresarial en formación.
- Informar y orientar a la población activa.
- Reconocimiento, evaluación y acreditación de competencias.

El II Plan Gallego de Formación Profesional concibe la política de cualificaciones y de la formación profesional desde una perspectiva integral. Este carácter integral exige que los esfuerzos se dirijan hacia la constitución de un sistema de formación profesional integrado en el que se considera prioritario: la integración de los sistemas de cualificaciones y formación profesional, el aprovechamiento de los recursos, la calidad e innovación en el ámbito de la formación profesional y la promoción del aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Para el desarrollo del Plan se establecen unos presupuestos para el período de vigencia del mismo. Al respecto, el *Proyecto Orzamentos 2009* recoge:

“A asignación de orzamentos a medidas concretas realizarase a través da confección polo Consello Galego de Formación Profesional de plans anuais de actuación. Estes plans anuais de actuación han determinar, ademais, os obxectivos operativos de cada medida en termos de grao de consecución de indicadores concretos para a súa completa avaliación.

O Consello Galego de Formación Profesional determinará tamén as aproximacións de custo fronte ao beneficio social que debe adoptar para establecer as prioridades da asignación dos recursos ás medidas e ás actuacións”.

(Xunta de Galicia, 2009: 221)

Los indicadores para la evaluación del Plan Gallego de FP serán fijados –tal y como señala el párrafo anterior- por el *Consello Galego de Formación Profesional* año a año, pero en el *Proyecto Orzamentos* (Xunta de Galicia, 2009: 222) se señalan aquellos que se considera “*forman parte da propia razón de ser do Plan*”:

- Nº de personas que pasan por el dispositivo de reconocimiento de la competencia.
- Nº de centros certificados con la norma UNE EN ISO 9001:2000.
- Nº de Proyectos de I+D+I en centros de formación profesional.
- Nº de acciones de formación profesional para el empleo realizadas.
- % de trabajadores que realizan formación continua.
- % de trabajadores en paro reinsertados en el mundo laboral.
- % de profesores de formación profesional que hicieron formación para su reciclaje.
- Nº de centros con equipamiento actualizado a los nuevos títulos de FP y a las normas CE de seguridad.

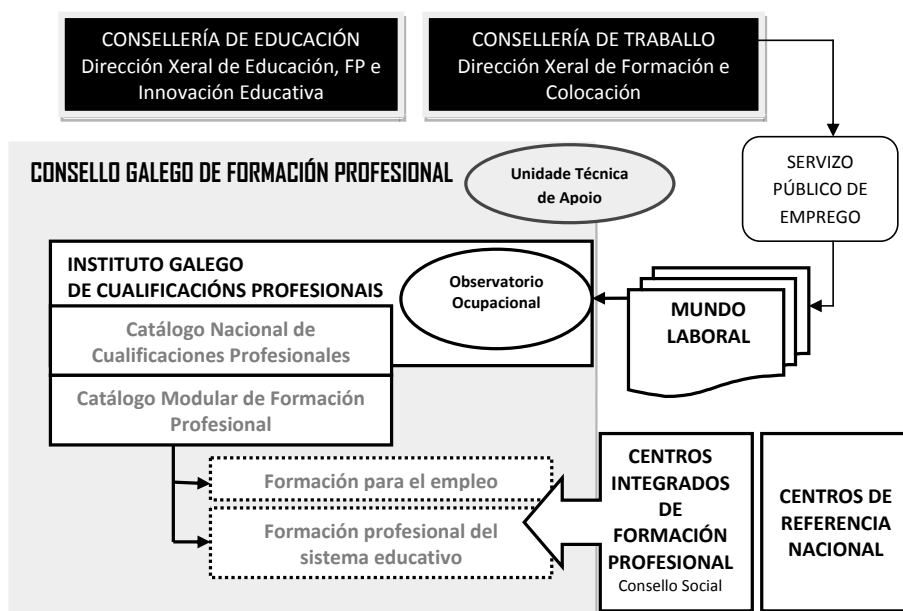
El despliegue del Plan “*tendrá como ejes fundamentales el reconocimiento profesional de los trabajadores, la adecuación de la oferta formativa en función de la demanda productiva y la potenciación de la red de centros integrados de FP, reforzando su vínculo con las empresas*” (López, 2008: 14). Destacamos también el área de calidad, muy vinculada a la innovación de la formación profesional y concebida como un proceso continuo.

I.4.2. ESTRUCTURAS Y ÓRGANOS DE APOYO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO GALLEGO

Aunque son muchas los órganos y elementos de apoyo a la formación profesional a los que se puede hacer referencia en el contexto gallego (gráfico I.10), por su interés y relevancia nos vamos a centrar en las siguientes:

- Servicio Público de Empleo de la Comunidad gallega.
- Consello Galego de Formación Profesional.
 - Unidade Técnica de Apoio.
 - Instituto Galego das Cualificacións Profesionais.
 - Observatorio Ocupacional.

GRÁFICO I.10: ESTRUCTURAS Y ÓRGANOS DE APOYO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL GALLEGA



Fuente: Elaboración propia

En Galicia, la intervención de los agentes sociales en las políticas de formación profesional se desenvuelve a través de los considerados órganos de participación, entre los que citamos: las *comisiones sectoriales de cualificación*⁹⁶, la *Fundación tripartita de Galicia para la formación en el empleo*⁹⁷ y los *consejos sociales*⁹⁸ de los centros integrados de formación profesional.

También se destaca la existencia del *Comité Interdepartamental das Cualificacións e a Formación Profesional*⁹⁹ como órgano que garantiza la coordinación de los diversos departamentos de la Xunta de Galicia en materia de cualificaciones y formación profesional, y la *Comisión Permanente de Directores Xerais* que asiste al citado Comité. En las páginas que siguen vamos a profundizar tan sólo en el conocimiento de los órganos y estructuras citadas al inicio de este epígrafe.

⁹⁶ Decreto 263/2002, de 31 de julio.

⁹⁷ Citada en el II Plan Galego de Formación Profesional (Xunta de Galicia, 2008: 32).

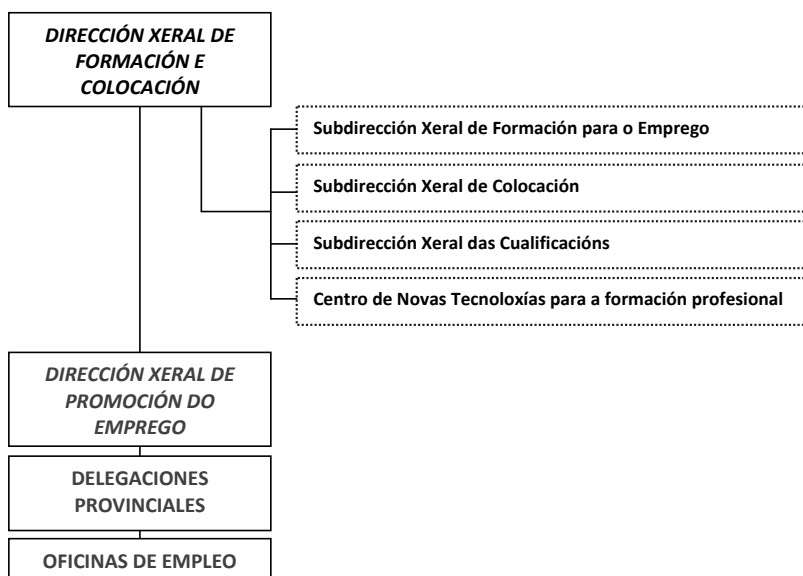
⁹⁸ Orden de 22 de enero de 2009.

⁹⁹ Regulado mediante el *Decreto 263/2002, de 31 de julio*, el *Comité Interdepartamental das Cualificacións e a Formación Profesional* es un órgano colegiado de fomento y coordinación de las actuaciones que en materia de cualificaciones y formación profesional realicen los diversos departamentos de la Xunta de Galicia. En la misma disposición legislativa, también se hace referencia a la *Comisión Permanente de Directores xerais*.

I.4.2.1. Servicio Público de Empleo de la Comunidad gallega

El *Servicio Público de Empleo de la comunidad gallega* es una estructura dependiente de la *Consellería de Traballo* que ejerce sus funciones en el ámbito de las políticas activas de empleo. Y, concretamente en el ámbito de la formación, se dirige a mejorar la capacitación de personas desempleadas y trabajadores proporcionándoles la formación necesaria y requerida, a la vez que potencia el reciclaje profesional -en cuanto a conocimientos y habilidades- de las personas que deseen mejorar su empleo. En su ámbito de actuación, el Servicio Público de Empleo de Galicia, ha adoptado la estructura reflejada en el gráfico I.11.

GRÁFICO I.11: ESTRUCTURA DEL SERVICIO PÚBLICO DE EMPLEO GALLEGO



Fuente: Elaboración en base a <http://emplego.xunta.es>

I.4.2.2. Consello Galego de Formación Profesional

El *Consello Galego de Formación Profesional*¹⁰⁰ fue creado mediante el *Decreto 110/1999, de 8 de abril*, y posteriormente modificado por el *Decreto 214/2003, de 20 de marzo*. Es un órgano consultivo y de participación de los interlocutores sociales en el ámbito gallego, cuya finalidad se centra en la coordinación de todas las enseñanzas y acciones de formación profesional que se desarrollan en la Comunidad autónoma gallega, asesorando al *Consello da Xunta de Galicia* en materia de formación profesional.

Adscrito a la *Consellería de Educación*, su composición¹⁰¹ es la siguiente:

- Un presidente. Se turnaran por períodos anuales, los titulares de las *Consellerías de Educación y de Traballo*.
- Dos vicepresidentes. Serán el *Director Xeral de Ordenación Educativa y Formación Profesional* de la *Consellería de Educación* y el *Director Xeral de Formación e Colocación* de la *Consellería de Traballo*.
- Seis representantes de las Administraciones públicas.
- Ocho representantes de las organizaciones empresariales.
- Ocho de las organizaciones sindicales.
- Un Secretario General.

Entre las competencias¹⁰² de este órgano se encuentran las siguientes:

- Elaborar los planes gallegos de formación profesional, y elevarlos al *Comité Interdepartamental das Cualificacións e a Formación Profesional*, para su aprobación.
- Proponer las modificaciones que se consideren necesarias en las programaciones de las acciones formativas.
- Realizar informe de la oferta de formación profesional, para adecuarla a las necesidades del mundo productivo, y a los recursos disponibles.

¹⁰⁰ La creación de este Consello lleva consigo la desaparición del denominado *Consello Galego de Ensinanzas Técnico-Profesionais* creado mediante el Decreto 223/1994 de 7 de julio (DOG 18-07-1994), actualmente derogado.

¹⁰¹ *Decreto 110/1999, de 8 de abril* (artículo 3).

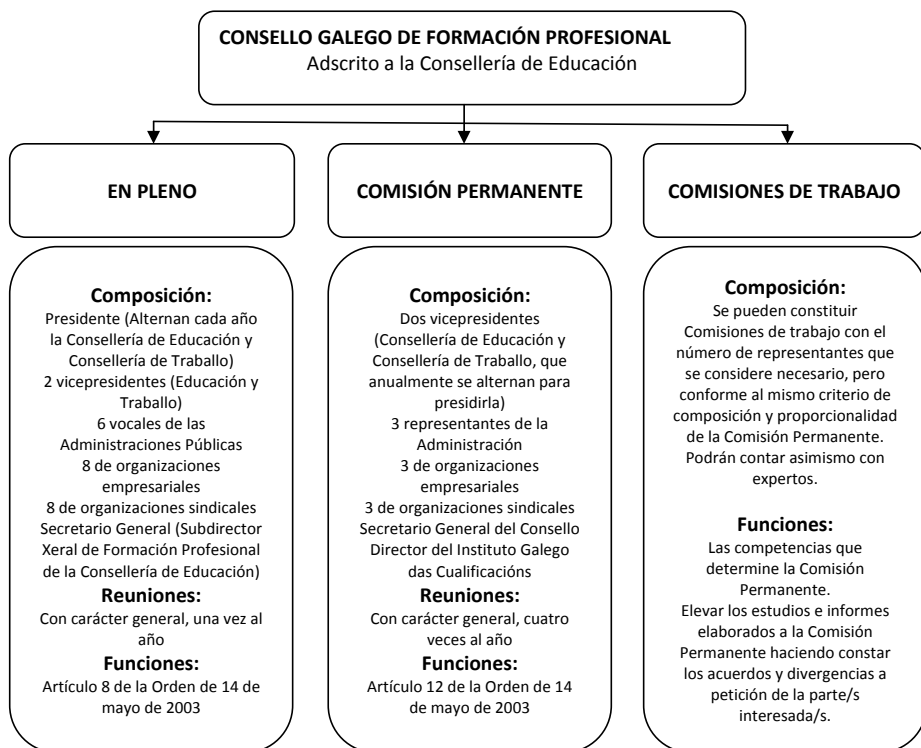
¹⁰² *Decreto 214/2003, do 20 de marzo*.

- Emitir informe, dentro del ámbito competencial de la Comunidad autónoma, de los proyectos de planes de estudios de los títulos correspondientes a los diversos grados de las familias profesionales de formación profesional específica, y a las certificaciones de profesionalidad, así como los relativos a la formación adquirida a través de la experiencia laboral y, de ser el caso, a su homologación académica o profesional.
- Emitir propuestas y recomendaciones a los distintos organismos con competencia dentro da Comunidad autónoma en materia de formación profesional.
- Proponer acciones para la mejora de las actuaciones de la red de información y orientación profesional.
- Evaluar y hacer el seguimiento de las acciones de formación profesional, en los diferentes subsistemas; así como de la gestión integrada, calidad y evaluación de la formación profesional.
- Emitir informe sobre la oferta formativa de formación continua.
- Emitir informe sobre los proyectos de las disposiciones normativas relacionadas con la formación profesional.
- Promover la determinación de las cualificaciones profesionales nacionales más estrechamente vinculadas a la estructura productiva de Galicia.
- Emitir informe sobre los planes y acciones encaminados al reconocimiento y evaluación de la competencia de la población activa y colaborar en la implantación del dispositivo de reconocimiento y evaluación.
- Emitir informe sobre las propuestas de cualificaciones profesionales nacionales que formarán parte del sistema de cualificaciones de Galicia y de los programas de formación asociada al Sistema de Cualificaciones.
- Elaborar cada año una memoria que incluya la del *Instituto Galego das Cualificacións*.
- Solicitar, con carácter anual, una memoria de las actividades llevadas a cabo por todas las *Consellerías* y organismos gestores en materia de formación profesional.

- Emitir informe sobre cualquier asunto que, sobre formación profesional, le soliciten las administraciones públicas, la autonómica o la estatal.

El funcionamiento del *Consello Galego de Formación Profesional* se rige por el reglamento interno contemplado en la *Orden de 14 de mayo de 2003*. El estudio de esta disposición legislativa nos permite ver su semejanza con el anteriormente citado Consejo General de FP (compárese el gráfico I.12 con el gráfico I.6).

GRÁFICO I.12: FUNCIONAMIENTO DEL CONSELLO GALEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL



Fuente: Elaboración en base a la Orden de 14 de mayo de 2003

El citado reglamento estructura la composición del *Consello Galego de Formación Profesional* en: órganos unipersonales (presidente, vicepresidentes y secretario general), órganos colegiados (pleno y comisión permanente) y órganos de apoyo (Unidad Técnica). Determina además, las funciones encomendadas a cada uno de estos órganos para el desarrollo de su cometido.

I.4.2.3. *Unidade Técnica de Apoio*

La *Unidade Técnica de Apoio* al *Consello Galego de Formación Profesional*, integrada por personal nombrado por la *Consellería de Educación*, tendrá las siguientes funciones:¹⁰³

- Elaborar, por iniciativa del *Consello Galego de Formación Profesional* y bajo la supervisión de este y del *Comité Interdepartamental das Cualificacións e a Formación Profesional*, la propuesta de reforma o de redacción de los sucesivos planes gallegos de FP.
- Apoyar al Consello en:
 - El seguimiento de la aplicación del *Plan Galego de Formación Profesional*.
 - La planificación de la formación continua.
 - La coordinación de las comisiones sectoriales de cualificación y formación profesional.
- Poner a disposición del *Consello Galego de FP* la información o documentación que le solicite.
- Otras encomendadas por el citado *Consello*.

La *Orden de 14 de mayo de 2003*¹⁰⁴, le añade además las siguientes:

- Elaborar la memoria anual del Consello.
- Hacer el seguimiento y apoyo a las comisiones de trabajo nombradas por el Consello.
- Realizar la gestión administrativa y económica derivada del funcionamiento del Consello.
- Conseguir la información necesaria para la elaboración de los informes de evaluación y seguimiento de las medidas establecidas en el Plan Galego de Formación Profesional.
- Otras encomendadas por la *Comisión Permanente* o por la *Secretaría Xeral*.

¹⁰³ Decreto 214/2003, do 20 de marzo.

¹⁰⁴ Artículo 21.

I.4.2.4. Instituto Galego das Cualificacións

El *Instituto Galego das Cualificacións* es concebido como un instrumento de carácter técnico adscrito a la *Consellería de Traballo*, cuyas funciones¹⁰⁵ se dirigen a:

- Facilitar la interrelación funcional de los subsistemas de formación profesional
- Velar por el establecimiento y gestión en Galicia del SNCP.
- Establecer una metodología capaz de identificar las competencias profesionales, especialmente las específicas del sistema productivo gallego, desarrollándolas, si es el caso, con carácter experimental.
- Impulsar el estudio e implantación de las nuevas profesiones y nuevos yacimientos de empleo, con su oportuna oferta formativa.
- Implantar en el ámbito autonómico el sistema de acreditación y reconocimiento profesional.
- Establecer los criterios que hay que observar en la evaluación de la competencia y en el procedimiento de concesión de acreditaciones.
- El instituto realizará y podrá encomendar cuantos informes y estudios sean precisos de acuerdo con las líneas y prioridades establecidas por el *Consello Galego de Formación Profesional*, dentro de las dotaciones presupuestarias que estén previstas.
- Analizar y proponer la modificación de las acreditaciones profesionales, titulaciones y certificaciones y de las respectivas validaciones o correspondencias.

I.4.2.5. Observatorio Ocupacional

El *Observatorio Ocupacional* forma parte del *Instituto Galego das Cualificacións* y centra su labor en asegurar la cooperación e intercambio de información entre los diferentes observatorios profesionales, y en proporcionar datos sobre la evolución de la demanda y la oferta de las profesiones, ocupaciones y perfiles en el mercado de trabajo. Se concibe como instrumento técnico que permite el conocimiento y

¹⁰⁵ Decreto 93/1999, de 8 de abril (artículo 2).

acercamiento al mercado laboral, lo que proporciona las claves necesarias para el diseño de las políticas y acciones de formación profesional.

Sus objetivos se dirigen a:

- Conocer la situación del mercado de trabajo y su futura evolución, descubriendo y estudiando los factores que los condicionan y determinan.
- Conocer como varían las ocupaciones, qué requisitos profesionales son los que más se solicitan y, por lo tanto, cuales son las necesidades de formación detectadas.
- Conocer las posibilidades de empleo y las necesidades de formación por actividades y para los colectivos con peor situación en el mercado de trabajo, según la evolución y perspectivas de empleo y la formación.

(<http://traballo.xunta.es>)

Para el desarrollo de estos objetivos, se le encomiendan las siguientes funciones:

- Impulsar el estudio de las nuevas profesiones y los nuevos filones de empleo, con su oportuna oferta formativa. Asimismo, da información sobre profesiones que tienden a desaparecer en Galicia.
- Proporcionar información sobre:
 - La evolución de las demandas, ofertas y contrataciones de profesiones y ocupaciones.
 - Los cambios en los perfiles profesionales, de acuerdo con las ofertas de trabajo.
- Estudio de los sectores productivos gallegos más significativos, obteniendo la información necesaria para orientar la determinación de las cualificaciones profesionales.
- Observación de la relación formación-empleo para lograr el grado de adaptación efectiva que se consigue entre la formación impartida por las instituciones y centros de formación y los requerimientos de los trabajos en las empresas.
- Observar y analizar las necesidades del mercado de trabajo que requieran la puesta en marcha de acciones de empleo y formación.
- Información y divulgación del desarrollo de estas acciones de modo continuado a través de seminarios, conferencias, charlas, artículos, publicaciones, estudios, etc.

(<http://traballo.xunta.es>)

I.4.3. LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD GALLEGA

I.4.3.1. Concepto

Los CIFP son instituciones que imparten formación profesional inicial y formación para el empleo. El Decreto 266/2007, de 28 de diciembre (artículo 2) indica que su oferta formativa estará dirigida a colectivos destinatarios de los dos subsistemas indistintamente, y estará referida al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Dispondrán de una oferta modular flexible para dar respuesta a las necesidades formativas de los sectores productivos, así como a las necesidades individuales y a las expectativas personales de promoción profesional. Esta conexión formación-mundo laboral, cobra vida con la participación de los agentes sociales a través del *Consello Social*.

La Administración garantizará la coordinación de las ofertas formativas para responder a las necesidades de cualificación de los diferentes colectivos.

Uno de los aspectos más novedosos en lo que a reformas de la formación profesional se refiere es la creación de estos centros que, en un mismo espacio y bajo una única dirección, hacen realidad una formación que comprende los distintos subsistemas, cuentan -o deberían contar- con servicios de información y orientación profesional, y también –en algunos casos- con los servicios que requiere la evaluación de competencias adquiridas a través de la experiencia laboral y de aprendizajes no formales. Por ello, estas instituciones tienen que estar dotadas de una gran flexibilidad organizativa y curricular.

I.4.3.2. Creación

En Galicia, el germen de los centros integrados de Formación Profesional tiene sus raíces en el Sistema Integrado de Cualificaciones y Formación Profesional contemplado en el I Plan Gallego de Formación Profesional (2001-2006). Con posterioridad, será la *Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de Formación profesional* quien ponga el énfasis –entre otros aspectos- en la creación de los centros integrados.

Apoyado en la base que acabamos de mencionar, florece en Galicia el *Decreto 325/2003, de 18 de julio*, que autoriza la puesta en funcionamiento de seis centros integrados en la Comunidad Autónoma de Galicia, cuatro dependientes de la *Consellería de Educación* y dos de la *Consellería de Traballo*. Estos primeros centros ofrecen e imparten formación profesional específica, formación profesional continua y formación profesional ocupacional. Su oferta formativa está dirigida a colectivos destinatarios de los subsistemas de formación profesional y tiene como base los ciclos formativos y los certificados de profesionalidad. También pueden ofertar, con carácter experimental, otras actividades relacionadas con cualificaciones de marcado carácter estratégico para la economía gallega.

Destacamos que los centros configurados como CIFP mediante el *Decreto 325/2003, de 18 de julio*, la *Orden de 4 de diciembre de 2003*, y la *Orden de 27 de mayo de 2004*, tenían carácter **experimental**. Esta autorización se emitía sobre la base de solicitud voluntaria de los centros hecha en base a la convocatoria de las correspondientes administraciones. En nuestra comunidad, no será hasta la publicación del *Decreto 154/2006, de 7 de septiembre*, cuando se crean los actuales CIFP, y será el *Decreto 266/2007, de 28 de diciembre* el que regule su organización y funcionamiento.

El proceso de creación y autorización de los CIFP se rige por lo establecido en el *RD 1558/2005, de 23 de diciembre*, en cuyo artículo 4.2 se señala:

“La Administración educativa, para transformar sus centros de formación profesional en Centros Integrados deberá contar con la autorización de la Administración laboral. Igualmente, la Administración laboral, para transformar sus Centros en Centros Integrados deberá contar con la autorización de la Administración educativa”.

El *Decreto 266/2007, de 28 de diciembre*, en su artículo 4 refleja lo señalado en el párrafo anterior, pero haciendo referencia explícita a la *Consellería de Educación* y a la *Consellería de Traballo*, y contemplando además que se podrá revocar la autorización cuando los centros no cumplan los objetivos para los que fueron autorizados.

La autorización de los CIFP, que orgánicamente seguirán bajo la dependencia de la *Consellería* titular de los mismos, requiere la aprobación del *Consello* de la *Xunta*. Para su autorización se tendrá en cuenta lo siguiente:

- Que cumplan los requisitos exigidos en la normativa.
- Estar situados en alguna de las ciudades y/o comarcas con un significativo y variado tejido productivo en ocupaciones identificadas por el *Instituto Galego das Cualificacións*.
- Garantizar el establecimiento y la gestión de planes de orientación, fomento y registro de la inserción laboral de su alumnado.
- Garantizar el cumplimiento de los objetivos marcados en los Planes de Formación Profesional.

La autorización será emitida por el Gobierno de la Xunta de Galicia mediante decreto, por propuesta conjunta de ambas *Consellerías -Educación y Traballo-*, con informe previo del *Consello Galego de Formación Profesional*. Utilizando el mismo procedimiento la Xunta puede transformar los institutos de educación secundaria y centros de formación ocupacional en centros integrados de formación profesional, como ya se hizo y publicó en el *Decreto 154/2006, de 7 de septiembre*.

I.4.3.3. Fines y funciones

Los fines¹⁰⁶ de los CIFP son los siguientes:

- La cualificación y la recualificación de las personas a lo largo de la vida, mediante el establecimiento de una oferta de formación profesional modular, flexible, de calidad, y adaptada a las demandas de la población y a las necesidades generadas por el entorno productivo.
- Cuando proceda, en el marco del Sistema nacional de las Cualificaciones y de la formación profesional, la contribución a la evaluación y a la acreditación de competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral y de vías no formales de formación, promoviendo así la valoración social del trabajo.
- La prestación de los servicios de información y de orientación profesional a las personas para tomar las decisiones más adecuadas respecto de sus necesidades de formación profesional en relación con el contorno productivo en que se desenvuelvan.

¹⁰⁶ Decreto 266/2007 de 28 de diciembre (artículo 5).

- El establecimiento de un espacio de cooperación entre el sistema de formación profesional y el contorno productivo sectorial y local, para desarrollar y extender una cultura de la formación permanente, contribuyendo a dar prestigio a la formación profesional.
- El fomento de la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres, con especial incidencia en la erradicación de perjuicios.
- La facilitación del acceso de la juventud al primer empleo, así como de la conservación y la mejora del puesto de trabajo de los trabajadores y de las trabajadoras, mediante una oferta formativa de calidad que promueva el aprendizaje permanente y la capacidad de adaptación a los cambios sociales, organizativos y tecnológicos que se manifiestan en los sectores productivos de nuestra comunidad.
- El impulso a la mejora de las aptitudes y de las competencias del alumnado, promoviendo proyectos de movilidad, perfeccionamiento profesional y cooperación en un contexto europeo.

Sus funciones¹⁰⁷ se dirigen a:

- Impartir la oferta formativa de la familia o del área profesional que tengan autorizada, referida al Catálogo Nacional de las Cualificaciones y que conduzca a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad que den respuesta a las demandas de las personas y del entorno productivo.
- Desarrollar vínculos con el sistema productivo del entorno (sectorial y comarcal o local) en los ámbitos siguientes: formación del personal docente de formación profesional, formación de alumnado en centros de trabajo y realización de otras prácticas profesionales, orientación profesional y participación de profesionales del sistema productivo en la impartición de docencia. Asimismo, en este contexto, colaborarán en: la detección de las necesidades de cualificación y en el desarrollo de la formación permanente de los trabajadores y de las trabajadoras.
- Informar y orientar las personas usuarias, tanto a título individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los intercambios formativos profesionales, en colaboración con los servicios públicos de empleo.

También podrán:

- Participar en los procedimientos de evaluación y, si es el caso, realizar la propuesta de acreditación oficial de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación.

¹⁰⁷ *Ibíd*em (artículo 6).

- Impulsar y desarrollar acciones y proyectos de innovación y desarrollo, en colaboración con las empresas del entorno y los interlocutores sociales, y transferir el contenido y valoración de las experiencias desarrolladas al resto de los centros.
- Colaborar en la promoción y desarrollo de acciones de formación para los docentes y formadores de los diferentes subsistemas en el desarrollo permanente de las competencias requeridas en su función, respondiendo a sus necesidades específicas de formación.
- Colaborar con los centros de referencia nacional, observatorios de las profesiones y ocupaciones, institutos de calificaciones y otras entidades en el análisis de la evolución del empleo y de los cambios tecnológicos y organizativos que se produzcan en el sistema productivo de su entorno.
- Informar y asesorar a otros centros de formación profesional.

Para el desarrollo de sus funciones podrán establecer acuerdos y convenios con empresas, instituciones y otras entidades para el aprovechamiento de las infraestructuras y de los recursos disponibles, que contribuyan a la calidad de la formación y de las acciones que desarrollan. La realización de estos convenios requiere la autorización y firma de la *Consellería* titular del centro (artículo 6.3 del decreto 266/2007, de 28 de diciembre).

1.4.3.4. Requisitos básicos

El *RD 1558/2005, de 23 de diciembre*, regula los requisitos básicos de los centros integrados y especifica que pueden ser públicos¹⁰⁸ y privados. En base a esta disposición legislativa, la comunidad gallega concreta mediante el *Decreto 325/2003, de 18 de julio*, y en el *Decreto 154/2006, de 7 de septiembre*, los requisitos de los CIFP gallegos señalando que deben¹⁰⁹:

- Estar autorizados por el Gobierno de la Xunta para funcionar como CIFP.
- Cumplir los requisitos de espacios, instalaciones, equipamientos, recursos humanos previstos en los RD que establecen los títulos y certificados de profesionalidad correspondientes a su oferta formativa.

¹⁰⁸ En el presente momento, los centros autorizados en Galicia para funcionar como Centros Integrados de Formación Profesional son todos ellos de titularidad pública.

¹⁰⁹ El RD 1558/2005, de 23 de septiembre, también hace referencia a los requisitos de los CIFP.

- Estar situados en alguna de las ciudades de mayor población y/o comarca con un significativo y variado tejido productivo en ocupaciones identificadas por el Observatorio Ocupacional del Instituto Gallego de las Cualificaciones.
- Acreditar el compromiso de colaboración y apoyo de empresas representativas del sector o sectores objeto de la integración mediante la firma de convenios para la realización de formación en centros de trabajo.
- Garantizar el establecimiento y gestión de planes de orientación, fomento y registro de la inserción laboral de su alumnado.

La **oferta formativa** está dirigida a los destinatarios de los distintos subsistemas de formación profesional y hace referencia al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Incluyen entre sus acciones formativas las enseñanzas de formación profesional específica, las acciones de inserción e reinserción laboral de los trabajadores y trabajadoras, y las actividades de formación permanente dirigidas a la población trabajadora ocupada. Además de las ofertas formativas propias de las familias o áreas profesionales que tengan autorizadas, incorporaran los servicios de información y orientación profesional, y la evaluación de las competencias adquiridas a través de aprendizajes no formales e informales.

1.4.3.5. Autonomía

Los CIFP disponen de autonomía en los siguientes ámbitos: organizativa, pedagógica, de gestión económica y de personal.

Al hablar de la autonomía de los CIFP no pretendemos entrar en un análisis profundo del concepto autonomía y de sus implicaciones, pero si brevemente definiremos este concepto, refiriéndonos a él como capacidad del centro para decidir sobre los modos de concebir y desarrollar el currículum (autonomía pedagógica), sobre la forma de organizar los centros (autonomía organizativa) y de administrar su economía y llevar la gestión del personal (autonomía de gestión económica y de personal).

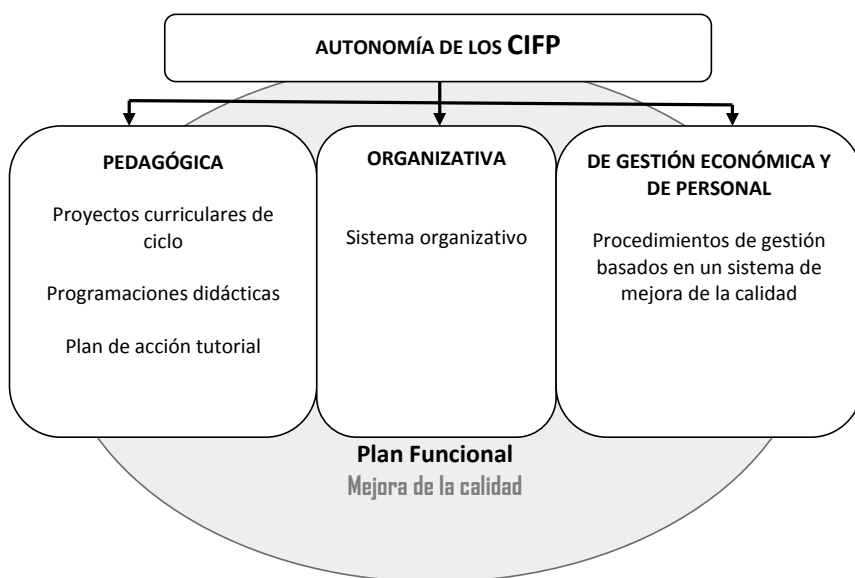
Tal y como señala Santos Guerra (1999: 12, 13), la autonomía de los centros se gestiona y desarrolla en tres niveles: Administración Estatal, Administración autonómica y centros de formación.

“A autonomía ten que ver co nivel de responsabilización. ¿Quén é o responsable de que se lle ofrezca [al alumnado] unha calidade educativa e un servizo axustado ás necesidades da sociedade? A responsabilidade de que a educación dun país estea asegurada e teña calidade é da administración.

(...) As esixencias de autonomía non só parten de elucubracións teóricas, teñen tamén un componente pragmático. A aceleración dos cambios que hoxe se producen esixe respostas cada vez máis rápidas e flexibles. Os cambios estruturais son lentos, ríxidos e uniformes. Non é fácil que os cambios cheguen de forma rápida a través de mecanismos moi centralizados”.

Los tipos de autonomía a los que hacemos mención, y los aspectos en ellos englobados aparecen reflejados en el gráfico I.13.

GRÁFICO I.13: AUTONOMÍA DE LOS CIFP



Fuente: Elaboración en base al RD 1558/2005, de 23 de diciembre y el Decreto 266/2007, de 28 de diciembre

En relación a la autonomía económica el *RD 1558/2005, de 23 de diciembre*, contempla que pueden recibir subvenciones u otras ayudas, incluidas las de régimen de

conciertos educativos, para financiar las acciones formativas y los servicios que presten.

Podrán asimismo, desarrollar acuerdos y convenios con empresas, instituciones y otros organismos para el aprovechamiento de las instalaciones y los recursos disponibles¹¹⁰. Las Administraciones competentes podrán delegar en los órganos de gobierno de los centros integrados de titularidad pública la contratación de expertos, la adquisición de bienes, contratación de obras, servicios y otros suministros, con los límites que en la normativa correspondiente se establezcan, y asimismo, podrán regular el procedimiento que permita obtener recursos complementarios mediante la oferta de servicios. Estos recursos se incorporaran al presupuesto de los centros¹¹¹.

Vinculado a la contratación de personas expertas, en el ámbito gallego se establece que se podrá contratar a *“profesionales con cualificación para impartir las enseñanzas que, por su naturaleza, así lo requieran, en las condiciones y régimen que determine la Administración autonómica”*¹¹².

Elementos vinculados a la autonomía organizativa y de gestión del personal, que en este caso se encuadran en el ámbito competencial de las Administraciones correspondientes, son los referidos a¹¹³ (art 9.4):

- Plazos de admisión de alumnado.
- Períodos de matrícula.
- Organización temporal de las ofertas.
- Cuestiones de régimen interior que afecta al personal de los centros.

En el ámbito pedagógico se resalta el modelo de planificación adoptado¹¹⁴. En relación a ello, el RD 1558/2005, de 23 de diciembre¹¹⁵ señala:

“Las Administraciones educativas y laborales del Estado y de las comunidades autónomas, en su ámbito competencial, en colaboración con las organizaciones

¹¹⁰ RD 1558/2005, de 23 de septiembre (artículo 6.3).

¹¹¹ *Ibíd*em (artículo 10.5. 10.6).

¹¹² Decreto 266/2007, de 28 de diciembre (artículo 17.2).

¹¹³ RD 1558/2005, de 23 de septiembre (artículo 9.4) y Decreto 166/2007, de 28 de diciembre (artículo 10).

¹¹⁴ En Galicia el modelo de planificación adoptado es el denominado *plan de actuación* de carácter anual definido por el *Consello Galego de Formación Profesional* con las aportaciones del equipo directivo de los centros integrados. A este documento haremos referencia en el punto I.4.3.6.

¹¹⁵ Artículos 10.1, 10.2, y 10.4.

empresariales y sindicales más representativas, establecerán un modelo de planificación común, de carácter anual o plurianual, para la red de centros integrados de su ámbito territorial.

El modelo de planificación adoptado contemplará las características del mercado de trabajo territorial y sectorial, así como aquellas directrices anuales contempladas en los Planes nacionales de acción para el empleo que sean de aplicación al ámbito actuación correspondiente.

(...) Las Administraciones competentes autorizarán el desarrollo del proyecto funcional de centro que incluirá, al menos, los objetivos, prioridades y otros aspectos de las actuaciones, de acuerdo con la planificación realizada”.

Si bien es cierto que el proyecto funcional abarca todos los ámbitos de autonomía del centro, también debemos reflejar que en lo que respecta al pedagógico incluirá: los proyectos curriculares de los ciclos, las programaciones didácticas y el plan de acción tutorial.

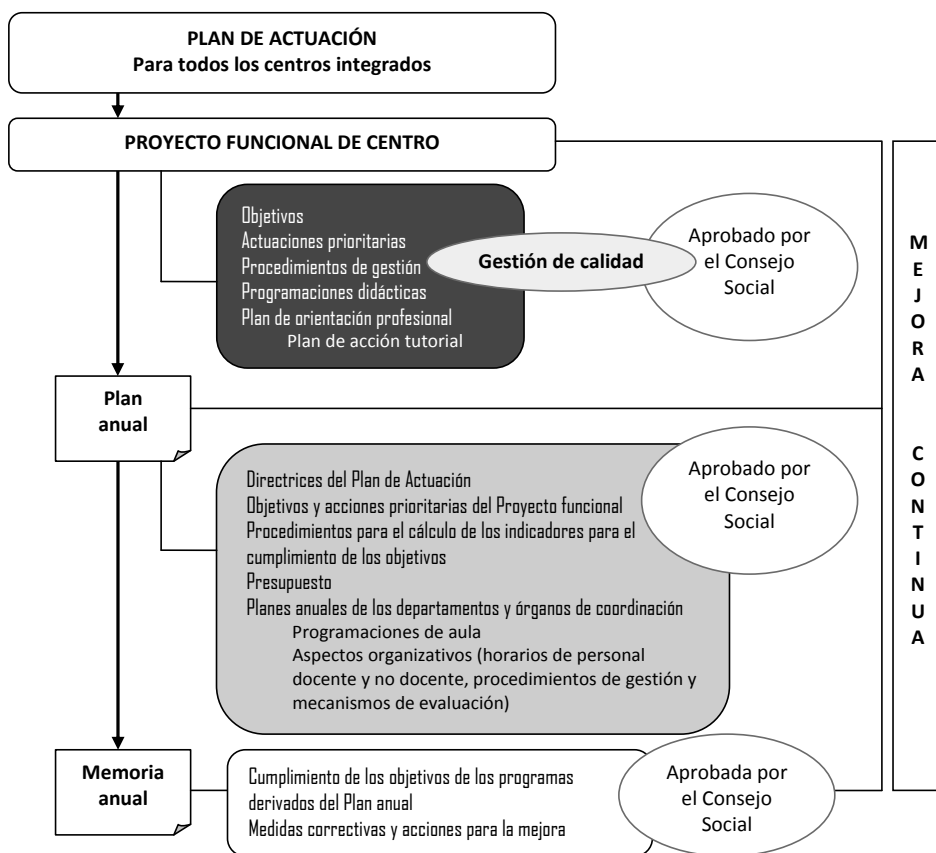
I.4.3.6. Documentación

El funcionamiento de los CIFP en Galicia -legislativamente- se apoya en una estructura documental que nosotros reflejamos en el gráfico I.14.

Partiendo del *Plan de actuación* aprobado por el *Consello Galego de Formación Profesional*, cada CIFP elabora un *Proyecto funcional* que servirá de base para el diseño y desarrollo del *Plan anual* de centro. Al finalizar el período o curso correspondiente, los centros elaborarán una *Memoria anual* en la que se reflejará el grado de consecución de los objetivos y las propuestas de mejora. Estas deben ser tenidas en cuenta en planificaciones posteriores.

Los documentos del centro: *Proyecto funcional*, *Plan anual* y *Memoria anual*, serán aprobados por el *Consello Social*.

GRÁFICO I.14: DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL DE LOS CIFI



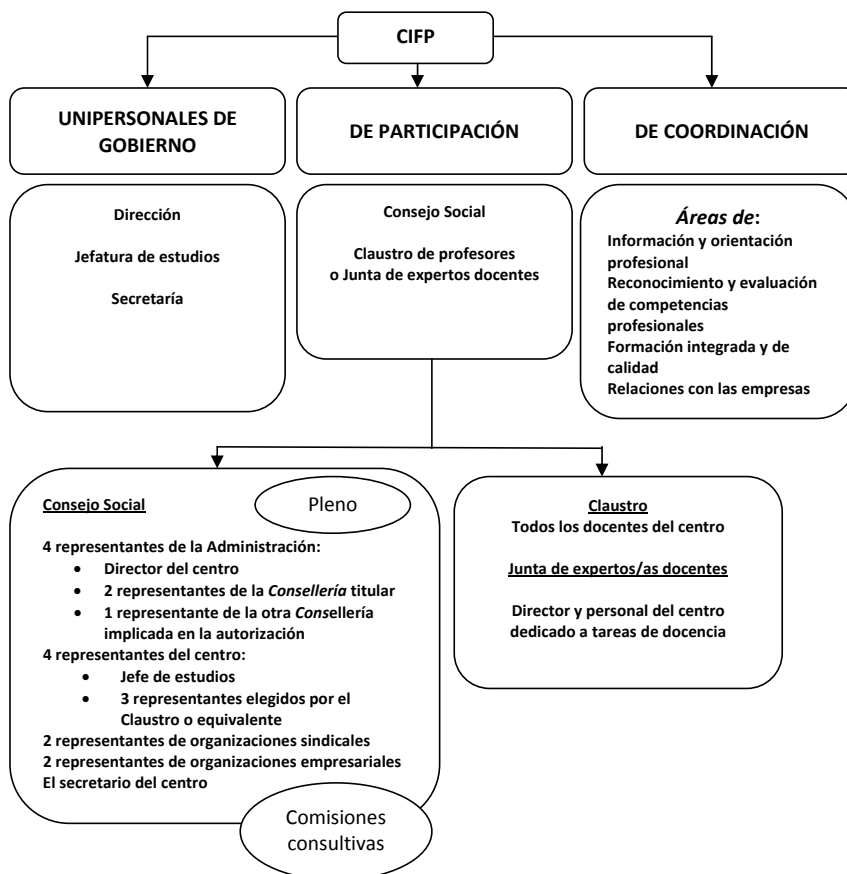
Fuente: Elaboración en base al Decreto 266/2007, de 28 de diciembre

1.4.3.7. Órganos de funcionamiento

La configuración de los CIFI se sustenta en órganos de gobierno, de participación y coordinación. El *Decreto 266/2007 de 28 de diciembre*, los ordena tal y como se recoge en el gráfico I.15 y establece las funciones de los miembros de la dirección y del *Consello Social*, dejando pendiente el desarrollo de nueva normativa¹¹⁶ al respecto.

¹¹⁶ En la actualidad, en la comunidad gallega está pendiente de publicación la norma en la que se recoge el Reglamento orgánico de los CIFI aunque ya existe un proyecto de decreto, en relación al cual el *Consello Escolar de Galicia* ha presentado las enmiendas aprobadas en correspondencia con el citado proyecto.

GRÁFICO I.15: ÓRGANOS DE GOBIERNO, PARTICIPACIÓN Y COORDINACIÓN



Fuente: Elaboración en base al Decreto 266/2007, de 28 de diciembre y la Orden de 22 de enero de 2009

Son órganos unipersonales de gobierno: el director/a, el jefe/a de estudios y el secretario/a. Estas personas constituyen el equipo directivo.

La dirección de los CIFP se provee a través de un procedimiento de libre designación. En el caso de los centros dependientes de Educación se nombrará a funcionarios del cuerpo de docentes, teniendo en cuenta los méritos, capacidad y publicidad, y el informe de los órganos colegiados del centro.

Son funciones del director o directora¹¹⁷:

- Representar al centro y dirigir y coordinar sus actividades.
- Proponerle a la Administración competente el nombramiento y cese de los órganos unipersonales que van a constituir el equipo directivo.
- Dirigir, coordinar y evaluar el Plan anual del centro, y promover planes de mejora.
- Ejercer la jefatura de todo el personal.
- Fomentar y facilitar la subscripción de acuerdos y convenios de colaboración, con posterioridad a la aprobación del *Consello Social*, con empresas, entidades y otras administraciones para impartir la formación integrada.
- Elaborar y ejecutar los presupuestos.
- Visar las certificaciones y los documentos oficiales del centro.
- Contratar, de ser el caso, los recursos humanos necesarios para desarrollar las acciones formativas y otros servicios programados.
- Favorecer acciones de formación para o personal docente y formador.
- Justificar la gestión económica del centro ante las administraciones correspondientes.

Es competencia de la jefatura de estudios¹¹⁸:

- Ejercer, por delegación del director/a la jefatura del personal con atribución docente.
- Coordinar y velar por la ejecución de las actividades académicas y de orientación.
- Elaborar los horarios correspondientes a la oferta formativa y al profesorado, en colaboración con el resto del equipo directivo y teniendo como referente los criterios aprobados en el *Plan anual*.
- Organizar los actos académicos y coordinar las actividades de los departamentos.
- Coordinar la actividad docente, y la acción orientadora y tutorial.
- Realizar el plan de formación interno del centro.

¹¹⁷ Decreto 266/2007, de 28 de diciembre (artículo 13.2).

¹¹⁸ *Ibíd*em (artículo 14).

- Facilitar la organización del alumnado e impulsar su participación en el centro.
- Establecer los mecanismos para corregir ausencias imprevistas del profesorado, planes de emergencia y de evacuación, y cualquier otra eventualidad que incida en el normal desarrollo del centro.

Al secretario/a se le encomienda¹¹⁹:

- Ocuparse del régimen administrativo, siguiendo las directrices de la dirección.
- Actuar como secretario/a de los órganos colegiados de gobierno, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos adoptados.
- Custodiar los libros y los archivos del centro.
- Expedir las certificaciones que soliciten las autoridades y las personas interesadas.
- Custodiar y mantener actualizado el inventario del centro.
- Custodiar y disponer la utilización de los medios audiovisuales, de los materiales didácticos, del mobiliario y de otro material catalogado como inventariable.
- Coordinar, dirigir y supervisar, por delegación de la dirección, la actividad y el funcionamiento del personal de administración y de servicios adscrito al centro
- Elaborar el anteproyecto de presupuesto del centro de acuerdo con las directrices del *Consello Social*.
- Llevar el régimen económico del centro conforme a las instrucciones de la dirección y rendir cuentas ante el *Consello Social* y las autoridades correspondientes.
- Velar por el mantenimiento del material del centro.
- Archivar, divulgar y dar a conocer a la comunidad del centro la normativa que le afecte.
- Recoger el informe de los órganos colegiados sobre los proyectos de las personas que opten a la dirección.

Los órganos colegiados son el *Consello Social* y el *Claustro de profesores* o *Junta de expertos docentes*.

¹¹⁹ *Ibíd*em (artículo 15).

Las funciones del *Consello Social*¹²⁰ se dirigen a:

- Establecer las directrices para elaborar y aprobar el proyecto funcional del centro.
- Aprobación de los planes anuales y las memorias.
- Aprobar el presupuesto y el balance anual.
- Realizar un seguimiento de las actividades del centro, asegurando la calidad y el rendimiento de los servicios.
- Emitir informe con carácter previo al nombramiento del director/a.

Al *Claustro de profesorado*¹²¹ y a la *Junta de expertos docentes*¹²² les compete:

- Formular al equipo directivo y al *Consello Social* propuestas para la elaboración del *Plan anual*.
- Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la innovación pedagógica, y en formación del profesorado.
- Participar en la elaboración de los planes de mejora de la calidad.
- Elegir a los representantes del profesorado en el *Consello Social*.
- Emitir informe con carácter previo al nombramiento del director/a.

1.4.3.8. Profesorado y otro personal

Tomando como referencia las disposiciones legislativas que regulan los requisitos, organización y funcionamiento de los centros integrados, ponemos de manifiesto las exigencias que en las mismas se tiene de cara al **profesorado**. Así, destacamos que para ejercer la docencia en los CIFP será necesario cumplir los requisitos generales de titulación así como los que al efecto se establezcan en las normas que regulan los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad.

Podrán ser contratados, como expertos, profesionales cualificados para impartir aquellas enseñanzas que por su naturaleza lo requieran, en las condiciones y régimen que determinen las Administraciones competentes.

¹²⁰ *Ibídem* (artículo 16.2).

¹²¹ *Ibídem* (artículo 16.3).

¹²² Citado en el Decreto 266/2007, de 28 de diciembre (artículo 16.3) y en la Orden de 14 de septiembre de 2010 (artículo 3).

El personal que preste sus servicios en centros de titularidad pública estará sujeto al régimen de incompatibilidades previsto en la Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de Incompatibilidades del Personal al Servicio de las Administraciones Públicas¹²³.

En relación al personal vinculado al área de **información y orientación profesional** se hace saber que puede ejercer las correspondientes funciones tanto el personal correspondiente de la *Consellería de Educación* como personal dependiente del *Servicio Público de Empleo*¹²⁴.

En el procedimiento de **evaluación de las competencias profesionales** participarán los servicios de información e orientación, el servicio asesor y las comisiones de evaluación.

- SERVICIO DE INFORMACIÓN Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL. Forman parte del mismo los Departamentos de orientación de los CIFP.
- SERVICIO ASESOR. Lo constituye una persona experta de la familia profesional correspondiente nombrada por la Administración, y seleccionada entre el personal técnico habilitado como asesor o asesora para participar en el procedimiento. Esta habilitación requerirá un mínimo de cuatro años de experiencia en el sector profesional correspondiente y la superación previa de un proceso de formación específica.
- COMISIÓN DE EVALUACIÓN. Estará constituida al menos por cinco miembros, de los que uno ocupará la presidencia y coordinará el proceso; otro desempeñará el cargo de secretario/a, y los tres restantes serán vocales. Todas estas personas tendrán que disponer de la habilitación como evaluadores para participar en el procedimiento de reconocimiento, evaluación y acreditación de la competencia profesional emitida por la *Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa*. La habilitación requerirá un mínimo de cuatro años de experiencia en el sector profesional y la superación previa de un proceso de formación específica. Cuando sea necesario, la comisión de evaluación podrá solicitar la colaboración de una persona experta de la familia o sector profesional.

¹²³ RD 1558/2005, de 23 de diciembre (artículo 15) y Decreto 266/2007, de 28 de diciembre (artículo 17)

¹²⁴ *Ibíd*em (artículo 16), *Ibíd*em (artículo 18).

Las funciones asignadas a cada uno de estos servicios se recogen en la *Orden de 1 de septiembre de 2009*.

I.4.4. LA RED DE CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN GALICIA

La configuración de la red de centros integrados en Galicia se inicia en el curso 2003-04 y progresivamente va sufriendo ajustes, muchos de ellos condicionados por la publicación del RD 1558/2005 de 23 de diciembre.

A continuación reflejamos la cronología vinculada a la progresiva autorización de centros para su conversión en CIFP:

CURSO 2003-04

Los seis primeros centros integrados de formación profesional autorizados estaban situados en zonas costeras de la comunidad gallega, constituyendo una excepción los dos centros ubicados en Santiago de Compostela.

Todos ellos fueron autorizados, con carácter experimental, en base al *Decreto 325/2003, de 18 de julio* por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en Galicia.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria:

IES Paseo das Pontes, de A Coruña

IES Coroso, de Ribeira

IES Compostela, de Santiago de Compostela

IES Porta da Auga, de Ribadeo

Consellería de Traballo

Centro Nacional de Formación Profesional Ocupacional, de Santiago de Compostela

Centro de Formación Ocupacional de Coia, de Vigo

CURSO 2004-05

En el curso 2004-05 se añaden, a la red de centros integrados de formación profesional cuatro nuevos centros, todos ellos pertenecientes a la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*. Estos nuevos centros son:

IES Carlos Oroza, de Pontevedra

IES A Farixa, de Ourense

IES de Fene, de Fene

IES Politécnico de Vigo, de Vigo

Fueron autorizados mediante la *Orden de 27 de mayo de 2004* por la que se resuelve la convocatoria para la incorporación de nuevos centros a la red de centros integrados de formación profesional de Galicia.

CURSO 2005-06

Durante este curso no constan nuevas incorporaciones ni modificaciones en la citada red.

CURSO 06-07

Siguiendo el *Decreto 154/2006, de 7 de septiembre*, por el que se modifica parcialmente el *Decreto 325/2003, de 18 de julio*, por el que se autorizan y regulan los centros integrados de formación profesional, a partir del curso 2006-07 la nueva red de centros integrados de formación profesional de la Comunidad autónoma de Galicia queda configurada por las siguientes instituciones:

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria:

CIFP Ánxel Casal, A Coruña

CIFP Compostela, de Santiago de Compostela

CIFP Monte de Conxo, de Santiago de Compostela

CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro, de Ferrol

CIFP A Farixa, de Ourense

CIFP A Granxa, de Ponteareas

CIFP Carlos Oroza, de Pontevedra

CIFP Valentín Paz Andrade, de Vigo

CIFP Fene, de Fene

CIFP Porta da Auga, de Ribadeo

Consellería de Traballo:

CIFP Santiago, de Santiago de Compostela

CIFP Santa María de Europa, de Ourense

CIFP de Coia, de Vigo

El CIFP Monte de Conxo cambia a su denominación mediante la Orden de 6 de agosto de 2007, y pasa a denominarse *Centro Integrado de Formación Profesional Politécnico de Santiago*.

CURSO 2007-08

En el curso 2007-08 se incorpora a la red de centros integrados de formación profesional el *CIFP Someso, de A Coruña*, perteneciente a la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*¹²⁵.

CURSOS 2008-09 y 2009-10

Se mantiene la creada red de CIFP, que engloba a catorce centros de los cuales once pertenecen a *Educación* y tres a *Trabajo* (mapa I.1):

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria:

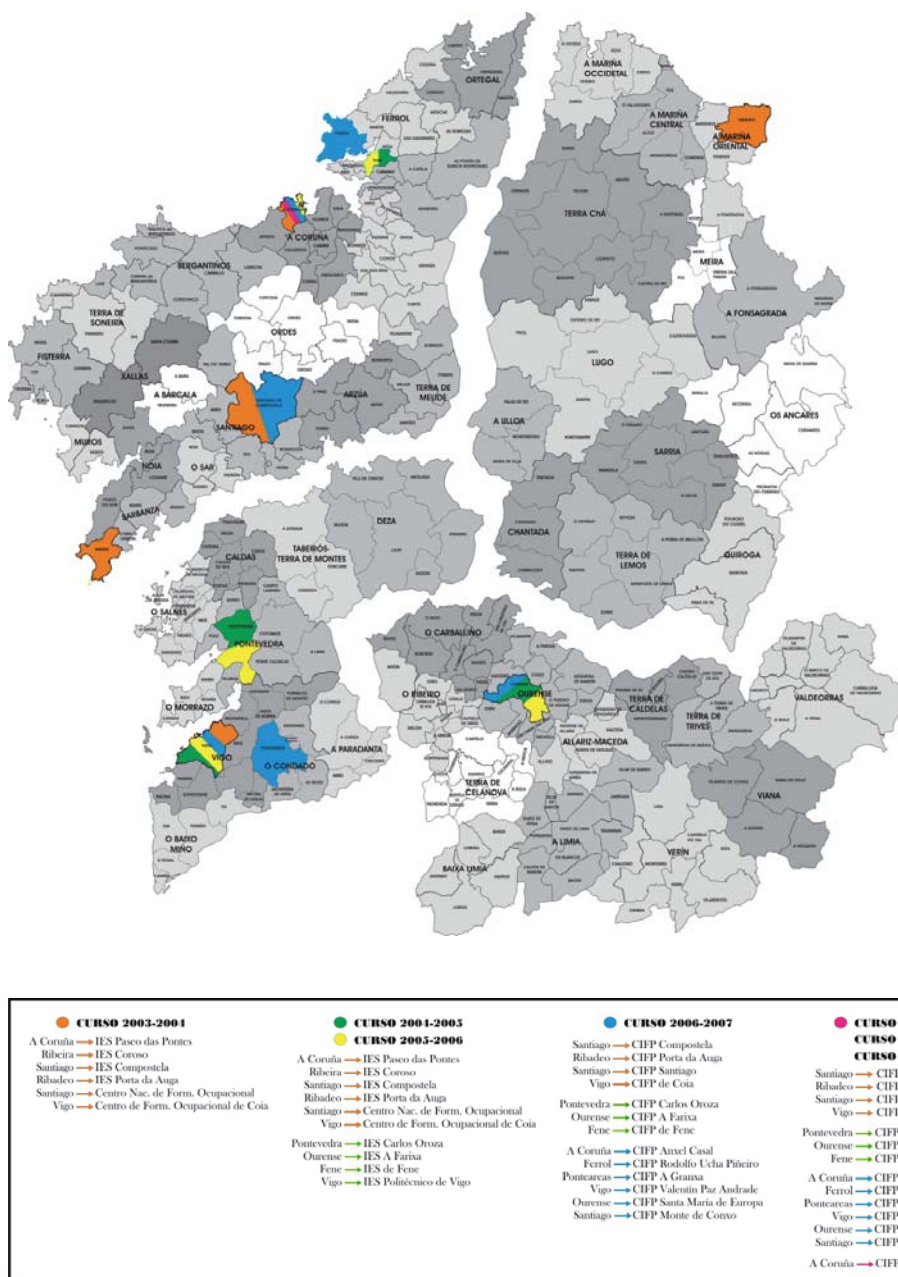
CIFP Ánxel Casal, A Coruña
CIFP Compostela, de Santiago de Compostela
CIFP Monte de Conxo, de Santiago de Compostela
CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro, de Ferrol
CIFP A Farixa, de Ourense
CIFP A Granxa, de Ponteareas
CIFP Carlos Oroza, de Pontevedra
CIFP Valentín Paz Andrade, de Vigo
CIFP Fene, de Fene
CIFP Porta da Auga, de Ribadeo
CIFP Someso, de A Coruña

Consellería de Trabajo:

CIFP Santiago, de Santiago de Compostela
CIFP Santa María de Europa, de Ourense
CIFP de Coia, de Vigo

¹²⁵ Véase el *Decreto 154/2006, de 7 de septiembre*, por el que se modifica parcialmente el Decreto 325/2003, de 18 de julio, por el que se autorizan y regulan los centros integrados de formación profesional.

MAPA I.I: RED DE CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL¹²⁶



Fuente: Carnota (2009: 195)

¹²⁶ Este mapa ha sido elaborado con la inestimable colaboración de D. Rodolfo Piñeiro.

Además de saber qué centros conforman la red de CIFP en la comunidad gallega, nos interesa saber en qué medida en la actualidad su funcionamiento se ajusta a la concepción de centro integrado. Para ello, trasladamos al lector la aportación de Mira¹²⁷ (2008: 22), quién en relación a ello hace la siguiente valoración:

“A súa implantación nas diferentes Comunidades Autónomas é moi pobre, e non se están a conseguir os efectos previstos na Lei. Os cidadáns e mesmo o profesorado e o alumnado dos poucos centros integrados creados, non observan ningunha diferenza entre eses centros e un centro ordinario, xa que non foron dotados os centros integrados dunha autonomía de xestión real, que lles permita desenvolver ofertas formativas flexibles e adaptadas ás necesidades dos individuos e das empresas do seu contorno, conforme prevé a Lei”.

¹²⁷ Actual Director Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

I.4.5. LA CALIDAD EN LOS CIFP: PERSPECTIVA LEGAL

Los referentes legales y documentales ponen de manifiesto que al hablar de calidad en los CIFP se vislumbran dos enfoques, desde nuestro punto de vista, complementarios: la calidad de la formación y la gestión de la calidad.

Las *Consellerías de Educación y Traballo* tienen entre sus funciones la de impulsar la puesta en marcha de planes de mejora continua, garantizando así la calidad de los servicios ofertados en los CIFP¹²⁸.

Para profundizar un poco en cómo se pretende llevar a cabo la gestión de la calidad en estos centros tenemos en cuenta las disposiciones legislativas que regulan las enseñanzas que en ellos se imparten. En ambos casos se pone de manifiesto la necesaria calidad de la formación, directamente conectada con una gestión de calidad y no tanto de gestión de la calidad.

De esta manera, en el ámbito de la formación profesional del sistema educativo se contempla que la *Consellería de Educación* promoverá la **calidad de las actividades formativas y de gestión**¹²⁹ mediante el reconocimiento del esfuerzo que contribuya a la excelencia de las citadas actividades.

En relación a la formación para el empleo el *RD 395/2007, de 23 de marzo* destaca:

“Las acciones, tanto formativas como de apoyo y acompañamiento, que se impartan y desarrollen (...) deberán tener la calidad requerida para que la formación profesional para el empleo responda a las necesidades de los trabajadores ocupados y desempleados de las empresas.

La formación y las acciones de apoyo y acompañamiento deberán desarrollarse aplicando los procedimientos y metodologías apropiados, con el personal y los medios didácticos, técnicos y materiales más adecuados a sus características.

Las Administraciones públicas competentes promoverán, en sus respectivos ámbitos, la mejora de la calidad de la formación profesional para el empleo, en cuanto a contenidos, duración, profesorado e instalaciones, así como medición de sus resultados”¹³⁰.

¹²⁸ Decreto 114/2010, de 1 de julio (artículo 21).

¹²⁹ *Ibíd*em (artículo 30).

¹³⁰ RD 395/2007, de 23 de marzo (artículo 36.1 y 36.2).

Vinculado a la **calidad de la formación**, hace referencia a la elaboración de un *Plan de perfeccionamiento del profesorado*¹³¹ y de un *Plan para la dotación y equipamiento de centros*¹³² de formación en función de las necesidades de adaptación a los cambios tecnológicos y de organización del trabajo.

La evaluación de la calidad de la formación para el empleo se materializa a través de los cuestionarios publicados por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, a través de la *Resolución de 27 de abril de 2009*. Los citados documentos serán cumplimentados por el alumnado y sus resultados se remitirán a los Servicios Públicos de Empleo de las Administraciones competentes.

Este cuestionario recoge información sobre la organización de la actividad formativa, contenidos, duración, profesorado, medios didácticos y técnicos, evaluación del aprendizaje, de los beneficios personales que genera esa formación y grado de satisfacción general del alumnado con la formación recibida. La utilización del mismo, no excluye que cada centro utilice otros procedimientos e instrumentos complementarios que le permitan recoger información sobre otros aspectos considerados de interés.

Desde mi punto de vista, el análisis del marco normativo evidencia que la calidad de la formación profesional está en el núcleo de las políticas y directrices de las Administraciones competentes. Sin embargo, aunque si se apuntan pinceladas del camino a seguir, se percibe un enfoque marcado respecto a la calidad de la formación, un enfoque más difuso en relación a la calidad de la gestión y prácticamente nulo respecto a la gestión de la calidad.

Si queremos referencias directas a la gestión de la calidad tenemos que remitirnos a lo especificado en el Segundo Plan Gallego de FP, documento que la sitúa en el núcleo de las prioridades en el ámbito de la formación profesional y hace referencia explícita a “*identificar e xestionar correctamente os procesos clave que se están a desenvolver*” (Xunta de Galicia, 2008: 60). Destacamos asimismo que no prima la utilización de ningún referente concreto en materia de **gestión de la calidad**, sino que señala que

¹³¹ *Ibíd*em (artículo 36.3).

¹³² *Ibíd*em.

cualquier procedimiento o modelo que produzca mejoras en la organización es válido. En esta línea se posiciona al señalar:

“Evitarase calquera formulación que conciba os procedementos existentes como modelos alternativos ou excluíntes. Isto é así máxime se se ten en conta que case todos os procedementos ou modelos manifestan ter moitos puntos en común: todos están inspirados polo proceso cíclico “planificar, facer, avaliar e estandarizar”; identificación de novos plans de mellora; todos postulan ir mais aló da avaliación dos resultados ou produtos propiamente ditos, e inclúen tamén como obxecto de avaliación os procesos, os recursos, o contorno, etc.” (Xunta de Galicia, 2008: 61).

Centrando nuestra atención en los CIFP, ciñéndonos a lo establecido en el *Decreto 266/2007 de 28 de diciembre*, se menciona por ejemplo la necesidad de elaborar *“plans de mellora da calidade”¹³³* y en relación a la gestión de la calidad se establece que *“as Consellerías das cales dependan os centros integrados impulsará a posta en marcha de plans de mellora continua, co obxecto da garantir a calidade dos servizos ofertados”¹³⁴*. Asimismo, se le encomienda al director *“promover plans de mellora”¹³⁵* y al Consejo Social *“participar nos plans de mellora da calidade”¹³⁶*. También se recoge que el *Proyecto funcional de centro* establecerá entre otros aspectos *“os procedementos de xestión baseados nun sistema de mellora continua”¹³⁷*, y la *Memoria anual* recogerá *“accións para a mellora da xestión”¹³⁸*. Todos estos aspectos tienen como referencia un enfoque de mejora continua, pero no se circunscribe a ningún referente o modelo de gestión de la calidad.

En el presente momento, en Galicia está pendiente la aprobación del Reglamento Orgánico de los CIFP. El proyecto del correspondiente decreto señala como competencia de la dirección el *“impulsar las evaluaciones y las auditorías de calidad del centro”*. En relación a los órganos de coordinación docente se crea el *Área de calidad, innovación y orientación profesional*, cuyo jefe será el vicedirector del centro;

¹³³ Decreto 266/2007, de 28 de diciembre (artículo 16.2.c).

¹³⁴ *Ibídem* (artículo 21).

¹³⁵ *Ibídem* (artículo 13.2.c).

¹³⁶ *Ibídem* (artículo 16.2.c).

¹³⁷ *Ibídem* (artículo 10.2).

¹³⁸ *Ibídem* (artículo 10.5).

y del *Departamento de calidad e innovación*, presidido por un profesor con destino definitivo que, por designación de la dirección, ejercerá como jefe de departamento. Una de las competencias del *Área de calidad, innovación y orientación profesional*, en lo referente a la calidad, es la de:

“Coordinar la implantación y el desarrollo, bajo el liderazgo de la dirección del centro, del sistema de gestión de la calidad y mejora continua, estableciendo y aplicando los criterios de calidad y los indicadores que figuren en el proyecto funcional del centro integrado”.

(*Reglamento Orgánico de los CIFP de Galicia*, Proyecto del Decreto, artículo 13.3 a)

Al *Departamento de calidad e innovación* se le atribuyen, entre otras, las siguientes competencias:

- “Diseñar e implantar los procedimientos del plan de gestión de calidad y mejora continua, garantizando su desarrollo y su mantenimiento en el funcionamiento del centro integrado.
- Dirigir y coordinar las auditorías internas o externas en función de lo establecido en el plan de gestión de calidad”.

(*Reglamento Orgánico de los CIFP de Galicia*, Proyecto del Decreto, artículo 30.3 a, b)

Observamos que en este proyecto se habla de gestión de la calidad y de gestión de calidad.

Concluimos este capítulo resaltando el amplio papel que tienen las Administraciones, los interlocutores sociales y los agentes implicados en el quehacer diario de los CIFP, en lo referente al desarrollo de una FP de calidad. Destacamos asimismo esas tres acepciones del concepto calidad en el campo de la formación profesional: calidad de la formación, gestión de calidad y gestión de la calidad.

En los próximos capítulos se profundizará en el concepto calidad y los referentes teóricos que lo sustentan y sirven de base a la gestión de la calidad, teniendo en cuenta los indicadores y factores que subyacen a una gestión de calidad.

*La calidad nunca es un accidente,
siempre es el resultado de un esfuerzo
de la inteligencia.*

John Ruskin

CAPÍTULO II

El concepto calidad y su fundamentación teórico- práctica

II.1. CONFIGURACIÓN DEL CONCEPTO CALIDAD

Las instituciones formativas son estructuras dinámicas y cambiantes condicionadas por el entorno geográfico, político, económico y sociocultural, y también por un conjunto de variables de orden afectivo, profesional, arquitectónico y organizativo que influyen en las metas y objetivos de cada centro. La calidad está relacionada con estas variables y se ha entendido de distintas maneras a lo largo de la historia en función del contexto desde el que se pretende definirla.

En este capítulo se hace una aproximación al concepto y filosofía de la calidad en base a la siguiente estructura: fundamentación histórica y evolución, definición, y aspectos clave de los sistemas de gestión de la calidad.

II.1.1. FUNDAMENTACIÓN HISTÓRICA Y EVOLUCIÓN

A lo largo de la historia siempre ha habido preocupación por el trabajo bien hecho pero, el concepto de calidad, tal y como se entiende hoy día, surge en el siglo XX.

Son muchos los autores que han estudiado la evolución el concepto calidad y han establecido distintas fases no coincidentes. Según Velasco Guzmán¹ (2000: 28) esto es así porque enfatizan en distintos aspectos.

Por su claridad, el análisis se centra en las tres etapas establecidas por Domínguez y Lozano (2003: 58-66) en relación a la evolución histórica y configuración del concepto calidad: Inicio del control de la “no calidad”, Aseguramiento de la Calidad, y Calidad Total.

¹ Velasco Guzmán, J.L. (2000: 28) cita cuatro fases: calidad de la producción, calidad del producto, calidad enfocada hacia el mercado, y enfoque global de la calidad; y citando a Gento (1996) nos aclara lo siguiente:

“De manera general, puede aludirse a dos tipos de enfoques sobre calidad: uno de carácter relativo, que se centra en aspectos parciales como los diferentes input (objetivos, medios, proyectos, apoyos, organigrama); el proceso (clima); o los output (evaluación, en sus diferentes fases, tipos y modalidades) (Gento, 1996). Este tipo de enfoque es el predominante en las tres primeras fases de evolución del sentido del término calidad. El otro, es de carácter global e integral y se corresponde con el enfoque global de la calidad”.

II.1.1.1. Inicio del control de la “no calidad”

La Revolución Industrial (Siglo XIX) transforma las formas de trabajo: se inicia la producción en masa, las fábricas cambian sus sistemas de producción lo que obliga a la división del trabajo y la normalización de los productos manufactureros. Paralelamente coexisten las formas de trabajo artesanal con las nuevas formas de producción.

El desarrollo del proceso de industrialización, que se caracteriza por la escasez de la producción, obliga a la sociedad a aceptar productos en muchos casos defectuosos, conformándose con que **fuesen lo más duraderos posible como indicador de calidad**. En este escenario organizativo surgen las propuestas de Taylor² para racionalizar el trabajo y solucionar los problemas de producción.

Entre la I Guerra Mundial³ y la II Guerra Mundial aumentó considerablemente la mano de obra no cualificada en el mundo empresarial y, para asegurar la calidad de los productos las empresas empezaron a realizar **inspecciones y controles de los productos terminados**. A raíz de las teorías de Taylor sobre la organización científica del trabajo⁴, hay una profunda separación entre los que deciden y los que producen. En las cadenas de producción con frecuencia se fabrican productos defectuosos y esto lleva aparejado un aumento de los costes con cuantiosas pérdidas económicas. El análisis de las causas era difícil porque podía ser debido a múltiples factores. El

² Antes de las propuestas de Taylor (1856-1915), los obreros eran responsables de planear y ejecutar sus labores. A ellos se les encomendaba la producción y se les permitía realizar sus tareas de la forma que ellos creían era la correcta. Según Taylor, *“encargados y jefes de taller saben mejor que nadie que sus propios conocimientos y destreza personal están muy por debajo de los conocimientos y destreza combinados de todos los hombres que están bajo su mando. Por consiguiente, incluso los gerentes con más experiencia dejan a cargo de sus obreros el problema de seleccionar la mejor forma y la más económica de realizar el trabajo”*. De ahí que sus principios *“vistos en su perspectiva histórica, representaron un gran adelanto y un enfoque nuevo, una tremenda innovación frente al sistema”*. Los principales puntos del modelo de organización de Taylor fueron determinar científicamente trabajo estándar, crear una revolución mental y un trabajador funcional. A finales del s. XIX, principios del XX nos encontramos dos esferas sociales diferenciadas: el campo y la fábrica. Hay una tendencia a la mayor división social del trabajo: tareas cada vez más simples, parcelación progresiva de las tareas. Los fines del modelo consistían en aumentar la productividad, consiguiendo más por menos, cuestión que desemboca en la baja cualificación de los obreros. Obtenido de <http://es.wikipedia.org/> (03-11-09)

³ Durante la I Guerra Mundial (1914-1918) España produjo un gran crecimiento económico ya que en su postura de neutralidad se convierte en suministrador de materiales y recursos a países beligerantes de ambos bandos.

⁴ La organización científica del trabajo se basa en la división del trabajo en dirección y trabajadores, la subdivisión de las tareas en otras más simples y en la remuneración del trabajador según el rendimiento.

objetivo por tanto era controlar las diferentes partidas de productos manufacturados para que los que se ponían en venta estuviesen libres de defectos.

En 1924, Walter Shewhart empezó a difundir su aplicación de métodos estadísticos para el control de la calidad de los productos finales. Demostró que en cualquier proceso se producen variaciones que afectan al producto final. Era necesario, por tanto, identificar esas variaciones y descubrir cómo, cuándo, dónde y por qué se producen. Este control estadístico permitía mejorar el sistema de producción, abaratar costes e incrementar la calidad de los productos.

Durante este período, siguiendo a Domínguez y Lozano (2003:59), **la calidad se entiende como conformidad a las especificaciones que previamente se han señalado para el producto** y se mide en términos de porcentaje de piezas no defectuosas.

II.1.1.2. Aseguramiento de la Calidad

La calidad como aseguramiento de la producción surge durante la II Guerra Mundial⁵, en Estados Unidos, como consecuencia de aumentar la producción de armamento y balística, y de tener que utilizar personal no especializado lo que provocaba una gran probabilidad de fallos en este tipo de productos. Después de la II Guerra Mundial, con la fabricación masiva de productos, se suspenden los controles y empieza a primar la cantidad sobre la calidad.

La demanda de productos en Estados Unidos crece y la producción se dispara, convirtiéndose este país en la primera potencia mundial en el ámbito militar y comercial. Entre los años cincuenta y sesenta, debido a la falta de productos competitivos de otros países venden todo lo que producen y no necesitan mejorar sus sistemas de producción porque sus productos no tienen competencia.

En la década de los cincuenta se implantaron las llamadas técnicas de fiabilidad, que garantizan el funcionamiento de los productos durante su vida útil. En esta década apareció también el concepto de Aseguramiento de la Calidad, que hace que lo producido cumpla unos requisitos de calidad previamente establecidos. Velasco Guzmán (2000: 30) nos dice que con el “*control de la calidad*”, la calidad se entiende como “*la conformidad o adecuación de los productos a una serie de criterios o*

⁵ II Guerra Mundial (1939-1945).

atributos de perfección de los mismos, previamente definidos y permanentes. Dentro de este concepto, el grado de perfección se medía según el porcentaje de productos correctos al finalizar el proceso”.

Paralelamente, Japón se convierte en una potencia mundial y sus productos pasan a ser pioneros en calidad y avances tecnológicos en los mercados internacionales.

Domínguez y Lozano (2003: 59) nos dicen:

“Para comprender cómo se produjo ese avance en la industria japonesa hay que remontarse a los años posteriores a la II Guerra Mundial. Japón, con la tutela de los Estados Unidos, se propone reconstruir un país que había quedado totalmente arrasado a causa de la contienda, sus recursos naturales son escasos y sólo cuentan con recursos humanos que son su mayor potencial.

En este escenario organizativo, los ingenieros japoneses piden ayuda a los Estados Unidos con el fin de que les asesoren en esta reconstrucción. Un grupo de expertos estadounidenses entre los que se encuentra Homer Sarasohn, colaborador de Shewhart, les sugirió que aplicasen técnicas de control de calidad y enseñó a los japoneses, entre otras cosas a usar las estadísticas en los procesos de manufactura”.

En los años sesenta se registran dos evoluciones diferenciadas del enfoque en el concepto de calidad entre los mercados de Occidente y Japón. El primero encaminó sus movimientos hacia el lado técnico, centrándose en el aseguramiento de la calidad. En cambio, en Japón se prestó más atención al aspecto humano de la calidad, extendiendo su gestión al personal de la empresa que participaba de modo activo y directo en la resolución de problemas. Mantuvieron los sistemas estadísticos de control y crearon los grupos o círculos de calidad que solucionaban las causas que originaban los problemas. Es lo que hoy conocemos como Calidad Total, que incluye la satisfacción del cliente.

Hasta finales de los 60 hay más demanda que oferta. Según Guinjoan y Riera (2000: 60) hasta la década de los setenta *“existió un menosprecio notable del fabricante hacia las necesidades del cliente”*. En la década de los setenta, se produce un cambio en el mundo empresarial que hace que entremos en una nueva etapa.

II.1.1.3. Gestión de la Calidad Total

En la década de los setenta el concepto de calidad, influenciado por el desarrollo del modelo de Deming, se entiende como un método de gestión que implica a todo el personal de la empresa en un mismo objetivo: la mejora continua de la organización, de los productos, y la satisfacción del cliente.

Debido a los numerosos avances tecnológicos se genera un exceso de producción y aparece el problema de la competitividad. Con la competencia entre empresas, los fabricantes se dan cuenta de la importancia que revisten las necesidades del cliente y empiezan a considerarse importantes las técnicas de venta para el negocio. Paralelamente, el cliente se vuelve más exigente al tener mayores posibilidades de elección.

Según Carretero (2003: 17):

“La solución apuntada desde la empresa para ganar la lucha de la competitividad parece basarse de manera casi hegemónica en dos palabras: “flexibilidad” y “calidad”. Flexibilidad expresada en la polivalencia funcional que se pide a los trabajadores para que desarrollen su labor procurando lograr una mayor competitividad. El trabajo estable, de duración indefinida tiende a desaparecer casi en la misma proporción en la que crecen los trabajos precarios y temporales, con su componente añadido de ansiedad y desequilibrio ante el futuro inmediato. Flexibilidad en cuanto a condiciones de trabajo, pero también flexibilidad de pensamiento, de habilidades y de costumbres, que continuamente cambian y exigen nuevas formas de pensar, hacer y sentir. Y calidad. Calidad, no sólo objetiva o racionalizadora, sino subjetiva o calidad percibida por el cliente”.

La idea clave se transforma, ahora se parte de las necesidades del cliente o usuario y se busca la satisfacción del mismo.

A partir de entonces *“la calidad se transforma en un arma estratégica y ofensiva con la que se consigue un buen posicionamiento de la organización y se resta cuota de mercado a los competidores”* (Guinjoan y Riera, 2000: 61). Asimismo, el trabajador y su formación permanente se convierten en piezas clave en la empresa.

A partir de los años ochenta se produce un progresivo acercamiento entre Occidente y Japón, originado principalmente por el exceso de oferta que se registra en los

mercados y que provoca que el cliente tenga más opciones que elegir. Surge entonces la necesidad de diferenciarse de los productos con los que se compite, acelerándose así la mejora de la calidad de los productos como elemento distintivo o de diferenciación.

“La competitividad depende de la capacidad de movilizar la imaginación, la inteligencia y la voluntad de los trabajadores, su ánimo y, sin duda, la inteligencia humana constituye el mayor capital de las empresas, ya que la adaptación a los cambios y la respuesta a las nuevas preguntas, se logra precisamente, mediante la acción inteligente del ser humano. Son las personas las que mejoran la producción, las que incrementan la calidad de lo ofertado al mercado, las que consiguen hacer rentables los medios materiales, las que intervienen positivamente en los procesos, innovando y aportando respuestas creativas a los problemas que surgen”.

(Carretero, 2003:21)

II.1.2. PERSONAS A DESTACAR POR SUS APORTACIONES AL ACTUAL CONCEPTO DE CALIDAD

Walter Shewhart (1891-1967).

Introduce el control estadístico de los procesos (SPC)⁶ y muestra cómo en cualquier proceso se producen variaciones que afectan al producto final. Es necesario identificar esas variaciones y demostrar cómo, cuándo, dónde y porqué se producen; ello permitirá abaratar costes e incrementar la calidad de los productos.

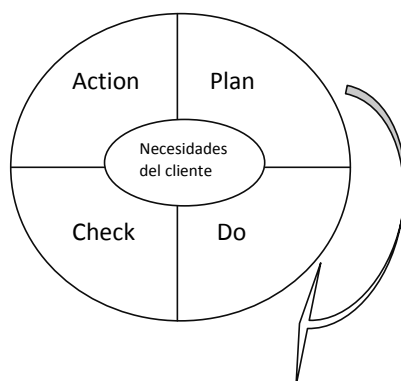
W.E. Deming (1900-1993).

Elabora, apoyándose en control estadístico de los procesos, un plan de gestión directiva basado en observaciones directas y que tiene muy presente las necesidades y exigencias del cliente (interno y externo). Propone en relación a la resolución de problemas y la implantación de procesos de mejora el ciclo PDCA (Plan, Do, Check, Act)⁷, que nosotros representamos a través del gráfico II.1.

⁶ *Statistical Process Control*: método que mediante el uso de gráficos de control permite usar criterios objetivos para recopilar mediciones en diferentes fases del proceso, detectando y corrigiendo variaciones que pueden afectar a la calidad del producto o servicio final.

⁷ También conocido como *Ciclo Deming, espiral de mejora continua o ciclo de Shewhart*. Algunos escritos atribuyen su mérito a Shewhart ya que Deming lo que hizo fue desarrollar algunas de las propuestas metodológicas de este autor acerca de la inferencia científica y llamó a su síntesis el ciclo de Shewhart (Shewhart Cycle). Así aparece reflejado por ejemplo en Arcega, F. et al. (2006). *Mejora continua como herramienta docente en fundamentos de sistemas digitales*. Documento hallado en <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=tace:congreso-2006-1096&dsID=S3A01.pdf> (12-11-09).

GRÁFICO II.1: LA RUEDA DE DEMING



Fuente: Deming (versión adaptada)

La planificación (Plan) implica tener en cuenta las necesidades de los clientes para determinar los objetivos y el procedimiento que se seguirá para satisfacerlas.

La ejecución (Do) se ocupa de la realización de las acciones necesarias para satisfacer las necesidades del cliente o usuario del servicio.

La fase de control (Check) tiene en cuenta las desviaciones que se producen para poner en marcha acciones correctoras o preventivas que adapten los resultados a las necesidades del cliente.

La mejora (Action) consiste en incorporar las acciones correctoras o preventivas.

Deming ofreció catorce principios fundamentales para la gestión y transformación de la eficacia empresarial⁸:

1. La mejora de productos y servicios.
2. Una filosofía de cooperación entre empleados, clientes y proveedores.
3. No depender de la inspección para lograr calidad. En lugar de esto, mejorar el proceso e incluir calidad en el producto desde el comienzo.
4. No centrar la compra en los bajos precios sino en la calidad.
5. Mejorar constantemente los sistemas de producción, servicio y planeamiento de cualquier actividad. Esto va a mejorar la calidad y la productividad, bajando los costos constantemente.
6. Proporcionar formación y capacitación continua.

⁸ Presentados por primera vez en su libro *"Out of the crisis"* publicado en 1986.

7. Establecer métodos de supervisión que ayuden a la gente, máquinas y dispositivos a realizar su trabajo.
8. Eliminar el miedo y construir confianza, de esta manera todos podrán trabajar más eficientemente.
9. Borrar las barreras entre los departamentos. Abolir la competición y construir un sistema de cooperación basado en el mutuo beneficio que abarque toda la organización.
10. Eliminar eslóganes, exhortaciones y metas pidiendo cero defectos o nuevos niveles de productividad. Estas exhortaciones solo crean relaciones de rivalidad, la principal causa de la baja calidad y la baja productividad reside en el sistema y este va más allá del poder de la fuerza de trabajo.
11. Eliminar cuotas numéricas y centrarse en la gestión por objetivos.
12. Eliminar las evaluaciones anuales o el sistema de méritos que da rangos a la gente y crean competición y conflictos.
13. Instituir un programa vigoroso de educación y automejora.
14. Todo el personal trabaja para lograr la mejora.

Joseph M. Juran (1904-2008).

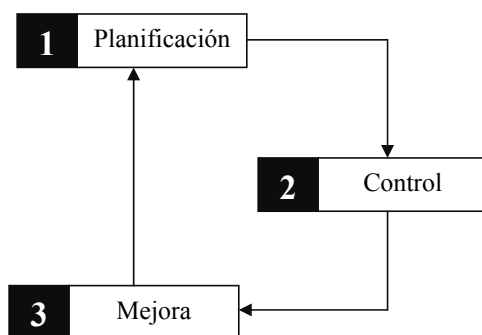
Pionero de la calidad en los Estados Unidos su visita a Japón provoca un cambio en las actividades de control de calidad niponas al despertar su interés por el sistema de gerencia, provocando que el control de calidad se viese como una herramienta de la administración, creando así una puerta para establecer el control de calidad total (TQC).

Pone el énfasis en la necesidad de planificación, control y mejora de la calidad. Es lo que se conoce como Trilogía de Juran.

Según Domínguez y Lozano (2003:62) aunque las ideas de Juran se parecen a las de Deming, el desacuerdo surge en relación con la cantidad de cambios que requiere el enfoque de la administración para crear un sistema de calidad total. Juran piensa que el cambio a la calidad se puede dar de manera muy parecida a otros cambios en la empresa; es decir, usando el marco existente para las decisiones y acciones organizacionales. La administración de la calidad se lleva a cabo mediante el uso de

tres procesos gerenciales de planificación, control y mejora que Juran llama la trilogía de la calidad (gráfico II.2).

GRÁFICO II.2: LA TRILOGÍA DE JURAN



Fuente: Adaptación de Guinjoan y Riera (2000:65)

Armand V. Feigenbaum (1922).

Es un científico de la supercomputación que trabaja en el área de la inteligencia artificial. Según Domínguez y Lozano (2003: 54) su enfoque propone un movimiento desde los métodos técnicos de control de la calidad hacia el control de calidad como una metodología de negocios. Destaca que la calidad no significa “lo mejor”, sino “lo mejor para la utilización por el cliente y el precio de venta”.

Concibe la calidad como un elemento imprescindible de la gerencia y una poderosa herramienta para promover cambios.

Utiliza e incorpora a la teoría de la calidad el concepto Total Quality Control (TQC), que dio origen al término “costo de calidad”.

Kaoru Ishikawa⁹ (1915-1989).

Definió la filosofía que se encuentra detrás de la calidad, los elementos de los sistemas de calidad y, apoyándose en las técnicas estadísticas, estableció las siete herramientas básicas de la administración de la calidad.

⁹ En 1952 Japón entró en la ISO (International Organization for Standardization), asociación internacional creada con el fin de fijar los estándares para las diferentes empresas y productos. Ishikawa se incorporó a ella en 1960 y desde 1977 fue el presidente de la delegación del Japón.

Las herramientas para el control de la calidad se concretan en:

- Elaboración de gráficas del flujo del proceso (lo que se hace).
- Gráficas (con qué frecuencia se hace).
- Histogramas (visión gráfica de la variación).
- Análisis de Pareto¹⁰ (clasificación de problemas).
- Análisis de causa efecto o diagrama de Ishikawa (lo que ocasiona los problemas).
- Diagramas de dispersión (definición de relaciones).
- Gráficas de control (medición y control de la variación).

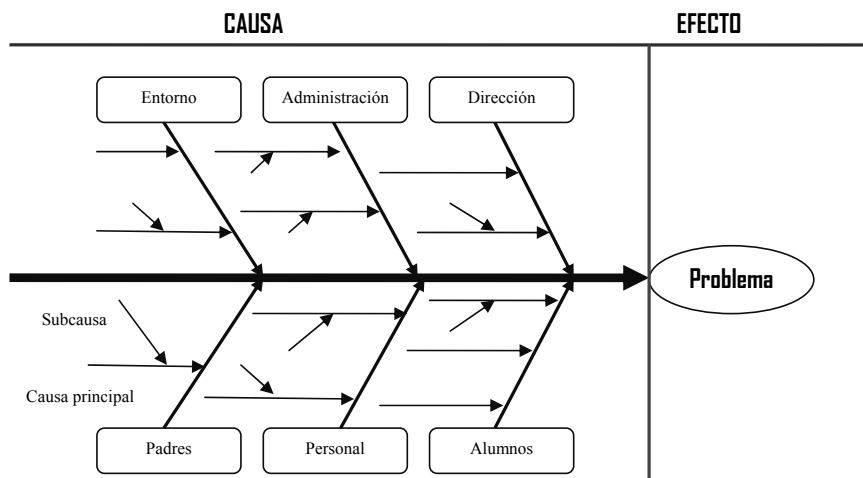
Una de sus grandes aportaciones es el diagrama de *causa-efecto* (1947), también denominado “*diagrama de Ishikawa*” o “*diagrama de espina de pescado*”. Esta herramienta se aplica tanto en el campo de la industria como en el de servicios, para facilitar el análisis de problemas y sus soluciones en relación a la calidad de los procesos, los productos y servicios.

Consiste en una representación gráfica sencilla en la que puede verse de manera relacional una especie de espina central (gráfico II.3), que es una línea en el plano horizontal, representando el problema a analizar, que se escribe a su derecha.

¹⁰ El análisis de Pareto es un método gráfico para definir los problemas más importantes de una determinada situación y, por consiguiente las posibilidades de intervención. El objetivo consiste en desarrollar una mentalidad adecuada para comprender cuáles son las pocas cosas más importantes y centrarse exclusivamente en ellas. Sin embargo hay que tener en cuenta que la importancia de un objeto o de un dato está en función de dos elementos: la situación en la que nos encontramos y los objetivos que nos hemos fijado (Galgano, 1995: 115). El principio de Pareto (pocos vitales, muchos triviales), también conocido como la regla del 80-20, se usa con frecuencia en temas de control de calidad (el 80% de los defectos radica en el 20% de los procesos). El diagrama de Pareto es una gráfica en la que se organizan diversas clasificaciones de datos por orden descendente, de izquierda a derecha, por medio de barras sencillas después de haber reunido los datos para clarificar las causas, de modo que se pueda asignar un orden de prioridades.

Juran aplicó este concepto a la calidad. Esta herramienta se puede utilizar para identificar un producto o servicio para su análisis, para identificar oportunidades para mejorar, para buscar las causas principales de los problemas y priorizar soluciones, evaluar los resultados de los cambios efectuados en un proceso (antes y después), etc.

GRÁFICO 11.3: DIAGRAMA DE CAUSA-EFECTO



Fuente: Elaboración propia

A este eje horizontal van llegando líneas oblicuas -como las espinas de un pez- que representan las causas valoradas como tales por las personas participantes en el análisis del problema. A su vez, cada una de estas líneas que representa una posible causa, recibe otras líneas perpendiculares que representan las causas secundarias. Cada grupo formado por una posible causa primaria y las causas secundarias que se le relacionan forman un grupo de causas con naturaleza común. Este tipo de herramienta permite un análisis participativo mediante grupos de mejora o grupos de análisis, que mediante técnicas como por ejemplo la lluvia de ideas, sesiones de creatividad, y otras, facilita un resultado óptimo en el entendimiento de las causas que originan un problema, con lo que puede ser posible la solución del mismo.

La primera parte de este Diagrama muestra todos aquellos posibles factores que puedan estar originando alguno de los problemas que tenemos, la segunda fase luego de la tormenta de ideas es la ponderación o valoración de estos factores a fin de centralizarse específicamente sobre los problemas principales, esta ponderación puede realizarse ya sea por la experiencia de quienes participan o por investigaciones in situ que sustenten el valor asignado.

*Genichi Taguchi*¹¹ (1924).

Bajo la influencia de W.E. Deming y fruto de sus colaboraciones con R.A. Fisher y W.A. Shewhart, trabajó en la elaboración de métodos para mejorar la calidad y fiabilidad. Los elementos clave de su filosofía se centran en la “*pérdida de calidad*”, desarrollando en la década de los 70 el concepto de “*función de pérdida de calidad*”, que se utiliza para medir la pérdida financiera a la sociedad como resultado de la mala calidad. Su obra se relaciona con la optimización del producto y el proceso antes de manufacturar, en vez de lograr la calidad a través de la inspección. Desarrolla un método que permite al ingeniero o diseñador identificar los niveles óptimos para lograr un producto lo suficientemente sólido y acabado que no sea deformado, ni desvirtuado en el proceso de manufactura, ofreciendo la funcionalidad que el cliente requiere (Domínguez y Lozano, 2003:65).

Shigeo Shingo (1909-1990).

Creador de los sistemas *poka-yoke*¹² (a prueba de errores) y del sistema SMED¹³ (cambio de herramienta en –pocos- minutos) aplicado a los cambios de utillajes. Este autor llegó a la conclusión de que el control estadístico de calidad no era necesario para conseguir cero defectos, sino que bastaba la aplicación del poka yoke e inspección en la fuente, siendo esto la base del Cero Control de Calidad¹⁴.

¹¹ Desde 1982 ha sido asesor del Instituto Japonés de Normas y director ejecutivo del Instituto de Proveedores de América, una organización internacional de consultoría.

¹² Es un dispositivo destinado, generalmente, a evitar errores para garantizar la seguridad de los usuarios de cualquier maquinaria, proceso o procedimiento, evitando accidentes de cualquier tipo. Originariamente evitaban que piezas mal fabricadas siguiesen en el proceso con el correspondiente costo que ello suponía. Aunque con anterioridad ya existían los poka yoke, no es hasta la década de los sesenta con la introducción de los mismos por Shigeo Shingo en el sistema de producción de Toyota cuando se convierten en “técnica”, hoy común de calidad.

Obtenido de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Poka-yoke> (9 -11-09).

¹³ SMED: Single Minute Exchange of Die.

¹⁴ Se basa en la premisa de que los defectos se dan porque ocurren errores en el proceso. Si existe la adecuada inspección y si se toman las acciones necesarias en el lugar donde se pueden dar errores, entonces no habrá defectos. Para ello se deben utilizar inspecciones en la fuente, autochequeos y chequeos sucesivos como técnicas de inspección.

La idea principal de este concepto es la interrupción el proceso cuando ocurre un defecto, la definición de la causa y su corrección, bajo el principio de “*justo a tiempo*” (sistema de organización de la producción que permite aumentar la productividad en lo que se refiere a calidad al no producir bajo suposiciones, sino sobre pedidos reales) no es necesario realizar muestreos y aplicar control estadístico de la calidad para conseguir la ausencia de defectos.

La aplicación práctica de este enfoque se basa en investigar minuciosamente la ingeniería de los productos y los procesos.

En la gestión de la producción, el SMED entiende que cualquier cambio de máquina o inicialización del proceso de producción no debería durar más de diez minutos. El cambio de utillaje hace referencia al tiempo transcurrido desde la fabricación de la última pieza válida de una serie a la obtención de la primera pieza correcta de la serie siguiente; no únicamente el tiempo de cambio y ajustes físicos, internos (operaciones que se realizan con la máquina parada) o externos (operación que pueden realizarse con la máquina en marcha), de la máquina.

Philip Crosby (1926-2001).

Según Crosby, la filosofía de la calidad puede sintetizarse en cuatro principios:

- La calidad consiste en satisfacer las exigencias de los clientes.
- Prevenir es mejor que inspeccionar.
- El objetivo a alcanzar es un estándar de "defecto cero".
- La calidad se mide monetariamente.

Sobre estos cimientos, Crosby construyó un programa de 14 pasos¹⁵ que debe seguir toda empresa que desee mejorar la calidad de sus productos mediante el logro de una organización con cero defectos:

- 1) Para alcanzar una buena calidad de producto, es necesario un compromiso absoluto del management¹⁶.
- 2) Crear equipos de mejoramiento de calidad con representantes de los distintos departamentos de la empresa.
- 3) Realizar una medición permanente de los procesos para prever potenciales problemas de calidad.
- 4) Evaluar los costos monetarios de la baja calidad.
- 5) Incrementar la conciencia de los empleados sobre problemas de calidad.

Obtenido de: <http://es.wikipedia.org/wiki/ZQC> (9 -11-09).

¹⁵ <http://capacitacionencostos.blogia.com/2006/082403-philip-crosby-o-el-concepto-cero-defecto-en-los-procesos-de-calidad.php>

¹⁶ Gago Rodríguez (2006: 93) aclara que es frecuente confundir los términos management y liderazgo, pero son conceptos distintos aunque no excluyentes. Management *"hace referencia a la autoridad institucional, siempre visible, la que normalmente va acompañada de los atributos propios del cargo"* y el liderazgo *"se relaciona con la autoridad propia de la dinámica oculta e incontrolable de las organizaciones"*. Este autor, citando a Bennis y Nanus (1985: 92) nos dice que *"la principal diferencia radica en que los líderes recurren a los recursos emocionales y subjetivos de la organización y se orientan al cambio, mientras que los managers recurren a los recursos físicos y materiales (financiación y tecnología) y se orientan a la administración y la gestión"*.

- 6) Resolver los problemas que vayan siendo detectados.
- 7) Monitorear constantemente el progreso de las mejoras de calidad.
- 8) Capacitar a los supervisores de calidad.
- 9) Organizar en la empresa "días de cero defecto".
- 10) Motivar a los empleados para que se sumen a la lucha por alcanzar el ideal del "cero defecto".
- 11) Incentivar a los empleados a que sugieran al management posibles formas de superar los obstáculos a la calidad.
- 12) Reconocer y valorar sinceramente el esfuerzo que realizan los participantes.
- 13) Crear comités de calidad.
- 14) Hacer todo de nuevo: la mejora de calidad es una tarea que nunca se termina.

Masaaki Imai (1930).

Preside el Instituto Kaizen, destinado a presentar a las empresas el Sistema Kaizen¹⁷, palabra que significa mejora continua y que descansa en cinco principios: ordenar, organizar, limpiar, estandarizar y formar.

Su filosofía se apoya en lo que se conoce como *paraguas del Kaizen*:

- Control de la Calidad Total (TQC) y Gestión de la Calidad Total (TQM).
- Just in time y sus mecanismos de comunicación visual como el kanban¹⁸.
- Cero defectos. Actividad de pequeños grupos como los Círculos de la Calidad.
- Práctica de las sugerencias individuales y de grupo.
- Manutención Productiva Total¹⁹ (TPM).

¹⁷ El Sistema Kaizen analiza los procesos, detecta ineficiencias y estandariza nuevos procedimientos para mejorar los resultados económicos y la productividad de las empresas. Consiste en elevar la calidad del producto al mismo tiempo que se reducen los costes gracias a la mejora continua de los procesos de producción y gestión. Lo importante es el proceso, no el resultado. Si el proceso es bueno el resultado será óptimo. Y todo proceso es susceptible de ser mejorado continuamente (Kaizen Institute Consulting Group Ltd. (2007).

¹⁸ Significa en japonés "etiqueta de instrucción".

¹⁹ El TPM (*Total Productive Maintenance*) es un sistema desarrollado en Japón para eliminar pérdidas, reducir paradas, garantizar la calidad y disminuir costes en los procesos de producción industrial. Las siglas TPM fueron registradas por el JIPM ("*Instituto Japonés de Mantenimiento de Planta*").

En contra del enfoque tradicional del mantenimiento, en el que unas personas se encargan de "producir" y otras de "reparar" cuando hay averías, el TPM aboga por la implicación continua de toda la plantilla en el cuidado, limpieza y mantenimiento preventivos, logrando de esta forma que no se lleguen

Imai considera que *“los premios de calidad o las etiquetas de certificación no garantizan ningún éxito. Las personas descubren después que tienen que encaminarse hacia algo que deberían haber hecho previamente, que debería ser una pre-condición²⁰”*.

a producir averías, accidentes o defectos. http://es.wikipedia.org/wiki/Mantenimiento_productivo_total
Búsqueda efectuada el 12-11-09.

²⁰ <http://www.mujeresdeempresa.com/management/management010505.shtml>

II.1.3. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO CALIDAD EN EL ÁMBITO FORMATIVO

La calidad, nacida y desarrollada en el ámbito empresarial, se extiende a otros sectores, entre ellos el formativo. Es la Organización para el Desarrollo y Cooperación Económica (OCDE) quién, a mediados de los ochenta, introduce los planteamientos de calidad procedentes del ámbito empresarial en diversas publicaciones. Más adelante se incorporan a esta tendencia las Comisiones Europeas.

Hasta la primera mitad del S. XX la calidad de la educación tiene en cuenta los objetivos, los recursos humanos y materiales y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se concede gran importancia a la metodología y a las actuaciones para el desarrollo del currículum. Poco a poco la escolarización aumenta y con ella el fracaso escolar. Esta situación provoca la necesidad de incorporar la evaluación como elemento de calidad.

Tal y como señala Municio (2000: 9), *“de forma paralela al control de calidad que se establece en las organizaciones industriales, los Ministerios de Educación de todos los países crean cuerpos de inspectores de enseñanza, se desarrollan pruebas objetivas y se crea una gran variedad de tipos de test. El control de la calidad parte del principio de que los estudiantes, los medios o el proceso, incluidos hasta ahora en el sistema de calidad, pueden estar fallando y es necesario controlarlos periódicamente. Además de los exámenes finales, se establecen pruebas iniciales diagnósticas y los exámenes trimestrales”*.

El aseguramiento de la calidad llega cuando se empiezan a analizar las causas que provocan el fracaso y las organizaciones comienzan a ordenar su funcionamiento para evitar los fallos y garantizar los resultados. Cobra especial relevancia la planificación y diseño del programa formativo y los aspectos vinculados al desarrollo del mismo teniendo en cuenta el seguimiento de todo el proceso y la necesidad de adaptarlo para ser *“adecuado para el uso”*. Este concepto es lo que permite definir lo que tiene o no calidad. *“La educación piensa en la persona como centro individualizado del aprendizaje con sus propios estilos cognitivos, sus ritmos, su maduración, etc. y, a partir de aquí, se desarrolla la educación personalizada. Hasta este momento, los profesionales de dentro de las instituciones determinaban técnicamente y de forma generalizada lo que era o no calidad. A partir de este momento empieza a pensarse en*

el estudiante como protagonista del aprendizaje, como decisor real del valor de la formación” (Municio, 2000: 9).

Con el surgimiento del término “Calidad Total” en la década de los setenta y su progresiva integración en el mundo empresarial en las décadas posteriores, cobra especial relevancia la satisfacción percibida por el cliente o usuario del servicio. En el ámbito formativo, empieza a cobrar fuerza la idea de una educación que dé respuesta a las necesidades del alumnado.

En España, Velasco Guzmán (2000: 33), citando a García Hoz (1982), señala que *“la mención explícita de calidad en educación comenzó en la década de los setenta, al celebrarse el V Congreso Nacional de Pedagogía en Madrid, en 1972, cuyo tema general fue “La reforma cualitativa de la educación”.*

Casi dos décadas después, la Ley 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), introduce la calidad como uno de los objetivos de la educación, y dedica parte de su preámbulo y el capítulo IV a la Calidad de la Educación. Posteriormente, en 1994, el Ministerio de Educación y Ciencia publica en un documento denominado *“Centros educativos y calidad de la enseñanza”* setenta y siete medidas para impulsar la calidad. Con estas iniciativas legales, se empieza a impulsar la calidad de la formación y/o educación.

II.2. DEFINICIÓN DE CALIDAD

II.2.1. NECESIDAD Y COMPLEJIDAD

En lo referente al concepto calidad tenemos varias definiciones²¹ que se han ido configurando en distintos momentos políticos, sociales y económicos. Su aplicación a distintos ámbitos de trabajo, y el análisis de las perspectivas a través de las cuales se aborda la calidad, son un referente importante para la comprensión del concepto.

La dificultad y complejidad para definir qué se entiende por calidad, es puesta de manifiesto por diversos autores, entre los que desatacamos a: Muñoz Cantero (2000: 608), Velasco Guzmán (2000: 33), Rial Sánchez (2003: 115), Martínez Carballo (2006: 20), Tiana (2006: 21) y a Sobrado et al. (2006: 26).

Acentuando su complejidad, algunos de ellos se expresan de la siguiente manera:

- Rial Sánchez (2003: 115) señala que la calidad *es “algo abstracto, difícil de analizar circunscribiéndola a un solo objeto, o producto”, “es casi siempre una síntesis objetivable de buenas prácticas”*.
- Tiana (2006: 21) pone de manifiesto la necesidad de aceptar la complejidad del concepto, renunciar a las simplificaciones que a veces se hacen del mismo, y tener en cuenta las diversas perspectivas desde las que se puede analizar el concepto.
- Sobrado et al. (2006: 26) hablan de la calidad como *“constructo de naturaleza polisémica, lo que hace compleja su definición”. (...) “el término calidad educativa tiene varios significados y puede analizarse desde distintas perspectivas como la pedagógica, psicológica, sociológica, económica, etc.*

Asimismo, autores como Velasco Guzmán (2000: 33) o Martínez Carballo (2006: 20), resaltan la complejidad que subyace en la concreción de este término, pero aún así es preciso hacer un esfuerzo por determinar qué se entiende por calidad.

²¹ Entre ellas las de los grandes “gurús” de la calidad, que con sus aportaciones sientan las bases del concepto calidad. Estos autores entienden la calidad de la siguiente manera:

Crosby: cumplimiento de requisitos. Juran: adecuación al uso. Feigenbaum: satisfacción de las expectativas del cliente. Taguchi: es la menor pérdida posible. Deming: satisfacción del cliente. Shewhart: es el resultado de la interacción entre lo que el cliente quiere y lo que se ofrece (véase el apartado II.1.2 de esta tesis).

La preocupación por concretar su significado ha estado presente en numerosas investigaciones y trabajos. Tal y como señala Cuevas (2002: 284) *“desde que este concepto irrumpió en el campo educativo procedente del terreno empresarial, focalizando el debate académico, son múltiples los trabajos realizados y las acciones emprendidas desde diferentes ámbitos institucionales. La elaboración de indicadores de calidad para realizar la evaluación de los diversos elementos del sistema educativo y la creación de unidades administrativas encargadas de hacerlo constituyen una de las preocupaciones fundamentales de los administradores de la educación”*.

En un informe internacional denominado *Escuelas y calidad de la enseñanza*²², elaborado por la OCDE a mediados de los ochenta se afirmaba que la *“calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio”*, razón por la cual *“no es extraño que resulten a menudo controvertidas las afirmaciones acerca de la calidad de la educación”* (OCDE, 1991:21,39). Esta afirmación tiene plena validez hoy día y, como veremos a continuación, son numerosos los trabajos que la respaldan.

En esta línea, Tiana (2006: 21) nos dice que la *“polisemia, indefinición y ambigüedad son rasgos que caracterizan al término calidad cuando se aplica a la educación. Dichas características son la causa de esa paradoja del acuerdo en la generalidad y desacuerdo en el detalle que se aprecia fácilmente al abordar este asunto. En efecto, cuando hablamos de calidad de un modo general podemos conseguir un alto grado de acuerdo con otros interlocutores; al contrario, cuando comenzamos a descender al detalle e intentamos definirla de manera precisa comienzan a aparecer las discrepancias”*.

El mismo autor nos dice que *“estamos lejos de alcanzar un acuerdo general acerca de qué es una educación de calidad y cuáles los mejores medios para lograrla. Y es que se trata de una de esas cuestiones cuyo análisis parece a priori muy sencillo pero resulta ciertamente complicado cuando se intenta plasmarlo en algo más que en ideas generales.”*

En esta dificultad para hablar o escribir sobre calidad subyacen dos núcleos divergentes. Muñoz-Repiso (1997: 12) nos lo explica así:

²² Título original: *Schools and Quality. An International Report*.

“Una primera causa de malentendidos reside en que unos refieren el concepto de calidad a los medios (procesos, recursos, estrategias) y otros a los productos o resultados. Por poner ejemplos extremos, pero no lejanos a la vida real, la primera sería la calidad vendida (en el mejor sentido) por el centro, que anuncia sus instalaciones como garantía de una buena educación; la segunda sería la proclamada con el argumento de un alto porcentaje de aprobados [...].

La segunda fuente de desencuentro es aún más profunda y difícil de resolver que la anterior y consiste en que, aunque se consideren los resultados de la educación como medida de su calidad, puede no haber consenso en los fines asignados y, por tanto, falta de acuerdo en lo que son unos “buenos resultados”.

Admitiendo esta la complejidad aparejada al concepto calidad y la dificultad para definirla, no por ello dejamos de reflejar las aportaciones de diversos autores, que han hecho un esfuerzo por contribuir a clarificar este término, creando así un debate positivo y promoviendo la reflexión sobre la educación, los factores relacionados e influyentes en la misma y la forma de promover cambios que contribuyan a su mejora. *“Los esfuerzos llevados a cabo durante (...) años de investigación y práctica educativa para ir delimitando los conceptos de calidad, eficacia y mejora en educación, no pueden ser ignorados”* (Muñoz-Repiso, 1997: 13).

II.2.2. PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS

La profundización en el conocimiento del concepto calidad, nos lleva a tener en cuenta las perspectivas desde las que distintos autores lo abordan, y las definiciones que en relación al término adoptan y/o proponen.

Calvo de Mora (2004: 25, 26) citando a Moreno-Luzón et al. (2001), clasifica las definiciones de calidad en base a tres perspectivas:

- *Perspectiva interna.* Se centra en la eficiencia y tiene en cuenta que los productos tienen que cumplir las especificaciones exigidas para ser aceptados por el mercado. Este enfoque engloba el concepto de calidad como conformidad con las especificaciones y la concepción inicial de autores como Crosby o Juan.
- *Perspectiva externa o de mercado.* Se centra en la eficacia y en la satisfacción de las necesidades del cliente. Incluye la calidad como el cumplimiento de las necesidades del cliente y la calidad como valor, así como los puntos de vista de autores como Feigenbaum, Deming y la corriente de autores que surgen del marketing de servicios como Parasuraman, Zeithaml y Berry, Grönroos o Cronin y Taylor.
- *Perspectiva integradora o global.* Abarca las dos perspectivas anteriores: eficacia y eficiencia. Este enfoque entiende la calidad como excelencia. Es la seguida por los modelos o premios de excelencia (Malcolm Baldrige, Deming o EFQM) o por autores como Taguchi, Deming, Juran o Feigenbaum.

Este mismo autor (Calvo de Mora, 2004: 26-32), recoge la clasificación de Reeves y Bednar (1994):

- *Calidad como conformidad con las especificaciones,* es un concepto que surge en el sector industrial a principios del siglo pasado y se desarrolla tras la segunda Guerra Mundial. El objetivo de las empresas era fabricar productos en masa con las mismas características y sin defectos. En este contexto hablamos de una calidad objetiva centrada en el control y la inspección de la calidad de los productos y los procesos. En este grupo se enmarcan las definiciones de Shewhart, Juran, Deming y Crosby.

- *Calidad como cumplimiento y/o superación de las expectativas de los clientes.*
La creciente importancia del sector servicios a partir de la década de los 60 hace que *“el concepto calidad evolucione desde una perspectiva centrada en la producción (o en el interior de la empresa) a una centrada en el mercado (en el exterior)”*. Hace referencia a una calidad subjetiva caracterizada por las expectativas del cliente y la percepción que éste tiene del servicio. *“La calidad del servicio puede ser definida como la amplitud de la discrepancia o diferencia que exista entre las expectativas o deseos de los clientes y sus percepciones. Así, la calidad se alcanza cuando se cubren o exceden las expectativas que el cliente tiene sobre el servicio”*. La principal dificultad está en que se basa en las expectativas de los clientes, y estas son cambiantes y difíciles de medir. Esta perspectiva se desarrolla con las contribuciones Zeithaml, Parasuraman y Berry (1985, 1988 y 1993), Grönroos (1991, 1995) o Cronin y Taylor (1992, 1994).
- *Calidad como valor.* Bajo esta concepción la calidad es un concepto subordinado a componentes vinculados al valor de un producto o servicio de cara al mercado: el precio, la duración, la fiabilidad, etc. condiciones o características que están en función de cada uno de los clientes. Lo prioritario es conseguir la eficiencia en la gestión económica interna y lograr la eficacia externa. La calidad de un producto no puede ser desligada de su coste y de su precio. Los autores que defienden esta postura son Ishikawa (1986), o Feigenbaum (1990).
- *Calidad como excelencia.* Hace referencia a *“alcanzar los estándares más altos, reconocidos de manera general y absoluta, en todas las actividades [...]”. Se trata, por tanto, del concepto más genérico e integrador de forma que es aplicable a productos, servicios, procesos y a cualquiera organización en su conjunto. Este concepto de calidad introduce de manera expresa la necesaria implicación, compromiso y esfuerzo coordinado de todos los integrantes y funciones de la organización. De esta manera la calidad puede convertirse en fuente de ventaja competitiva sostenible, ya que será difícil y costosa de imitar o copiar”* (Calvo de Mora, 2004: 32). Este tipo de calidad se apoya en los denominados modelos de excelencia (Malcolm Baldrige, Deming, EFQM,...), los cuales sirven de referencia para la autoevaluación de la institución. La

detección de fortalezas y debilidades servirán de partida a las acciones de mejora continua.

También es un referente la Norma ISO 9000²³ que introduce a la organización en la gestión de la calidad a la par que facilita el camino a la excelencia.

Domínguez y Lozano (2000: 57) nos dicen que en el ámbito de la formación la calidad se define en base a tres dimensiones:

- La calidad *normativa o de conformidad*, hace referencia a los conocimientos o requisitos mínimos que debe poseer el formador (en cuanto a conceptos, procedimientos actitudes o valores, y estrategias psicopedagógicas, didácticas y de análisis de las características del entorno en las que se desarrolla la acción) el programa o una institución de formación para funcionar con eficiencia. Se apoya en indicadores que tienen como referente la coordinación y el trabajo en equipo de un departamento o área, los criterios del plan institucional de un centro de formación, y las propuestas de mejora e innovación en base a la recogida de datos respecto a estos criterios. Esta dimensión está vinculada al control de los productos finales.
- La calidad de la formación a través de la adaptación de los contenidos a las necesidades, expectativas y motivaciones vitales y de formación de la comunidad educativa: sociedad, familia, empresas u organizaciones en las que está insertado el formador y el alumno. Tiene que ver con el proceso formativo y con la *satisfacción de las expectativas* del usuario del servicio en relación a la formación recibida.
- La formación en un nivel de *excelencia* entiende la calidad como creación de actitudes y valores capaces de generar conocimiento transferible a otras situaciones y contextos. Dimensión integradora que implica compromiso de todos y está ligada a la excelencia.

²³ La ISO 9000:2005 define la calidad como el grado en que un conjunto de características (físicas, sensoriales, de comportamiento, de tiempo, etc.) inherentes (quiere decir que son permanentes) a un producto, servicio, proceso o sistema de gestión, cumple con unos determinados requisitos. Los requisitos son necesidades o expectativas que pueden ser implícitas (habituales o práctica común en la organización) o explícitas (reflejadas en la documentación del centro), y generalmente son establecidos por el cliente u otras partes interesadas (ISO 9000, 2005: 14, 15 en AENOR, 2007).

Tiana (2006: 21,22) aclara que para hablar con coherencia de calidad de la educación hay que considerar la posibilidad (y aún más, la necesidad) de adoptar diversas perspectivas de análisis:

- *Perspectiva individual y social.* Se aborda la calidad desde el punto de vista de los destinatarios y, ambas perspectivas pueden no ser coincidentes. *“Por no citar sino un ejemplo, aspectos tales como la diferenciación o la equidad que promueve un sistema educativo son relevantes para un conjunto social, pero no necesariamente en igual medida para cada uno de los individuos que lo componen”.*
- *Perspectiva macroscópica o microscópica.* La primera abarca parcelas amplias o el conjunto del sistema educativo, y la segunda se refiere a centros singulares o programas educativos concretos. *“Si bien es cierto que la calidad de un sistema educativo guarda estrecha relación con la calidad de sus unidades constitutivas, no se pueden identificar sin más ambas acepciones. Por lo tanto, no puede realizarse un análisis coherente acerca de la calidad de la educación sin especificar en qué nivel de la realidad nos situamos”.*

Sobrado et al. (2006: 26,27), hacen referencia a tres perspectivas:

- *Perspectiva conductista y economicista.* Vincula la calidad con la obtención de los resultados deseados. Este enfoque acentúa el rol de los logros de aprendizaje alcanzados de una forma eficaz en la acción formativa.
- *Perspectiva pedagógica que acentúa el rol de currículum escolar.* Interpreta la calidad en relación a los contenidos que el alumnado precisa para desarrollarse intelectual, social o afectivamente.
- *Perspectiva pedagógica de carácter contextual.* Tiene en cuenta la calidad de los procesos y medios que el sistema presta al alumnado para el desarrollo de su experiencia formativa. Desde este enfoque, una formación de calidad es aquella que oferta un adecuado contexto para el aprendizaje, un profesorado formado adecuadamente, estrategias pedagógicas adecuadas, etc.

II.2.3. DEFINICIONES

La profundización en el conocimiento de lo qué se entiende por calidad, nos lleva a recoger distintas definiciones en relación a la misma. Muchas de ellas son fruto del estudio y la reflexión de diversos autores, y merecen especial atención por su esfuerzo y contribución a la clarificación del concepto calidad.

Una primera aproximación al término nos la aporta el Diccionario de la Lengua Española, que define el concepto calidad como *“propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”* (Real Academia Española, 2001: 401), dotando así al concepto de una característica de evaluabilidad.

Velasco Guzmán (2000: 36) define la calidad desde una perspectiva filosófico-educativa²⁴ como *“el conjunto de atributos –estructurales o funcionales- más representativos de una entidad individual o colectiva, que responden a los criterios de excelencia o superioridad de los mismos de acuerdo a su naturaleza y cuya acción produce, como consecuencia, aportaciones o resultados tendientes al nivel de idoneidad máxima que cabe esperar de dicha entidad”*.

Un aspecto a destacar en este sentido es que *“lo excelente”* o *“los criterios de idoneidad máxima”* tienen carácter subjetivo y van a depender del evaluador. Velasco Guzmán (2000: 36) se expresa así: *“los parámetros de medida de la calidad de la educación son subjetivos, ya que son criterios especificados y asumidos por quien realiza la investigación”*.

Para Domínguez y Lozano (2000: 59) una formación de calidad sería *“aquella que además de poseer unos niveles técnicos suficientes y capaz de adaptarlos a cada escenario organizativo de formación, comunidad educativa y alumnado, posibilita la creación de nuevas necesidades y expectativas personales, sociales y de*

²⁴ Para definir el concepto calidad este autor se basa en la relación entre el término cantidad y calidad dejando claro que ambos se integran y condicionan mutuamente, y se apoya en las aportaciones de García Hoz, De la Orden, Carr y el Informe de la OCDE de 1991. Citando a García Hoz (1979, 1982), este autor explica los conceptos cantidad y calidad de la siguiente manera:

La *cantidad* “pone de relieve el carácter material de los seres, que puede ser aumentado o disminuido. La *calidad*, en cambio, es una determinación del ser en relación con su perfección, se refiere al ser mismo de las cosas que, hablando de las personas, alude a sus caracteres psicológicos, espirituales. Está compuesta por la disposición, que se refiere al ser mismo (en el cual se distinguen la integridad y la coherencia en el orden), y la eficacia, que se refiere a la actividad de ese ser. Agrega, finalmente, que el ser y el hacer de algo se hallan afectados directamente por su calidad.

desarrollo/promoción profesional, generando en los formandos la capacidad de transferencia de los conocimientos para aprender a desaprender [para distinguir entre lo relevante y lo irrelevante en el conocimiento previo y liberarse de lo irrelevante, o sea, desaprenderlo], y el impacto organizacional y social de la misma (promoción social y profesional, lucha contra la desigualdad y la marginación), y ofrece oportunidades de crecimiento y mejora (promoción, primera oportunidad ante el fracaso escolar/social, desarrollo tecnológico y de formación para poder adaptarse al cambio distintos sectores poblacionales, etc...)”.

Otras definiciones que nos acercan al concepto, son las recogidas por Muñoz Cantero (2000: 608), quién destaca en el ámbito formativo, las aportaciones de los siguientes autores:

- Harvey y Green (1993), De la Orden (1994) y De Miguel (1994), relacionan la calidad con los conceptos de distinción, exclusividad, excelencia, mérito (las cosas bien hechas), adecuación de propósitos (resultados y fines), producto y mejora.
- Pérez Yuste (1992), Angulo Rasco (1992) y Blanco Felip (1993) la entienden como rentabilidad del rendimiento del alumnado.
- Senle (1994), la asocia a la prevención de problemas y a la mejora continua.
- Zabalza en su artículo *“La mejora de la calidad en las escuelas”* señala, en relación a la calidad en la educación, tres acepciones complementarias entre sí: una identificación con valores formativos claves que pretende transmitir la sociedad actual para el desarrollo integral de la persona, unos resultados de alto nivel (eficacia no sólo educativa sino también económica, lo que nos llevaría a tener en cuenta la rentabilidad del esfuerzo y del tiempo empleado, la calidad de los productos, de los resultados, etc), y un clima de trabajo satisfactorio para quienes participan en la situación o proceso evaluado.

Callejo et al. (2000: 18) entienden la calidad, desde la perspectiva de gestión de la calidad total²⁵, como:

- Buena reputación: cuando *“existe una valoración positiva del centro fundada en comentarios u opiniones ajenas que no se apoyan en ninguna vivencia o contacto personal”*.

²⁵ La Calidad Total hace referencia a *“un sistema de gestión de bienes dirigido a mejorar la eficiencia del sistema en relación con la satisfacción del cliente”* (Prellezo et al., 2009: 152).

- Resultado de una vivencia directa: son las personas (padres, alumnos, profesores, ...) los que constituyen este concepto de calidad, fruto de su *“vivencia personal y directa”*.
- Como producto: se basa en *“los resultados obtenidos tras el desarrollo de un curso académico, proyecto o actividad”* formativa.
- Como capacidad innovadora: *“en cuanto instituciones dinámicas, cambiantes y preocupadas por modificar continuamente programas e incorporar nuevas metodologías de trabajo en las aulas, o emplear nuevos recursos”* para el desarrollo de diferentes acciones.

Se puede definir la calidad de una organización en base a la capacidad para alcanzar los objetivos que se propone de forma satisfactoria (Callejo et al., 2000: 15).

Rial Sánchez (2003: 116) indica que la definición más precisa es la que habla de *calidad como excelencia*, ya que *“la calidad así entendida se puede aplicar a contextos muy diversos y a productos, servicios o procesos. La calidad así entendida es un objetivo que permite y exige incorporar el compromiso de todos los integrantes de la organización y si es reconocida por el contexto en el que ésta opera será fuente de ventaja bien competitiva bien de reconocimiento social”*.

Prellezo et al., (2009: 152) señalan que la perspectiva de la Calidad Total está en consonancia con dos principios pedagógicos contemporáneos: el alumno como núcleo del sistema formativo, y la autoformación como estrategia de su aprendizaje. El contraste está en que los Modelos de Calidad Total hablan de clientes y de éxito en relación al mercado, y no de *éxito formativo* del sujeto que aprende. Si queremos transportar el modelo de la Calidad Total al ámbito formativo debemos tener en cuenta que la formación no se puede reducir a la satisfacción de las necesidades del alumnado. Hay que tener en cuenta el funcionamiento del centro y su coherencia con requisitos vinculados a la calidad, y la definición y desarrollo de procesos dirigidos a la mejora continua.

Teniendo en cuenta esta perspectiva de la Calidad Total, podemos decir que un Centro Integrado de Formación Profesional es un centro de calidad cuando sus **características, su funcionamiento**, responden a lo esperado y **satisfacen** las demandas de todas las personas que allí trabajan y de la sociedad a la que sirven.

El análisis de la gestión de la calidad en estos centros se hace desde el punto de vista de la **gestión de la institución**, la cual debe regirse por unos principios básicos de actuación que estarán en función del modelo de gestión en el que se apoye.

II.3. ENFOQUES TEÓRICO-PRÁCTICOS EN RELACIÓN A LA CALIDAD

II.3.1. INTRODUCCIÓN: MODELOS Y NORMAS

En la actualidad, al establecer un marco teórico en relación a la calidad nos encontramos con modelos y normas. Un modelo²⁶ es una teoría que analiza, explica y regula (norma) procesos. También se entiende como *“representación simbólica y explicativa de esos procesos”* (Sánchez Cerezo: 980).

Domínguez y Lozano (2000: 60) nos dicen que los **modelos** *“están basados en propuestas realizadas por personas u grupos de expertos, con el fin de que las empresas cumplan unos estándares previamente establecidos para poder presentarse a un concurso para poder optar a un premio, en el que una de ellas va a conseguir el premio”* *“Lo que se consigue con esta propuesta es generar un marco de gestión empresarial, que favorece a una determinada estrategia o grupo de presión política y/o económica que patrocina, apoya y está detrás de estos premios”*.

Según Acebes Gozalo (2003: 83) un modelo de calidad *“es una herramienta para conocer y analizar el funcionamiento de una organización con el fin de su gestión. Nos permite un diagnóstico de la situación actual de dicha organización en relación a cada uno de sus criterios”*.

El *Diccionario de Ciencias de la Educación* nos aclara que el concepto *norma*²⁷ puede tener varios significados. Uno de ellos hace referencia a que la norma es una *“idea que contiene el máximo de formación pensable con respecto a una determinada propiedad y que servirá de canon para juzgar acerca de objetos o acciones en qué medida se aproximan a ella (idea regulativa)”* (Sánchez Cerezo, 1983: 1026-1032).

²⁶ Del latín *modulus*, *molde*. Aquello que imita. Reproducción de un objeto o realidad. Figura paradigmática que debe ser imitada. (Sánchez Cerezo, 1983: 979).

²⁷ La acepción latina identifica la norma con los conceptos: regla, modelo, medida, mandato y principio rector. Ibid. (pp. 1026).

II.3.2. ENFOQUES EN RELACIÓN A LA CALIDAD

En relación a la mejora y calidad de las instituciones educativas hay muchas aportaciones teóricas y prácticas de carácter relevante. La clasificación y agrupamiento de las mismas es desigual en función de los distintos autores (véase la tabla II.1).

La mayoría de los autores consultados las agrupan en torno a dos paradigmas²⁸: por un lado, la corriente de investigación sobre **eficacia escolar** (*school effectiveness*) y por otro el movimiento de **mejora de la escuela** (*school improvement*). A principios de los 90 surge un nuevo paradigma **mejora de la eficacia escolar** (*effective school Improvement*) fruto de la unión de ambos movimientos. Y, en los últimos años, algunas aportaciones citan un cuarto movimiento, el de la **Gestión de la Calidad Total**²⁹. En el marco teórico de esta investigación adoptaremos la clasificación propuesta por Cuevas (2002: 285) y Velasco Guzmán (2000: 265).

Previamente, es necesario aclarar que introducimos estos conceptos: eficacia, mejora, mejora de la eficacia y gestión de la calidad total, en el marco teórico de esta investigación, porque no se puede hablar de calidad sin tener en cuenta las aportaciones de estos paradigmas. *“Hablar (o escribir) de eficacia y mejora es hablar de calidad. La mejora y la eficiencia no tienen sentido sin el referente de la calidad como meta”* (Muñoz-Repiso, 1997: 12).

²⁸ En sentido amplio el paradigma se entiende como un marco teórico, sustantivo en el que se desarrolla la ciencia y es comúnmente aceptado como vía de investigación. En sentido restringido, es todo descubrimiento o teoría que no tiene precedentes, se impone durante un tiempo y abre gran cantidad de interrogantes para ser contestados (Sánchez Cerezo, 1983: 1086).

²⁹ Escudero (1997), Santos Guerra (2001), Gento (2000) y Cantón (2001). Citados por Cuevas (2002: 285).

TABLA II.I: CLASIFICACIÓN DE LOS ENFOQUES TEÓRICOS EN RELACIÓN A LA CALIDAD

Callejo, C. et al. (2000)	Centrados en la eficacia Centrados en la mejora Basados en la gestión de la calidad total ³⁰
Sobrado, L. et al. (2006)	Basados en resultados Centrados en la mejora Centrados en aspectos organizativos del centro
Múñoz-Repiso, M. et al. (2000) Gairín et al. (2006: 32) Stoll y Fink (1999) Murillo (2003) Moreno (2004)	Movimiento de eficacia escolar Movimiento de mejora de la escuela Movimiento de mejora de la eficacia escolar
Murillo, F. J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. J. (1999) Gago (2004)	Corriente de investigación de eficiencia escolar Movimiento de mejora y cambio de las escuelas Reestructuración escolar Gestión basada en la escuela ³¹ Mejora de la Eficacia escolar
Velasco Guzmán, J. L. (2000: 265) Cuevas (2002: 283-311)	Escuelas eficaces Escuelas mejoradas Integración de ambas corrientes Gestión de la calidad total aplicada a la educación

Fuente: Elaboración propia

³⁰ Sería equivalente al movimiento de mejora de la eficacia escolar. Se apoya en propuestas de integración de los movimientos de eficacia y mejora escolar, e incluyen tanto evaluaciones externas de calidad como propuestas de mejora interna de la institución.

³¹ En inglés, *School-Based Management* (SBM).

II.3.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR

II.3.3.1. Introducción

La investigación sobre eficacia se centra en analizar el funcionamiento de las escuelas para determinar, en función de los resultados, porqué unas son más eficaces que otras. Este conocimiento es nuclear en los centros educativos que persiguen como objetivo la mejora de la calidad.

Tal y como señala Murillo (2003a: 1):

“Uno de los temas de carácter educativo que tradicionalmente han preocupado a políticos, directivos, docentes e investigadores de todo el mundo es conocer por qué unos centros docentes tienen éxito en alcanzar sus objetivos mientras otros, situados en contextos análogos, fracasan en esa tarea. El planteamiento que subyace a esta inquietud es que, conociendo las causas, se podrá modificar la realidad y conseguir elevar los niveles de calidad educativa.

(...) Se han realizado miles de investigaciones en todo el mundo; y, sin temor a exagerar, se puede afirmar que el movimiento que las agrupa, la Eficacia Escolar, ha llegado a convertirse en la línea de investigación pedagógica que está aportando la mejor información para optimizar los niveles de calidad y equidad educativas”.

En este epígrafe se esbozan brevemente las características de este movimiento de investigación, su nacimiento, su historia y algunas de sus aportaciones más importantes. La información aquí recogida servirá de fundamento a la presente investigación sobre *La calidad en los centros integrados de Formación Profesional de Galicia*.

II.3.3.2. Evolución del movimiento de escuelas eficaces y principales investigaciones

El movimiento de las escuelas eficaces se basa en una serie de investigaciones que surgen a raíz del fuerte debate social y científico generado por la publicación, en 1966, del denominado Informe Coleman³², en el que se concluía que las escuelas ejercen escasa influencia sobre los alumnos, por lo que no se puede sostener que su rendimiento sea independiente de su status y contexto social.

Muñoz-Repiso, M. et al. (2000: 15) señalan:

“En un primer momento surgieron dos líneas de trabajo: por un lado se volvieron a analizar los datos del Informe Coleman [³³], intentando descubrir posibles incorrecciones que hubieran provocado tan escandalosos resultados; y, por otro lado, se realizaron más estudios con modelos nuevos [véase la tabla II.2]. El modelo utilizado en el Informe Coleman era el denominado de “caja negra”, [input - output] en el que se tiene en cuenta el conjunto de factores de entrada (tipo centro, características personales y sociales de los alumnos, etc.) considerados como un todo unitario, y un criterio de salida que son los resultados escolares. Las nuevas propuestas comenzaron a incluir variables de proceso atribuibles fundamentalmente a la institución escolar, lo que permitió empezar a identificar los factores clave de eficacia y calidad de la educación”.

Callejo, C. et al. (2000: 17) señalan lo siguiente:

³² En 1964 el Congreso de los Estados Unidos encarga a un equipo de investigadores liderado por Coleman un estudio para conocer si todos los alumnos tenían las mismas oportunidades educativas, independientemente de su grupo étnico-racial, color, religión u origen socio-cultural. En 1966 se publica el informe oficialmente titulado *Equality of Educational Opportunity Study* (aunque es mundialmente conocido como Informe Coleman) y sus resultados muestran una visión pesimista de la labor de la educación y la escuela para el cambio. <http://cambioymejoraescolar.blogspot.com/2009/02/mas-del-informe-coleman-1966.html> (20-02-09)

³³ Jenks et al. (1972) y Averch et al. (1972), publican nuevos informes sobre esta temática y sus conclusiones coinciden con las señaladas en el Informe Coleman. Sobrado et al. (2006: 29) , citando a Jenks (1972) aclaran que los motivos por los que las escuelas ejercen poca influencia sobre los resultados de los alumnos se deben a lo siguiente:

- “El alumnado está más influenciado por lo que ocurre en su casa y en la calle que por lo que sucede en los centros de enseñanza.
- Los cambios educativos estimulados por las reformas del sistema en pocas ocasiones modifican las relaciones profesor-alumnado en el aula.
- Cuando una institución educativa influye en sus alumnos, estos cambios no perduran en la vida adulta”.

Otros autores que realizaron un reanálisis de los trabajos de Coleman fueron: McIntosh (1968), y Smith (1972)

“El objetivo fundamental de este enfoque [escuelas eficaces] consiste en identificar los **factores que caracterizan aquellos centros educativos considerados de calidad**, utilizando como único criterio de diferenciación la rentabilidad global del centro a partir de indicadores puntuales como el rendimiento. La prioridad del modelo consiste en aislar grupos de variables para poder determinar si su funcionamiento es óptimo o no. El centro se considera una unidad de parcelas aisladas que pueden dividirse, separarse y medirse independientemente unas de otras, por tanto se puede hablar de rendimiento de los profesores y rendimiento de los alumnos como variables separadas; si bien, no se consideran las posibles interacciones que puedan darse entre ellas o la propia presencia de otro tipo de indicadores subterráneos que puedan estar condicionando los procesos de calidad. Calidad aquí es sinónimo de rentabilidad entre medios y fines, y adecuación entre coste y beneficio”.

Las distintas investigaciones realizadas se han centrado en aspectos concretos de la enseñanza y, *“se han caracterizado por partir de diferentes concepciones teóricas”* Cuevas (2002: 286) y metodológicas. Si en la década de los sesenta (previo al Informe Coleman) la mayoría de las investigaciones se centraban en estudios correlacionales, en los años setenta y principios de los ochenta la investigación de las escuelas ejemplares utiliza como metodología los estudios de casos y estudios correlacionales. A finales de los ochenta, la investigación se apoya en los modelos jerárquico lineales, y a partir de los noventa los modelos comprensivos³⁴ utilizan una combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas.

Las distintas investigaciones realizadas en el marco de las escuelas eficaces hicieron que *“resultados que parecían mantenerse estables en determinados trabajos fueran refutados en otros”* (Muñoz-Repiso, 2000: 16). De esta manera, poco a poco se fueron identificando factores que inciden en la eficacia de las escuelas, y se ha construido un cuerpo de conocimiento científico útil para las instituciones educativas que consideran los resultados como elemento clave de la calidad.

Sin embargo, *“uno de los grandes problemas del movimiento de investigación sobre eficacia escolar es la inexistencia de una **teoría que explique la realidad** y ayude a orientar la acción. Así, se han venido multiplicando los esfuerzos por elaborar un modelo comprensivo y global sobre este movimiento. Un modelo que recoja qué se*

³⁴ Parten de una visión sistémica del centro educativo e incluyen cuatro niveles de análisis: alumno, aula, escuela y contexto (Muñoz-Repiso, 2000: 16).

sabe gracias a los resultados de la investigación y cuáles son los caminos que deben recorrerse aún, que ayude a la toma de decisiones por parte de administradores, directivos y docentes, pero que también oriente el trabajo de los investigadores en eficacia escolar” (Murillo, 2008: 4).

TABLA II.2: INVESTIGACIONES EN EL MARCO DE LAS ESCUELAS EFICACES

INVESTIGACIONES	PRINCIPALES APORTACIONES
Coleman et al. (1966) Jenks et al. (1972) Averch et al. (1972)	Las escuelas ejercen poca influencia sobre los resultados de los alumnos Modelo input-output
Informe Plowden (1967: 35)	Las diferencias entre familias explican más la variación entre los niños que las diferencias entre escuelas
Weber (1971) ³⁵	Modelo input-process-producto. Las escuelas que no se ajustan a los modelos prefijados (outliers) son útiles para conocer comportamientos o resultados extraordinarios. Señala asimismo como elementos de una escuela eficaz: • Liderazgo administrativo fuerte • Elevado clima de expectativas • Atmósfera ordenada • Actividad orientada a la adquisición de destrezas y habilidades básicas • Evaluación regular y constante de los alumnos
Rosenshine y Furst (1971) Travers (1973) Medley (1977) Gage (1978)	No hay características de enseñanza eficaz generalizables a cualquier situación, estudiantes, contenidos, etc., puesto que las variables que determinan el rendimiento en unos casos, no resultan eficaces en otros.
Smith (1972)	La escuela influye en el aprendizaje de los alumnos. En la investigación de Coleman y colaboradores se subestiman los factores escolares ya que se introducen en el análisis después de controlar las variables del medio social.
Mayeske et al. (1973)	La escuela si tiene gran influencia en el aprendizaje de los alumnos. En relación al rendimiento escolar, entre el 34% y el 37% de varianza total del índice de rendimiento se relaciona con el tipo de centro.
Bloom (1976)	Actuaciones del profesor que favorecen el rendimiento de los alumnos: • Proporcionar claves a los alumnos sobre lo que han de aprender y cómo han de hacerlo • Desarrollar la participación y la implicación de los estudiantes en el proceso

³⁵ Según Murillo (2007: 23), a partir de de las aportaciones de Weber (1971) se realizaron un buen número de investigaciones, tanto en Estados Unidos (New York State Departament of Education, 1974; New York State Departament of Education, 1976; Madden, Lawson y Sweet, 1976; Wilder, 1977; Brookover y Lezotte, 1977; Venezky y Winfield, 1979), como en el Reino Unido (Reynolds, 1975; Reynolds, 1976; Brimer, 1978; Reynolds y Sullivan, 1979).

	real de aprendizaje • Proporcionar refuerzo para aprender • Proporcionar el feedback necesario para permitir a los alumnos ajustar sus respuestas a las tareas de aprendizaje
Doyle (1977)	Modelo tridimensional o mediacional. La actuación del profesor no incide directamente sobre los resultados, sino en las experiencias de aprendizaje de los alumnos.
Fisher et al. (1978)	El tiempo de aprendizaje académico es una variable mediadora entre la actuación del profesor y el rendimiento de los alumnos.
Brookover et al. (1979) <i>"School Social Systems and Student Achievement"</i> Edmonds (1979) Mortimore et al (1988) Reynolds et al (1994) <i>"Escuelas ejemplares"</i>	Modelo de los cinco factores relacionados con la eficacia escolar: • Liderazgo educativo fuerte • Altas expectativas en cuanto a resultados académicos de los alumnos • Énfasis en las destrezas básicas • Clima seguro y disciplinado • Evaluaciones del progreso del alumno
Rutter et al. (1979) <i>"Fifteen Thousand Hours"</i>	Factores determinantes de la eficacia escolar: • Equilibrio intelectual entre el alumnado • Sistema de incentivos y recompensas • El entorno de la escuela • La realización de tareas extraescolares • Existencia de objetivos académicos • Rol del profesorado • Gestión del establecimiento educativo
Purkey y Smith (1983)	En el <i>"retrato tentativo de una escuela eficaz"</i> incluye variables de organización estructura y variables de proceso.
Doyle (1985) Shulman (1986)	Procesos que se producen durante el tiempo en que el alumno está implicado en la tarea.
Stubbs y Delamont (1978) Doyle (1985) Shulman y Erickson (1986)	Investigación que tiene en cuenta el entorno (el aula) en donde tiene lugar el aprendizaje.
Aitking y Longford (1986)	Modelos multinivel: utilización de un nuevo enfoque metodológico en las investigaciones
Visión sistémica del centro educativo que se apoya en cuatro ámbitos de análisis: alumno, aula, escuela y contexto. En esta época se publicaron numerosos estudios sobre eficacia escolar.	
Slavin (1987)	Teoría de la organización del aula eficaz
Stringfield y Slavin (1992)	Modelo de efectos de la escuela Primaria: QAIT/MACRO • QAIT: Quality, Appropriateness, Incentive and Time • MACRO: Meaningful goals, Attention to academic focus, Coordination, Recruitment and training, and Organization.
Slater y Teddlie (1992)	La escuela puede cambiar para ser eficaz o no eficaz.

Scheerens (1992)	Modelo CIPP: variables (contexto, entrada, proceso y producto) clasificadas en función de su mayor o menor susceptibilidad de ser manipuladas	
Creemers (1992)	Clasifica las variables en cuatro niveles de análisis (alumno, aula, escuela y contexto) e incluye en cada nivel componentes de calidad, tiempo y oportunidad, y criterios formales de eficacia.	
Muñoz-Repiso et al (1995) Murillo (1996) ESPAÑA	Modelo descriptivo de relaciones entre variables del centro, especialmente las referentes a los procesos de gestión, y su incidencia en los resultados escolares. El clima del centro ³⁶ es predictor de las variables producto (tasa de éxito, porcentaje de repetidores y satisfacción global) y condiciona o es condicionado por factores de proceso (trabajo en equipo y metodología). El fin socializador relaciona las variables de contexto y las de proceso.	
Townsend (1997) Sammons et al. (1998)	Como síntesis de la investigación empírica señalan como factores que condicionan la eficacia de los centros:	
	Liderazgo profesional	Rol del liderazgo: Brookover y Lezotte (1977) Edmonds (1977) Weber (1985) Hallinger y Heck (1998) Leithwood, Jantzi y Steinbach (1999) Liderazgo asociado a la figura del director y/o equipo directivo: Reid, Hopkins y Holly (1988) Griff (1990) Austin y Reynolds (1990) Witziers (1992) Durland y Teddie (1996) Liderazgo compartido, profesional e integrador en torno a unos fines comunes: Leithwood, Begley y Cousins (1990) Mortimore (1993) Hallinger y Heck (1998) Sammons et al. (1998) Murillo, Barrio y Pérez-Albo (1999) Liderazgo estable: Teddlie y Springfield (1993) Liderazgo fuerte (seguimiento de actividades, acciones de mejora, tiempo dedicado, apoyo a los docentes,...): Levine y Lezotte (1990) Liderazgo de apoyo a los docentes:

³⁶ En relación al clima en las organizaciones educativas, consúltese Gairín et al. (2006: 54-58). Además de hacer una aproximación conceptual al término en base a las aportaciones de distintos autores, identifican los factores clave en el desarrollo de un clima adecuado.

		Rallis y Phelgar (1990)z Rasgos de los directivos de las escuelas eficaces: Benjamin (1991)
	Visión y objetivos compartidos	Puestos en práctica de forma colaborativa: Reynolds et al. (1996) Townsend (1997) Beneficio para alumnos de alto y bajo nivel socioeconómico: Bosker (1990)
	Ambiente de aprendizaje	Ambiente seguro, ordenado y atractivo como requisito previo de un aprendizaje eficaz: Weber (1985) Mortimore et al. (1988) Creemers (1994) Reynolds et al. (1999)
	Enseñanza-aprendizaje como centro de la actividad escolar	Optimización del tiempo de aprendizaje, énfasis en lo académico y alto grado de aprovechamiento de los alumnos: Scheerens (1992) Mortimore (1993) Creemers (1994) Agrupamiento de los alumnos y su cooperación en el trabajo del aula: Reezigt (1993) Ros (1994) Apoyo a profesores nuevos y cuidado puesto en la contratación y despido: Crone y Teddie (1995) Formación del personal: Hallinger y Murphy (1985) Mortimore et al. (1988) Desarrollo profesional del profesorado: Bell y Day (1991) Hargreaves y Fullan (1992) García Gómez (1999) Munro (1999) Actitudes y acciones del profesorado: Edmonds (1979) Cheng y Tsui (1999) No son relevantes los procesos que tienen en el aula pero sí la capacidad del profesor y su implicación con los alumnos:

		Townsend (1997)
	Enseñanza intencional con un propósito definido	Enfoque común en la práctica y realización de un trabajo colegiado y cooperativo: Witziers (1992) Mortimore et al. (1988)
	Altas expectativas	Comunicación y refuerzo de las expectativas y su uso para estimular intelectual y afectivamente a los alumnos: Brookover y Lezotte (1977) Mortimore et al. (1988) Sammons et al. (1998) Rol del profesor activo y comprometido en ayuda, comunicación y refuerzo a los alumnos: Reynolds et al. (1996)
	Refuerzo positivo	Normas claras y justas, estrategias de motivación y feedback positivo y directo: Mortimore et al. (1988) North Regional Educational Laboratory (1990)
	Seguimiento y evaluación del progreso	Un seguimiento frecuente y sistemático de los alumnos por parte del profesor favorece el mantenimiento de expectativas y proporciona refuerzo: Mortimore et al. (1988) Levine y Lezotte (1990) La evaluación de la escuela por parte del directivo proporciona información sobre el funcionamiento de la misma y permite determinar en qué medida se alcanzan las metas establecidas y enfoca la atención de la actividad escolar hacia ellas: Lezotte (1989) Murphy (1989) Scheerens (1992)
	Derechos y responsabilidades de los alumnos	La eficacia aumenta cuando los alumnos elevan su autoestima, tienen un papel activo en el aula y la escuela y se consideran responsables de su propio aprendizaje: Rutter et al. (1979) Mortimore et al. (1988)
	Colaboración escuela-hogar	Implicación de las familias. Afecta de forma indirecta al rendimiento de los alumnos: Coleman (1994) Sammons et al. (1994, 1998) Edwards y Warin (1999)
	Escuela como organización que	Consideración de la escuela como organización para el aprendizaje:

	aprende	Leithwood y Luoio (1988) Mitchell y Sackney (1998) Enseñanza con propósito: O'Sullivan (1997) Leithwood et al. (1999)

Fuente: Elaboración propia a partir de Muñoz-Repiso et al. (2000), Cuevas (2002), Sobrado et al. (2006) y Murillo (2007).

II.3.3.3. Modelos destacables en el marco de las escuelas eficaces

Entre las aportaciones teóricas de los modelos comprensivos es necesario destacar por su relevancia el modelo de Stringfield y Slavin (1992), el modelo de Scheerens (1992), el de Creemers (1994), y el de Sammons, Thomas y Mortimore (1997) y modelo iberoamericano de eficacia escolar de Murillo et al. (2007).

II.3.3.3.1. Modelo de Stringfield y Slavin

El modelo jerárquico de efectos escolares Stringfield y Slavin (1992), conocido por los acrónimos QAIT/MACRO, introduce por un lado los conceptos calidad, adecuación, incentivo y tiempo (QAIT³⁷), y por otro, las metas con propósito, la atención a lo académico, la coordinación, la selección y formación, y la organización (MACRO³⁸).

Este modelo, importante por sus aportaciones, ha tenido escasa repercusión en investigaciones posteriores. Tal y como señala Murillo (2008: 9) “*resulta excesivamente complejo y muy centrado en las características del sistema educativo estadounidense*”.

II.3.3.3.2. Modelo de Scheerens

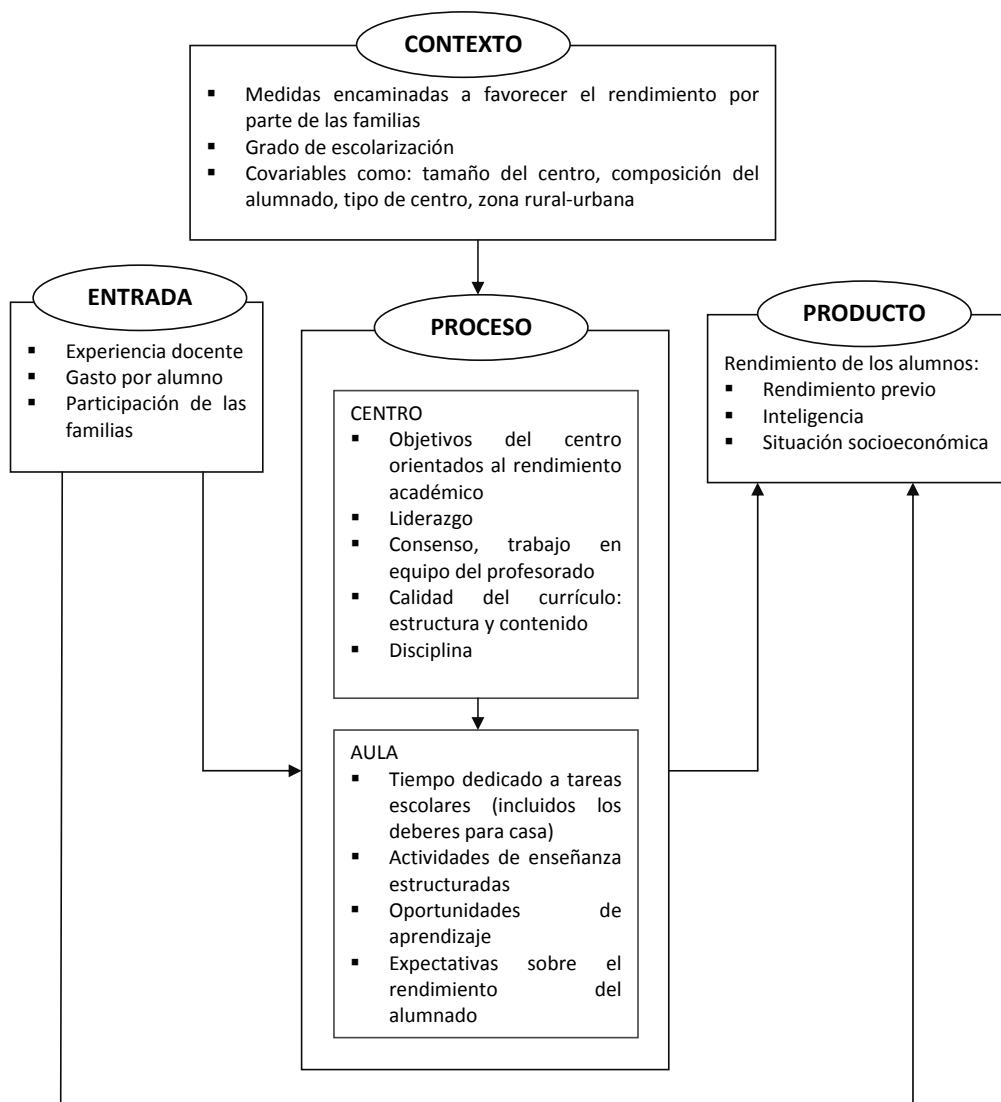
En un Congreso Internacional celebrado en Rotterdam en 1989, Scheerens y Creemers presentan los elementos clave en un modelo de eficacia escolar, antecedente de los modelos que ambos autores nos proponen en la década de los noventa.

Así, en 1990 Scheerens presenta una teoría práctica sobre eficacia escolar. Su propuesta, apoyada en el *Modelo CIPP* de Stufflebeam (1985), muestra una estructura sistémica de variables organizadas en contexto, entrada, proceso y producto, y su organización en varios niveles (gráfico II.4).

³⁷ En inglés: *Quality, Appropriateness, Incentive and Time*.

³⁸ En inglés: *Meaningful goals, Attention to academic focus, Coordination, Recruitment and training, and Organization*.

GRÁFICO II.4: MODELO INTEGRADO DE EFICACIA ESCOLAR DE SCHEERENS (1990)



Fuente: Traducido de Scheerens (2000: 54)

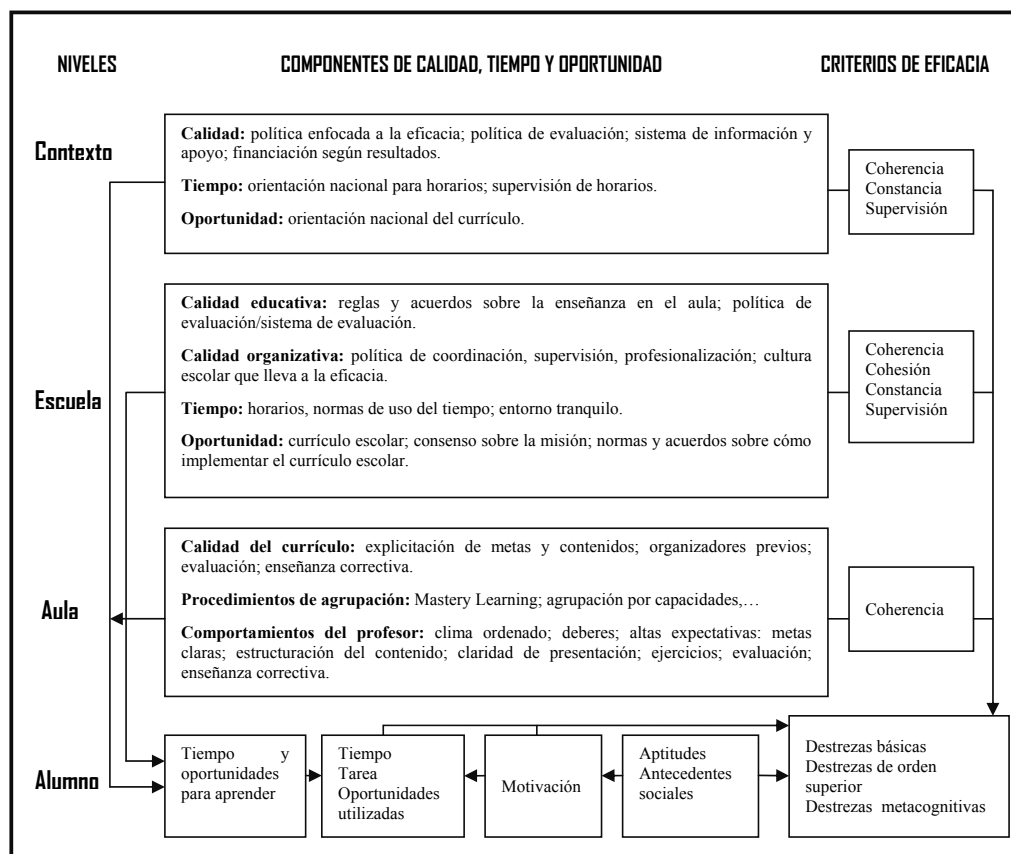
II.3.3.3.3. Modelo de Creemers

Creemers hace una primera aportación en el año 1992 con su *modelo de productos educativos* en el que distingue entre los factores correspondientes al sistema educativo, a la escuela, al aula y al alumno, pero obvia la distinción de los factores en función del contexto, proceso, entrada y producto.

En el “*Modelo de eficacia docente*” que este autor presenta en 1994 (gráfico II.5), aparecen cuatro ámbitos: alumno, aula, escuela y contexto. En cada uno de estos ámbitos tiene en cuenta lo siguiente:

- El rendimiento de los ALUMNOS está influenciado por sus antecedentes, motivación, aptitudes y factores personales como el tiempo dedicado a la tarea y las oportunidades para aprender.
- En el AULA, los resultados están determinados por la calidad del currículo, los procedimientos de agrupación y las características y el comportamiento de los profesores.
- Entre los factores ESCOLARES están la calidad organizativa y educativa, el tiempo y la oportunidad para aprender.
- En el CONTEXTO incluye la calidad, el tiempo y la oportunidad para aprender.

GRÁFICO II.5: MODELO DE EFICACIA DOCENTE DE CREEMERS (1994)



Fuente: Murillo et al. (1999: 4, capítulo 2)

II.3.3.3.4. Contribución de Sammons, Thomas y Mortimore

Basándose en los modelos de Scheerens y Creemers, tenemos la aportación de Sammons, Thomas y Mortimore (1997) quienes centran la investigación en los centros de secundaria e incluyen un nuevo nivel: el departamento (véase el gráfico II.6).

Murillo (2008: 11) señala que este modelo establece una relación lógica entre los siguientes niveles: escuela, departamento y aula. El énfasis académico y las altas expectativas son reflejados en los tres niveles, mientras que la consistencia, la visión y metas compartidas y la orientación centrada en el alumno están reflejadas en los niveles centro y departamento.

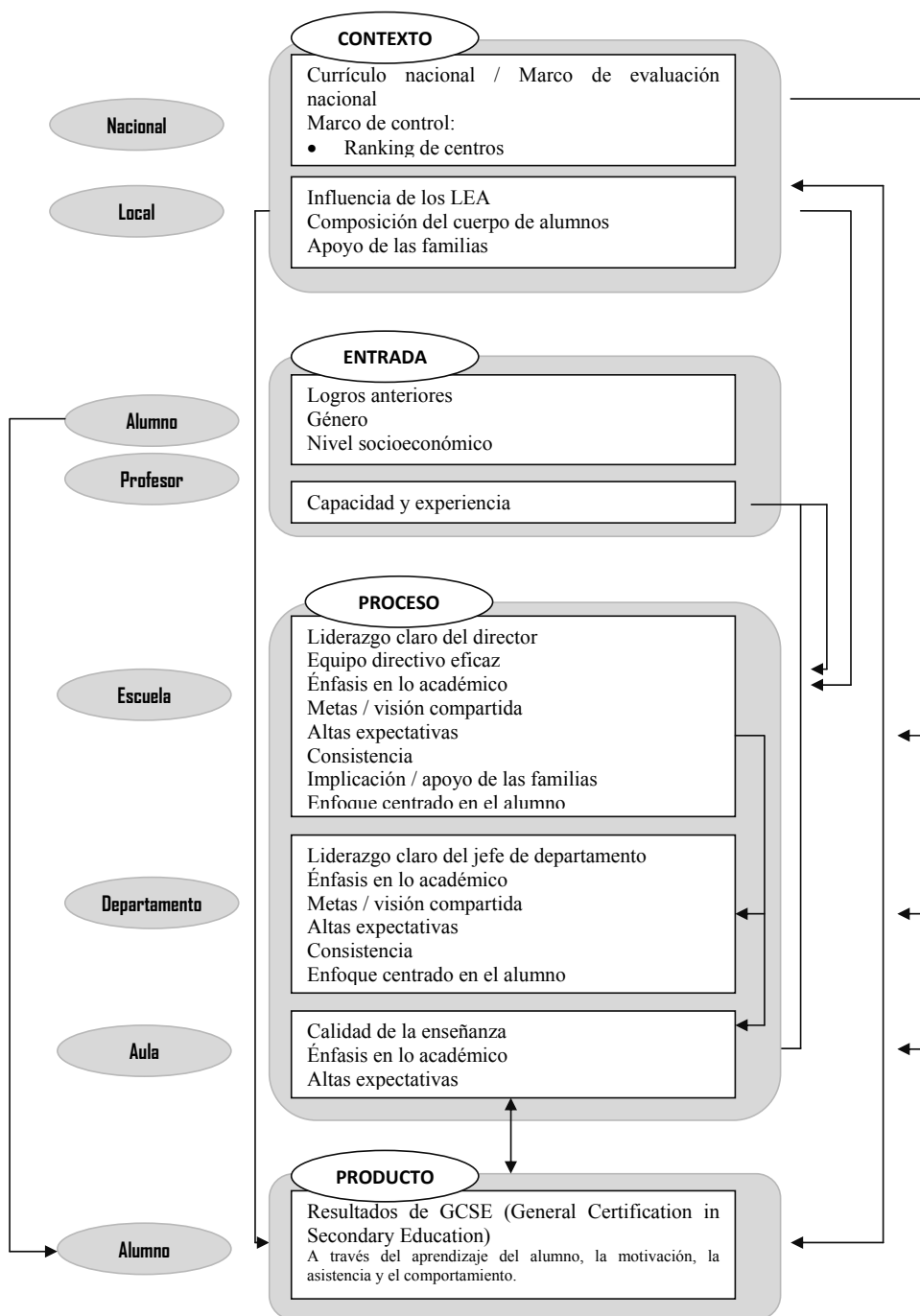
La gestión del equipo directivo influye enormemente en la eficacia académica (nivel escolar) y, junto con el liderazgo de la jefatura de departamento, impulsan las actuaciones del nivel de departamento.

Otro factor de eficacia está representado por el apoyo y la implicación de las familias, y, aunque parece ajeno al control de centro, si es positivo el desarrollo de actuaciones que fomenten ese apoyo.

Señala asimismo que, las actitudes, la motivación, el comportamiento y la asistencia a clase del alumnado son imprescindibles para la mejora del rendimiento académico, pero tanto el comportamiento como la motivación y la asistencia a clase pueden estar influidos por los procesos de aula, o sea, por la calidad de la enseñanza.

La destreza y experiencia de los docentes se configuran como entradas del proceso educativo, y pueden tener una influencia directa en la calidad de la enseñanza en el nivel de aula.

GRÁFICO II.6: MODELO DE EFICACIA ESCOLAR EN SECUNDARIA DE SAMMONS, THOMAS Y MORTIMORE (1997)

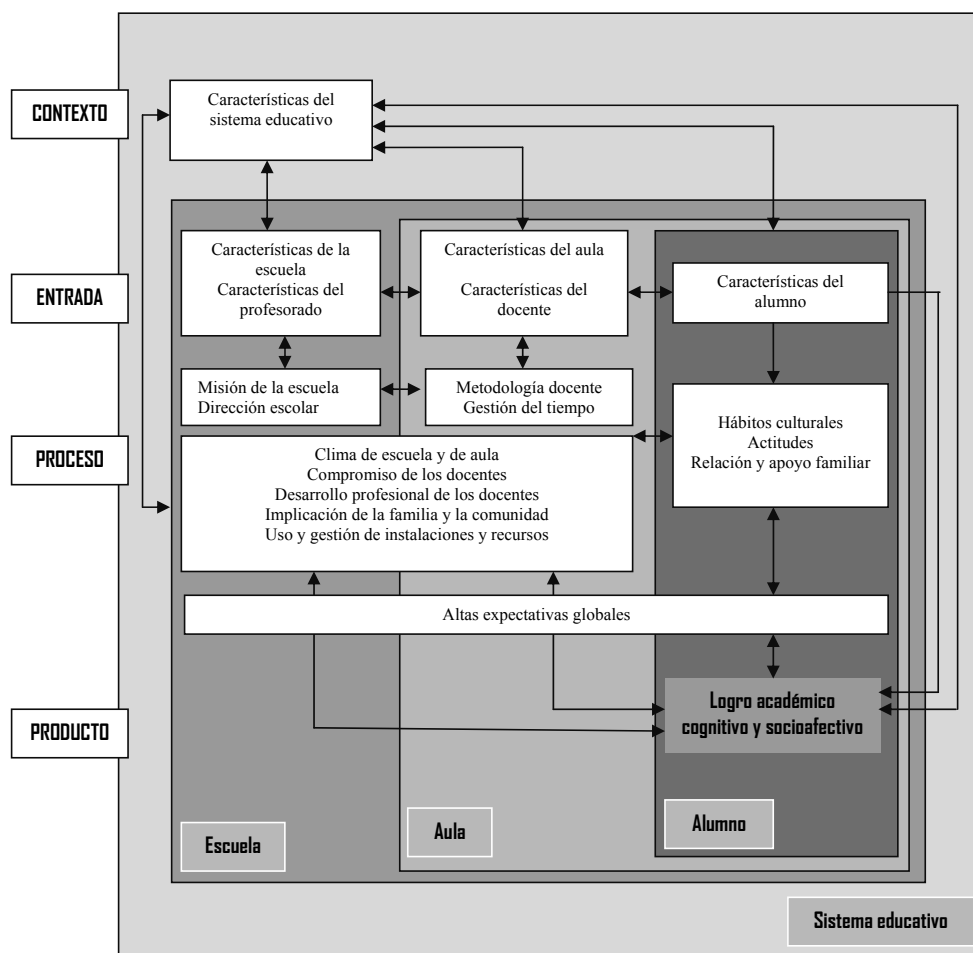


Fuente: Murillo (2008: 12) basado en Sammons (1999: 242)

II.3.3.3.5. Modelo Iberoamericano de eficacia escolar

Partiendo de las investigaciones anteriores se inicia en el 2001 un estudio denominado Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar (IIEE) que es fruto de un convenio entre el CAB³⁹ y el Ministerio de Educación de España. Fruto de este trabajo se presenta en el 2007 el Modelo Iberoamericano de Eficacia escolar (gráfico II.7).

GRÁFICO II.7: MODELO IBEROAMERICANO DE EFICACIA ESCOLAR



Fuente: Murillo et al. (2007: 278)

³⁹ Convenio Andrés Bello.

Este estudio ha permitido validar el modelo que aquí se presenta y a la vez nos ofrece una descripción de escuelas eficaces a través de *“las características de las aulas, las escuelas y los sistemas educativos que consiguen un desarrollo integral de cada uno de sus alumnos teniendo en cuenta el nivel social, económico y cultural de las familias, así como su rendimiento previo”* (Murillo et al., 2007: 280).

Como ya hemos mencionado este modelo se estructura en cuatro niveles: sistema educativo, escuela, aula y alumno, todos ellos dirigidos a promover el desarrollo integral del alumno. En base a ellos, recogemos algunas de las importantes conclusiones de la IIEE.

En relación al SISTEMA EDUCATIVO, los elementos que más inciden en el rendimiento de los alumnos son:

- La tasa de alfabetización del país, que está directamente relacionada con las políticas nacionales e internacionales.
- La inversión en educación dirigida a: mejorar los recursos e infraestructuras educativas, mejorar el salario de los docentes⁴⁰, mejorar las condiciones laborales de los docentes⁴¹.
- Desde la administración permitir una mayor autonomía a los docentes y a las escuelas.

En relación a la ESCUELA, hay que destacar la necesidad de una *cultura de eficacia*, conformada por el compromiso de toda la comunidad educativa, un buen clima escolar y de aula y un entorno agradable para el aprendizaje. Si uno de estos elementos falla se genera una carencia en eficacia. Los factores que contribuyen a generar esta cultura de eficacia e influyen en el rendimiento de los alumnos son:

- Concebir la escuela como una organización que aprende.
- Tener una dirección escolar que se esfuerce por conseguir y mantener la eficacia.
- Objetivos educativos dirigidos a favorecer el desarrollo integral de los alumnos. Estos objetivos tienen que estar formulados de forma explícita y ser conocidos y compartidos por toda la comunidad escolar.

⁴⁰ Aspecto asociado al reconocimiento social de los docentes y a la posibilidad de atraer a los mejores candidatos a la profesión docente.

⁴¹ Promoviendo la formación permanente y potenciando que disponga de tiempo dentro de su horario no lectivo para la preparación de las clases, coordinación y trabajo en equipo.

- Docentes que trabajen en equipo y estén comprometidos con la escuela, con los alumnos y con la sociedad. Docentes interesados en su desarrollo permanente como profesionales.
- Buenas relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar.
- Participación del alumnado, sus padres y madres, los docentes y la comunidad, en la organización, funcionamiento y actividades del centro educativo.
- Altas expectativas globales.
- La cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones y recursos didácticos.

Respecto al AULA, se nos indica que ésta tiene mayor influencia sobre el desarrollo del alumno que lo que ocurre en el conjunto de la escuela. Las aulas eficaces se caracterizan por:

- Una metodología didáctica que se centre en: clases preparadas adecuadamente y con tiempo; lecciones estructuradas y en las que los objetivos están explicitados, son conocidos por los alumnos, y las actividades y estrategias de evaluación son coherentes con esos objetivos; actividades variadas que promuevan la interacción en el aula y la participación de los alumnos; la atención a la diversidad (ritmo, conocimientos previos y expectativas de los alumnos); utilización de recursos asociados con mejor rendimiento de los alumnos; y comunicación frecuente de resultados de evaluación.
- La cantidad de tiempo que el alumno está implicado en las actividades de aprendizaje. Indicadores relacionados con la buena gestión del tiempo son: el número de días lectivos impartidos en el aula, la puntualidad con la que comienzan habitualmente las clases, la optimización del tiempo de aprendizaje por parte del docente, el menor número posible de interrupciones (externas y del aula misma) de las tareas de enseñanza y aprendizaje, y una organización del aula flexible.
- Un clima de aula positivo, caracterizado por interacciones basadas en el afecto y por la ausencia de violencia y conflictos.
- Las altas expectativas del docente por los alumnos y el hecho de que el alumnado sea consciente de ello se traduce en autoestima y alto rendimiento.

- El número de horas de formación del profesorado está en relación con el logro de los alumnos.
- Familias comprometidas con la formación de sus hijos, que mantienen una relación fluida con el docente.
- El entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje tiene que tener unas condiciones mínimas de mantenimiento, limpieza, iluminación, temperatura, ausencia de ruidos externos, accesibilidad para el uso de recursos didácticos, etc.

Finalmente, entre los factores asociados al logro académico del ALUMNO se pueden señalar los siguientes:

- La preocupación activa de los padres por el aprendizaje de sus hijos que se manifiesta a través del interés por las tareas escolares, la evitación del absentismo escolar, la relación con el docente y, su implicación y participación en el funcionamiento y organización del centro.
- El nivel cultural de los padres y la preocupación por su propia formación repercute directamente sobre el futuro académico y profesional de los hijos.
- La relación de los padres con los hijos y el grado en el cual los hijos se sienten apoyados por sus padres.
- Las expectativas familiares están relacionadas con el autoconcepto del alumno y con sus logros educativos.
- La actitud de confianza y seguridad en si mismo y en sus estudios.
- Los hábitos culturales de los alumnos (por ejemplo, el hábito lector) están relacionados con su desarrollo académico.

II.3.3.4. Investigaciones

El número de trabajos desarrollados en relación a la eficacia escolar es amplio.

Se distinguen dos líneas de investigación: por un lado, los estudios diseñados para conocer los factores de eficacia escolar; por otro, los trabajos centrados en la evaluación del sistema educativo.

En la primera línea de investigación Murillo et al. (2007: 28) señala:

“Sin pretender ser exhaustivos, entre la multitud de trabajos realizados hay que subrayar la serie de trabajos llevados a cabo en Venezuela por el equipo del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) (Herrera y Díaz, 1991; Herrera y López, 1992, 1996; Herrera, 1993); las tesis de Guadalupe Ruiz Cuéllar (1999) y de Eduardo Lastra (2001), desde México; y los trabajos de Flip, Cardemil y Valdivieso (1984), Himmel, Maltes y Majluf (1984), Cardemil y Latorre (1991), Zárate (1992), Concha (1996) y Bellei et al. (2003), o la revisión de Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) en Chile. Los trabajos realizados en España son numerosos, entre los que destacan, de manera especial, los de Aurora Fuentes (1986), Juan Luis Castejón (1996), Murillo (2005b), y los desarrollados por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (Muñoz-Repiso et al., 1995; Murillo, 1996); y también el estudio internacional realizado por este centro junto con otros siete equipos de diferentes países –entre ellos el Instituto de Inovação Educacional (IIE) portugués–, coordinado por Bert Creemers, sobre el tema novedoso de mejora de la eficacia escolar (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003; Murillo, 2004)”.

En lo referente a la evaluación del sistema educativo, en España es destacable el impulso dado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

II.3.3.5. Características de las escuelas eficaces

Después del recorrido que nos ha permitido citar las distintas aportaciones realizadas por varios autores, parece oportuno y necesario hacer explícito cómo tiene que ser un centro para ser considerado eficaz. Siguiendo a Muñoz-Repiso (2000: 24) podemos decir que tiene que tener *“un buen liderazgo, personal cualificado, políticas adecuadas y un clima seguro y atractivo fundamentado en impulsar que los profesores trabajen en equipo y todos, alumnos, padres y profesores, se impliquen en el logro de unas metas comunes”*.

Para Cuevas (2002: 283) las escuelas eficaces *“son las que consiguen los fines propuestos con los medios adecuados y, cuando dichos fines resultan socialmente relevantes, podemos hablar de escuelas de calidad”*.

Los resultados son el elemento clave para diferenciar un centro educativo de otro.

La eficacia alude a la relación entre los procesos educativos y los resultados de los alumnos. El grado de eficacia se valora en relación a distintos niveles íntimamente relacionados: sistema educativo, escuela⁴², aula, y alumno. Son niveles distintos pero íntimamente relacionados. *“Dependiendo del tipo de eficacia que nos interese, tenemos que escoger un conjunto de criterios adecuados [relacionados con los fines, objetivos y metas de la escuela y la educación] y debe hacer una relación entre lo que ocurre en un nivel particular del sistema educativo y sus resultados”* (Creemers, 1997: 39).

En conclusión, podemos considerar como características de las escuelas eficaces las siguientes:

- Una dirección comprometida con los objetivos del centro.
- Un clima convivencial en el que el alumnado sea consciente de las exigencias de orden.
- Altas expectativas respecto al alumnado.
- Evaluación sistemática del rendimiento.
- Consideración del logro de destrezas básicas para una estimación importante de los resultados.

⁴² También hablaríamos del nivel *“departamento”* si recogemos la aportación de Sammons (gráfico II.6).

Asimismo, los docentes eficaces se caracterizan por:

- Compromiso y disponibilidad respecto a las necesidades del alumnado.
- Objetivos de enseñanza explícitos y claros, y uso de recursos y materiales secuenciados y estructurados.
- Una metodología de enseñanza que fomenta la participación constante del alumnado.

II.3.4. EL MOVIMIENTO DE MEJORA DE LAS ESCUELAS

II.3.4.1. Justificación

El movimiento de mejora de las escuelas es importante en esta investigación porque resalta la importancia y necesidad de que sean los centros en su conjunto quienes se impliquen en la mejora de la calidad de la educación.

Tal y como señala Murillo (2003b: 1):

“Los cambios en educación son eficaces si y sólo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela.

(...) “la escuela debe ser el centro del cambio”, con su doble visión: el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaves *et al.*, 1998). Así, más que despreciar la importancia del aula y del conjunto del sistema educativo para la transformación de la educación, surge la idea de la escuela como unidad básica del cambio, unidad que contempla y recoge los otros niveles.

El movimiento de Mejora de la Escuela, desde sus orígenes, reúne a docentes, directivos e investigadores que buscan conocer cómo ha de cambiar un centro para ser de calidad, pero, sobre todo, buscan transformar los centros, mejorarlos. Es decir, su preocupación más que teórica, ha sido fundamentalmente práctica. A lo largo de los más de 35 años que se ha desarrollado ha logrado acumular una buena cantidad de conocimientos procedentes de miles de experiencias de cambio, algunas exitosas y otras no tanto, que constituyen un fantástico tesoro de extrema utilidad para los centros que se enfrenten al proceso de poner en marcha un proceso de cambio”.

Próxima a los procesos de investigación-acción, los modelos de calidad centrados en la mejora, según Callejo, C. et al. (2000: 18) se apoyan en:

La “búsqueda de estrategias creadas por los propios agentes de los centros educativos de forma que puedan incidir directamente en la calidad de las instituciones a partir de la incorporación de mejoras consensuadas y proyectos de participación compartidos por todos los agentes implicados en el contexto educativo. Son enfoques más preocupados por la transformación y el cambio que por la investigación teórica de aquellos factores o variables que puedan ser más altamente influyentes. Parten del concepto de mejora de las condiciones de un centro

educativo y de sus programas como esfuerzos sistemáticos, conjuntamente coordinados y encaminados a provocar cambios en el contexto, en los programas, en las actividades y en los agentes, en aras de conseguir una mayor optimización de recursos, una mayor eficacia y una más completa satisfacción general de todos los colectivos relacionados con la comunidad educativa (padres, alumnos y profesores).”

En sus inicios la mejora de la escuela tenía un enfoque distinto, pero los distintos trabajos realizados crearon una base de conocimiento que hizo posible la actual configuración de la mejora escolar.

Siguiendo a Murillo (2003b: 3), podemos decir que el movimiento de mejora de la escuela se apoya en *la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar*. Y sus fundamentos son los siguientes:

- Se centra en la escuela e implica a todo el personal del centro.
- Toda la comunidad educativa influye en el aprendizaje.
- Se rige por información interna (datos del centro) y externa (literatura de investigación).
- Potencia el desarrollo y la formación permanente del profesorado.
- Fomenta la capacidad de los alumnos para aprender.
- Y, se centra en el análisis de la enseñanza y del currículo y en el desarrollo de iniciativas para su mejora.

II.3.4.2. Evolución histórica del movimiento de mejora escolar

Autores como Cuevas (2002: 294, 295) y Hopkins y Lagerweij (1997: 72, 73), establecen cuatro etapas en el desarrollo de la mejora escolar: era de la adopción, era de la documentación del fracaso, período de éxito y gestión del cambio.

Rodríguez Uribe (2007: 99, 113)⁴³, habla de: era de la adopción, documentación del fracaso, primera generación de los programas de mejora escolar, segunda generación (década de la capacidad para el cambio), y nueva era de la mejora escolar. En la tabla II.3 se presentan también las aportaciones de Murillo (2003b) y de Moreno (2004).

TABLA II.3: EVOLUCIÓN DEL MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA ESCUELA

Hopkins y Lagerweij (1997) Cuevas (2002)	Murillo (2003b)	Moreno (2004)	Rodríguez Uribe (2007)
Fase de adopción (década de los sesenta)	Fase del optimismo pedagógico (década de los sesenta)		Era de la adopción
Documentación del fracaso (década de los setenta)	Primera generación de programas de mejora escolar (década de los setenta y ochenta)		Documentación del fracaso
Éxito (entre finales de los setenta y mediados de los ochenta)		Primera ola (1983-86)	Primera generación programas de mejora escolar
Gestión del cambio (mediados de los ochenta hasta la actualidad)	Segunda generación de programas de mejora escolar (década de los noventa)	Segunda ola (1986-1995)	Segunda generación programas de mejora escolar
	Tercera ola. Mejora de la eficacia escolar	Tercera ola (1996- ss.)	Nueva era de los programas de mejora escolar

Fuente: Elaboración propia

⁴³ Este autor se basa en las aportaciones de Fullan (2002), Hopkins y Reynolds (2001) Marzano (2003) y Murillo (2003).

El desarrollo de este epígrafe se hará en base a estas etapas: era de la adopción, primera generación de los programas de mejora escolar, segunda generación y tercera generación o nueva era⁴⁴.

II.3.4.2.1. Era de la adopción

La década de los sesenta, conocida como **era de la adopción**, se centraba en la **innovación curricular**.

Según Murillo (2003b: 3), el modelo adoptado era el llamado IDDA: Investigación, Desarrollo, Difusión, Adopción (House, 1979):

- *“Investigación: para adquirir conocimientos que sirvan de base para el desarrollo.*
- *Desarrollo: para inventar y construir una solución a problemas operativos.*
- *Difusión: para que los docentes conozcan las innovaciones.*
- *Adopción: para incorporar las innovaciones a los centros docentes.”*

En la década de los setenta se empieza a hacer explícito que la orientación de arriba-abajo no funciona⁴⁵. Este modelo fracasó porque se utilizaban materiales elaborados por personas externas al centro y se le otorgaba al profesorado un papel secundario centrado en su aplicación al aula. Hopkings y Lagerweij (1997: 72) señalan que *“aunque este material, creado por equipos de profesores universitarios y psicólogos, era en su mayoría de gran calidad, su influencia en la enseñanza apenas fue apreciable [ya que] los profesores se limitaban a tomar lo que consideraban más útil y lo incorporaban a su propio método de enseñanza. La innovación en el currículo fue, por consiguiente, alterada”*.

El hecho de que estos materiales apenas hayan influido en la enseñanza no quiere decir que no fuesen necesarios para lograr una enseñanza de calidad, sino más bien lo contrario. El problema estuvo en el proceso de implementación del cambio⁴⁶. De esta manera, Fullan (2002b: 107) señala:

⁴⁴ La nueva era se corresponde con el movimiento de mejora de la eficacia escolar.

⁴⁵ En este momento es cuando algunos autores (Hopkings y Lagerweij, 1997; Cuevas, 2002; y Rodríguez Uribe, 2007) establecen una nueva etapa que denominan de “documentación del fracaso”.

⁴⁶ Véase el capítulo III, epígrafe III.3.4, en el que se hace referencia, en base a Fullan, a las fases en el proceso de cambio: iniciación, implementación, continuación o institucionalización

“El problema de la implementación superficial continuará existiendo aunque se utilicen nuevos materiales, e incluso aunque se apliquen nuevas prácticas, si no se posee la comprensión profunda necesaria para una implementación sustancial y sostenida. Pero irá más lejos y más rápidamente si crea materiales de calidad y establece una infraestructura de presión y apoyo altamente interactiva. Por último, cabe decir que los materiales no tienen que ser tratados como si fueran prescriptivos. Pueden y, de hecho, deben hacerse muchas críticas durante el proceso de implementación, siempre que éstas estén basadas en elementos que vinculen las prácticas docentes con los resultados del alumnado”.

Uno de los principales motivos del fracaso fue pensar *“que podía generarse un cambio educativo real mediante la imposición al centro docente desde instancias externas, sin contar con el apoyo del profesorado y sin un buen sistema de formación”* (Murillo 2003b: 4).

II.3.4.2.2. Primera generación de programas de mejora escolar

Entre finales de los setenta y mediados de los ochenta se inicia un **período de éxito** en el que se desarrollaron varios proyectos de mejora de la escuela que permitieron obtener mucha información sobre los procesos de cambio.

Para documentar el cambio producido en el movimiento de mejora escolar entre la década de los sesenta y la década de los ochenta, podemos seguir las aportaciones de Reynolds (1993) recogidas en la tabla II.4.

TABLA II.4: LA MEJORA ESCOLAR EN 1960 Y EN 1980

CARACTERÍSTICAS	1960	1980
Orientación	De arriba abajo	De abajo arriba
Base de conocimientos	Procedente de investigadores	De los profesionales de la práctica
Eje	La organización y el currículo	Los procesos educativos
Resultados	Orientado a los resultados de los alumnos	Orientado a los procesos educativos
Metas	Resultados como hechos dados	Resultados para ser discutidos
Objeto	Centrado en la escuela (estructura)	Centrado en el profesorado (personas)
Metodología de evaluación	Evaluación cuantitativa “dura”	Evaluación cualitativa, naturalista “blanda”
Lugar	Curso, fuera de la escuela	Escuela
Centro de enfoque	Aspecto parcial de la escuela	La escuela en su conjunto

Fuente: Reynolds y Stoll (1997: 107)

Al renunciar a los enfoques dirigidos desde arriba para utilizar una orientación de abajo-arriba, es cuando realmente cobra sentido este movimiento de mejora de la escuela. Las aportaciones de los estudios de eficacia escolar tuvieron gran relevancia ya que permitieron conocer las características de las escuelas eficaces y su influencia en el rendimiento de los alumnos. Se produce así una fusión entre el conocimiento generado por la investigación y la práctica educativa y se inicia una nueva etapa orientada a la **gestión de los procesos de cambio**.

Según Murillo (2003b: 5) se sustituye el modelo IDDA por el Modelo IICP: Iniciación-Implantación-Continuación-Productos.

“El primer paso sería la iniciación de un cambio por parte del centro o la adopción por él de una iniciativa externa. La implantación se refiere al proceso de aplicación de la innovación o innovaciones dentro del centro. La fase de continuación incluye la institucionalización del cambio más allá de este impulso inicial, institucionalización que se espera dé sus resultados en el centro.”

Este mismo autor señala que este modelo no es completamente lineal y resalta como fases destacables del proceso las situadas en la zona central: implantación y continuación.

Uno de los trabajos destacables en esta etapa es el denominado *Rand change agent study* (Berman y McLaughlin, 1977)⁴⁷. Entre sus conclusiones refuerza la idea de que los cambios en las escuelas no se producen a base de imposiciones legislativas, sino que las estrategias de cambio especialmente eficaces -y más cuando son usadas de forma simultánea- son:

- una formación para el profesorado amplia y adecuada a cada docente;
- apoyo al aula desde agentes externos de cambio;
- recoger ideas de otros proyectos de cambio;
- seguimiento de la puesta en práctica del proyecto mediante reuniones periódicas entre los docentes; y
- participación del profesorado en la toma de decisiones.

En 1982 se publica el libro del profesor Fullan denominado *The meaning of educational change*⁴⁸. Esta obra pone de manifiesto que para conocer cuál es el significado del cambio es necesario conocer las percepciones individuales de profesores, alumnos, padres y administradores, y combinarlas con los factores organizativos e interorganizativos, que influyen en el proceso de cambio; todo ello en el contexto de interacción del centro con el entorno.

Otra, quizá la más importante, de las aportaciones para el desarrollo del movimiento de Mejora de la Escuela es el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (*International School Improvement Project- ISIP*) desarrollado entre 1982 y 1986. Este proyecto impulsado por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la OCDE auspició una investigación internacional que implicó a personas de 14 países diferentes, con distintas responsabilidades dentro de su sistema educativo, para recoger información sobre qué es lo que hace que la escuela mejore.

Este compartir experiencias, documentos e información posibilitó la elaboración del *modelo de mejora de la escuela* en el que se destaca que para que se produzcan cambios en la escuela dirigidos a conseguir altos niveles en el logro de los alumnos hay que tener en cuenta las condiciones de aprendizaje, las condiciones internas de la escuela, y los factores contextuales como elementos que condicionan todo el proceso.

⁴⁷ Citado por Murillo (2003b).

⁴⁸ Fullan (2002b).

Rodríguez Uribe (2007: 103, 104), citando a Hopkings (1990), señala que la base de conocimientos sobre Eficacia, en la que se apoyaron los estudios sobre Mejora (especialmente en el Proyecto ISIP) tuvieron en cuenta factores como:

- Liderazgo centrado en el currículum.
- Clima favorable.
- Énfasis sobre el currículum y la enseñanza.
- Metas claras y altas expectativas sobre el alumnado.
- Sistema de supervisión del desempeño y del logro.
- Formación continua del personal.
- Implicación y apoyo de las familias.
- Apoyo de la autoridad educativa local.

Las iniciativas impulsadas por la OCDE en el campo de la educación tenían como objetivo impulsar la calidad de la enseñanza. El conocimiento obtenido en esta época fue difundido⁴⁹ a través de conferencias, publicaciones e informes, de gran relevancia internacional.

Se pueden destacar en este período, entre otras, las aportaciones de Ball (1981), Huberman y Miles (1984), Fullan (1985), Hargreaves (1986), Smith et al. (1987), Rosenholtz (1989), y las de Louis y Miles (1990).

⁴⁹ Se destacan, el informe *Compulsory Schooling in a Changing World* (1983) y las siguientes conferencias internacionales:

- La conferencia celebrada en Washington en mayo de 1984, cuyo resumen se recoge en el informe *Quality in Education* (1984).
- La celebrada en enero de 1986 sobre “*Dirección escolar*”, cuyas conclusiones fueron incorporadas como parte del Proyecto ISIP en la publicación: Stegö, N.E.; Gielen, K.; Glatter, R. y Hord, S.M. (comps.) (1987). *Role of School Leaders in School Improvement*. Lovaina: OCDE/CERI y ACCO.
- La conferencia organizada conjuntamente con las autoridades italianas y celebrada en Roma en mayo de 1986, con el tema “*Calidad en educación: el papel vital de los profesores*”, cuyo resumen figura en el documento de la OCDE (1986) denominado “*Quality in Education: The Vital Role of Teachers*”.
- La celebrada en septiembre de 1986 con el tema “*Evaluación y supervisión del sistema escolar*”, cuyo resumen figura en el documento de trabajo de la OCDE (1986) denominado “*Evaluation and Monitoring of the School System*”.

II.3.4.2.3. Segunda generación de programas de mejora

También denominada *segunda ola de la mejora escolar* o década de la *capacidad para el cambio*. Esta etapa se caracteriza por una mayor colaboración entre investigadores y prácticos y por la existencia de nuevas políticas educativas en diferentes países tendentes a dotar de mayor autonomía a los centros docentes para que estos puedan asumir sus propias decisiones (Hopkins y Lagerweij, 1997: 73).

A diferencia de los proyectos de primera ola de la década de los ochenta, los proyectos de segunda ola de los noventa se caracterizan por:

- “Se han centrado mucho más en las aulas y han estado más dispuestos a utilizar la literatura sobre la eficacia de los profesores.
- Se han interesado en “mover todas las palancas”, trabajando simultáneamente con niveles externos, de la escuela y del aula.
- Se han interesado por los temas de “fiabilidad”, además de validez, asegurándose de que las innovaciones sean difundidas por todas las escuelas participantes en los proyectos, para asegurar la coherencia y consistencia.
- Se han interesado en relacionar los programas con los resultados de la base de investigación existente, para ser conceptualmente rigurosos en el uso de ese material y garantizar la “fidelidad” al mismo en la implantación de los programas” (Stoll et al. 1997: 147).

En los años noventa Fullan aporta dos nuevas publicaciones relevantes en relación al cambio en educación: *Los nuevos significados del cambio en educación*, publicada en 1991 (Fullan, 2002a), y *Las fuerzas del cambio*, publicada en 1993 (Fullan, 2002b).

Algunos de los trabajos de mejora de la escuela más representativos de esta generación son: las iniciativas enmarcadas en la línea de *reestructuración escolar* en Estados Unidos, el *Halton Project* en Canadá, el *Accelerated Schools Project*, el *Schools Make a Difference*, el proyecto *Success for All* y el proyecto *Improving the Quality of Education For All (IQEA)*.

En este trabajo explicaremos, a modo de ejemplo en qué consiste el *proyecto de escuelas aceleradas*, las *escuelas Halton*, y el *proyecto IQEA*.

El proyecto de *Escuelas Aceleradas*, promovido por Levin, empezó a desarrollarse en 1986 en dos escuelas primarias San Francisco. En la actualidad abarca más de un millar de escuelas en los Estados Unidos y en otros países.

El objetivo prioritario consistía y consiste en crear mejores escuelas para que los niños con riesgo de fracaso escolar tengan la oportunidad de triunfar como miembros activos de la sociedad. Se persigue establecer una comunidad educativa en la que los distintos sectores (docentes, alumnado, madres y padres, administración y otros miembros de la comunidad local) puedan participar en la toma de decisiones respecto al currículum, tipo de instrucción y asignación de recursos, siendo la asamblea el procedimiento empleado para ello.

Tres principios básicos constituyen la filosofía de las Escuelas Aceleradas:

- Trabajar conjuntamente [madres, padres, profesorado, alumnado, dirección, administración, comunidad local] en un mismo objetivo aunando esfuerzos.
- Participar en la toma de decisiones y responsabilizarse de ellas, tanto en la puesta en práctica de éstas como en sus resultados.
- Construir una escuela con el trabajo colectivo y cooperativo, utilizando todos los recursos tanto materiales como humanos de los que dispone la comunidad.

Cada centro reflexiona sobre sus necesidades desde las premisas de igualdad, participación, comunicación, colaboración y reflexión.

El *Proyecto de las escuelas Halton* inicia su andadura en 1986. En una primera fase se realizó un análisis de los estudios internacionales sobre eficacia que sirvió de base al diseño y al trabajo que se desarrolló posteriormente en las escuelas.

El éxito en los procesos de mejora de estas escuelas radica en la planificación sistemática del desarrollo curricular y en la participación, implicación y colaboración del profesorado.

Tal y como señalan Stoll et al. (1997: 124):

“En estas escuelas se ha creado un clima dentro del cual puede tener cabida un proceso de planificación dinámico y continuo. Y, lo que es más importante, se ha dedicado tiempo a la creación de una cultura colaborativa dentro de la escuela, en la

que los profesores siguen aprendiendo y se sienten valorados, y se estimula que se asuman riesgos. Por último, se ha animado a los profesores a expresar sus valores y creencias, para que se pueda desarrollar una visión compartida del futuro de la escuela.”

Inicialmente el proyecto se apoya en tres ejes: la planificación en sí misma, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula, y la formación y desarrollo del profesorado. En 1993, se incorporó un nuevo eje centrado en conceder importancia a la relación de la escuela con la comunidad.

Rodríguez Uribe (2007: 107) señala que el plan de desarrollo de estas escuelas consta de cuatro fases (valoración, planificación, realización y evaluación) que se relacionan con estas cuatro cuestiones relevantes en cualquier proceso de mejora:

- “¿Dónde estamos ahora?.
- ¿Dónde nos gustaría estar en el futuro?.
- ¿De qué forma podemos avanzar mejor en esa dirección?.
- ¿Cómo podemos evaluar los cambios que estamos llevando a cabo?”.

El *proyecto IQEA* (Mejorando la calidad de la Educación para Todos) se inició en 1991. En un principio participaban en el mismo nueve escuelas, pero posteriormente se fueron incorporando muchas otras.

Este proyecto, centrado en el desarrollo de la escuela, considera necesaria la implementación de políticas centralizadas o iniciativas seleccionadas y la creación de condiciones dentro de la escuela, que potencien y faciliten el desarrollo del profesorado, la participación, el liderazgo, la coordinación, el cuestionamiento y la reflexión, y la planificación en colaboración (Stoll et al., 1997: 126).

El trabajo en estas escuelas permitió recoger una serie de ideas importantes para establecer una cultura escolar favorecedora del estímulo a los docentes en el desarrollo de su trabajo.

Stoll et al. (1997: 127) recogen las proposiciones de Hopkins y West (1994) dirigidas a crear un marco para la mejora escolar:

“Primera proposición.

La escuela no mejorará si los profesores no evolucionan individual o colectivamente. Aunque los profesores pueden desarrollar sus prácticas de forma individual, si la escuela en su conjunto pretende evolucionar, debe haber muchas oportunidades de desarrollo del profesorado para que los profesores puedan aprender juntos.

Segunda proposición.

La escuela eficaz parece tener formas de trabajar que estimulan la participación de numerosos grupos, particularmente los alumnos.

Tercera proposición.

La escuela que tiene éxito en el desarrollo establece una clara visión para sí misma y considera el liderazgo como una función a la que contribuyen muchos miembros del personal docente, más que como un conjunto de responsabilidades asumidas por una sola persona.

Cuarta proposición.

La coordinación de actividades es una manera importante de mantener la participación, sobretudo cuando se están estableciendo cambios en política.

La comunicación dentro de la escuela es un aspecto esencial de la coordinación, igual que las interacciones informales entre profesores.

Quinta proposición.

La escuela que reconoce que el cuestionamiento y la reflexión son procesos importantes de la mejora escolar, consigue más fácilmente aportar claridad y establecer significados compartidos en torno a prioridades de desarrollo, y está en mejor posición de supervisar el alcance en el que las políticas consiguen realmente influir en los resultados de los alumnos.

Sexta proposición.

Mediante el proceso de planificación del desarrollo la escuela puede unir sus aspiraciones educativas a prioridades identificables, ordenar estas prioridades en el tiempo y mantener la atención sobre la práctica del aula.”

Trabajos posteriores empezaron a considerar también importante tener en cuenta la capacidad de desarrollo del aula, lo cual permitió señalar como condiciones para obtener resultados de calidad en el ámbito del aula (Stoll et al. 1997: 128) las siguientes:

- Relaciones dentro del aula caracterizadas por la calidad, sinceridad y coherencia.

- Reglas y límites marcados por el profesor y el centro respecto al trabajo y comportamiento del alumno dentro del aula.
- El estilo estilos y modelos de enseñanza incorporados y utilizados por el profesor en relación con el alumno, el contexto, el currículo y los resultados deseados.
- La reflexión del docente sobre la enseñanza, sobre su propia práctica y el desarrollo de prácticas de enseñanza extraídas de otras fuentes.
- El acceso de los profesores a materiales didácticos adecuados para la enseñanza y la habilidad de planificar estos materiales y diferenciarlos para una variedad de alumnos.
- La capacidad de los profesores para formar relaciones profesionales dentro del aula que se entren en el estudio y la mejora de la práctica.

II.3.4.3. Modelos destacables en el marco de la mejora escolar

El movimiento de Mejora de la Escuela se preocupa más por la práctica, por cambiar el centro educativo para mejorar su funcionamiento y la calidad de la formación que en el se imparte. Tal y como señala Cuevas (2002: 294), la mejora de la escuela *“se centra más en la práctica que en la reflexión; más en llevar a cabo la transformación que en estudiar los procesos implicados en la misma.”* Esto ha llevado a que apenas haya modelos o teorías que sustenten la práctica.

Sin embargo, hay dos propuestas que deben ser consideradas: el modelo elaborado por Hopkins en 1996 y el creado en 1997 por Hopkins y Lagerweij.

Según Murillo (2003b: 8) el modelo de Hopkins aporta el escenario para un conjunto de supuestos en los que se basa este enfoque genérico de mejora de la escuela. Básicamente, está conformado por tres componentes principales: los *“hechos”*, la *“dimensión estratégica”* y la *“dimensión de capacidad de construir”* (gráfico II.8).

Los *“hechos”* son aquellos aspectos del proceso de cambio educativo que no son susceptibles de modificación a corto plazo. En primer lugar se encuentran las presiones externas para el cambio y, en segundo lugar, la historia, valores y organización del centro docente.

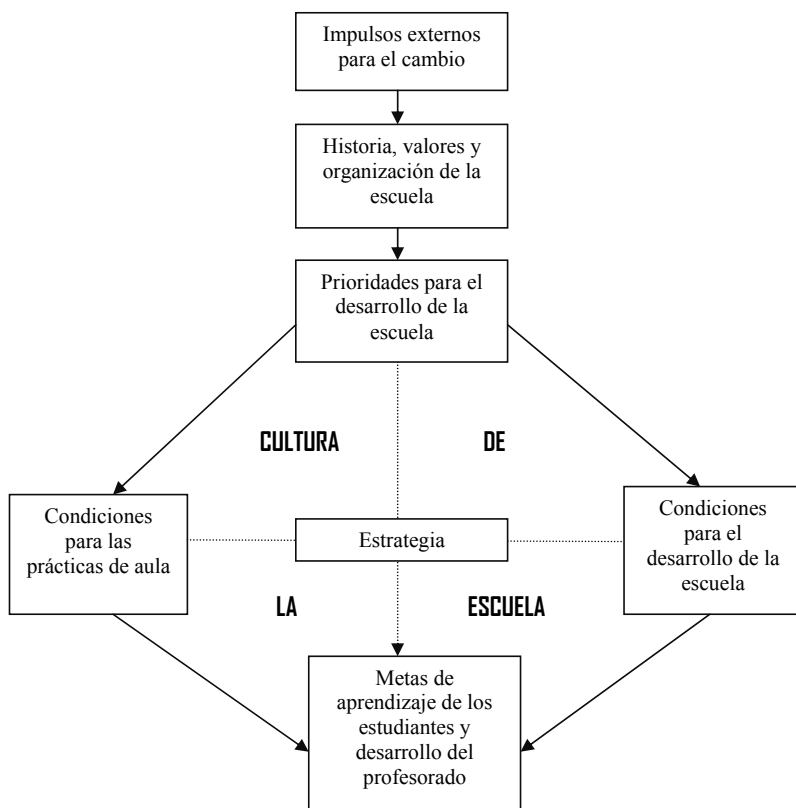
La *dimensión estratégica* se refleja en las flechas verticales del diagrama, que unen las prioridades, la estrategia y los resultados. Uno de los puntos fundamentales del proceso de cambio es determinar cuál es el área/s de mejora prioritaria/s.

La *estrategia* de mejora de la escuela es la secuencia de acciones llevadas a cabo en el centro para dar respuesta a las prioridades identificadas. Estas acciones permitirán caminar hacia la obtención de los resultados deseados.

La *capacidad de construir* está vinculada a las condiciones de las prácticas y el desarrollo de la escuela, y es imprescindible para que se produzca el cambio. La cultura de la escuela está inmersa en todo el proceso. Según Murillo (2003b: 10) *“la cultura de la escuela está por encima de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y lleva a la mejora de los resultados de los alumnos. Los tipos de culturas escolares que más apoyan los esfuerzos de mejora escolar parecen ser aquellas que son: colaborativas, tienen altas expectativas para estudiantes y docentes, muestran un consenso en los valores (o una habilidad para trabajar eficazmente con diferencias), están apoyadas*

por un entorno ordenado y seguro, y estimulan que los docentes asuman una variedad de roles de liderazgo”.

GRÁFICO II.8: LA MEJORA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE HOPKINGS



Fuente: Murillo (2003b: 9), en base a Hopkings (1996)

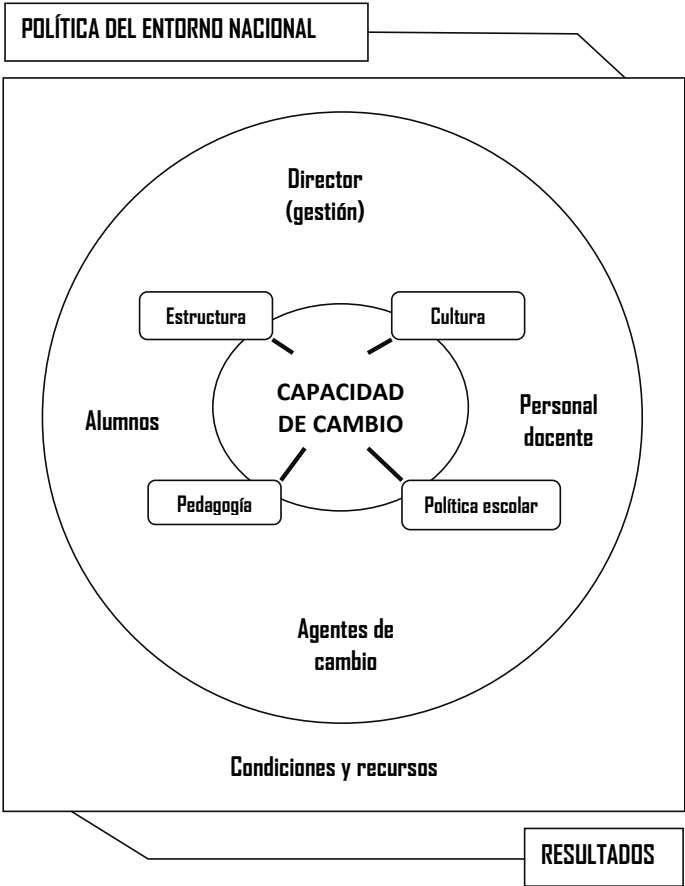
A partir del marco anterior e incorporando las ideas de Hopkins y Lagerweij (1997) presentan un nuevo modelo para el análisis de la mejora de la escuela en él se muestra la relación e interacción entre los distintos factores (política del entorno nacional, política escolar, cultura, estructura organizativa de la escuela -currículo y pedagogía-, dirección y gestión, condiciones y recursos, agentes del cambio, personal docente, alumnos y resultados), que influyen en la mejora de la escuela (gráfico II.9).

El elemento principal es la capacidad de la escuela para cambiar, pero todos los factores son importantes para promover el cambio de la organización en su conjunto.

Dentro de este marco, Hopkins y Lagerweij (1997: 85-86) afirman que los factores que definen la capacidad de cambio de un centro educativo se articulan en cuatro grupos:

- Las capacidades de los líderes escolares. La gestión y el liderazgo educativo son importantes en las organizaciones.
- El establecimiento de procedimientos que formen parte de la cultura escolar profesional, la comunicación e interacción, y la toma de decisiones colectiva.
- La planificación del trabajo, la distribución de tareas y la evaluación del proceso de cambio.
- La coordinación dentro de la organización escolar.

GRÁFICO II.9: MARCO PARA EL ANÁLISIS DE LA MEJORA ESCOLAR



Fuente: Hopkins y Lagerweij (1997: 84)

II.3.4.4. Características definitorias de los programas de mejora escolar

Teniendo en cuenta las aportaciones de distintos programas de mejora de la escuela, Murillo (2003b: 11)⁵⁰, hace una síntesis de los aspectos que caracterizan estos programas:

- OBJETIVOS CLAROS Y VISIÓN DE FUTURO. Tener una visión clara de lo que la escuela puede llegar a ser, junto con un apoyo de alta calidad por parte de los componentes del centro y de la administración educativa, garantiza grandes posibilidades de mejora. Y, a la inversa, la falta de metas claras lleva a confusión, desmoralización y fracaso de los intentos de cambio.
- DIRECCIÓN QUE FOMENTE LA PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES. Lograr un liderazgo a través del cual tanto el equipo directivo como el profesorado compartan las responsabilidades y tomen las decisiones necesarias. Se entiende el liderazgo como una función activa, participativa y colegiada, más que una delegación de arriba-abajo.
- PROGRAMAS EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES DE CADA CENTRO. Es necesario *ajustar los programas al contexto* ya que cada centro tiene sus propias características, su historia, expectativas y necesidades, distintos docentes y directivos, es único y se encuentra en una situación peculiar. Pretender que todos ellos sigan un mismo modelo es una apuesta segura para el fracaso; por tanto, lo mejor es que cada uno pueda elegir su propio programa de mejora. Aunque, por supuesto, la experiencia previa propia y ajena le sirva de orientación y apoyo.
- LOS LOGROS Y AVANCES DEL ALUMNADO COMO EJE PRIORITARIO. Centrarse en los logros específicos del alumnado es la clave del éxito de los programas de mejora. El quid está en los avances de los alumnos en el terreno académico, personal y social, más que en la innovación por sí misma. La clave de la mejora son los alumnos, no las prácticas de enseñanza, ni el currículo, ni la gestión, que sólo cobran sentido en función del objetivo principal. Esto, que parece obvio, no lo es tanto. Significa aceptar radicalmente a los alumnos de cada centro tal como

⁵⁰ Apoyándose en las aportaciones de Harris (2000).

son y adaptar a ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje (no a la inversa), para lograr que sean lo que tienen que ser.

- FOMENTAR LOS PROCESOS DE CAMBIO DESDE UN ENFOQUE MULTINIVEL. La mejora exige promover procesos de cambio en el centro, en el profesorado y en el aula. Aunque se pueda empezar por un aspecto concreto, la visión de cómo ese aspecto afecta al conjunto y la aspiración al cambio global son consustanciales al logro de la mejora escolar. Se necesitan además promotores del cambio internos y externos, implicados activamente. Entre los promotores externos podría considerarse el marco administrativo como condición prioritaria.

II.4. EL MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

II.4.1. NUEVA ERA DE LOS PROGRAMAS DE MEJORA ESCOLAR

A finales de los noventa surge lo que algunos autores denominan *nueva ola de pensamiento sobre la mejora de la calidad* (Stoll et al., 1997: 120), *tercera ola de la mejora escolar* (Stoll et al., 1997: 147; Murillo, 2003; Moreno, 2004), o *nueva era de los programas de mejora escolar* (Rodríguez Uribe, 2007: 109).

En esta nueva etapa, los programas de mejora escolar, se caracterizan por: una estrecha colaboración con el movimiento de eficacia escolar, por considerar la escuela como una organización que aprende, y por su influencia en la cultura del centro docente.

En este marco, hay que señalar una serie de factores relacionados entre sí, que determinan la capacidad para el cambio (Hopkins y Lagerweij, 1997: 85):

- La capacidad de innovación del centro.
- El apoyo interno y externo a la dirección.
- La estructura organizativa.
- La cultura escolar.
- La organización educativa (currículo y pedagogía).
- Los docentes, sus valores y preocupaciones.
- Los alumnos, sus antecedentes y niveles de desarrollo.
- Los resultados de los alumnos, el producto.
- El centro en el horizonte local y nacional.
- Las condiciones, medios e instalaciones.

Cada uno de estos factores constituye un ladrillo con el que construir las capacidades de cambio de la organización en su conjunto.

Stoll et al. (1997: 147), aventuran que los proyectos de tercera ola tendrán estos contenidos:

- *“El análisis detallado de los procesos y resultados que se producen en el aula y en la escuela, y su comparación con los objetivos deseados (centrándose especialmente en las experiencias educativas de diferentes grupos de alumnos).*

- *La determinación de los cambios que deben efectuarse tanto a nivel organizativo como cultural, entresacados de las mejores prácticas existentes en la escuela, en otras escuelas y de la literatura de investigación.*
- *La creación de una infraestructura para conseguir que la base de conocimientos sea utilizada, implicando a los niveles de la escuela y fuera de ella.*
- *Una evaluación del efecto de los cambios tanto en los resultados como en los procesos académicos y sociales.*
- *Una atención especial en el aprendizaje en las aulas por parte de los alumnos y en las condiciones escolares que facilitan ese aprendizaje”.*

Asimismo, señalan que las iniciativas de tercera ola utilizarán metodologías cuantitativas y cualitativas, aplicaran la presión de arriba abajo y el apoyo de abajo arriba para llevar a cabo el cambio, y tendrán en cuenta conocimientos provenientes de la práctica y de la investigación. La escuela debe tener capacidad para generar conocimiento, o capacidad para aprender, y tiene que ejercer una influencia significativa en la cultura de la escuela (Stoll et al., 1997: 147, 148, 150).

Rodríguez Uribe (2007: 109-110) citando a Hopkings y Reynolds (2001) señala que esta nueva ola se caracteriza por:

- Interés por enfocarse en los resultados del alumnado.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje son tan importantes como los procesos institucionales.
- La creación de una infraestructura para facilitar el conocimiento base sobre la mejora, así como “buenas prácticas” y resultados de investigación. Este enfoque se apoya en la capacitación de los docentes para investigar sobre su práctica, en contacto con el exterior mediante el trabajo en redes.
- Una creciente conciencia de la importancia de la “construcción de capacidad”, es decir, trabajar tanto en el desarrollo del profesional como en la planificación de estrategias a medio plazo que utilicen cierta presión y apoyo para la mejora, así como asistencia de agentes externos.
- La adopción de una orientación metodológica apoyada en datos de tipo cuantitativo y cualitativo, que requieren de una auditoría en los procesos y

resultados a nivel de aula y de la escuela, de acuerdo a ciertos niveles de cumplimiento esperados.

- Especial atención al seguimiento del programa de mejora adoptado, por parte de todos los sujetos del centro.
- Una conciencia cada vez mayor sobre la importancia del cambio cultural, a fin de incorporar y sostener la mejora.
- Una especial preocupación por asegurar que los programas de mejora no fueron asumidos con un fuerte componente organizativo.
- Una especial preocupación por asegurar que los programas de mejora tengan una fuerte influencia sobre los docentes y sus prácticas, mediante programas de capacitación, acompañamiento y desarrollo del personal.

Según Rodríguez Uribe (2007: 110)⁵¹, esta etapa se diferencia de las anteriores en tres aspectos:

- Mejora fuertemente contextualizada. Esto quiere decir que los esfuerzos de mejora son distintos en uno u otro centro.
- Fuerte énfasis en los datos del contexto escolar para *“determinar qué tan eficientes son las intervenciones que han sido implementadas en términos de logros, particularmente en los alumnos cuyos antecedentes no son favorables, sea por su condición económica, social o cultural”*.
- Los cambios se abordan de una manera gradual, *“ya que grandes planes e ideas vagas aplicadas de manera irreflexiva e intempestiva son una mortal combinación. Los cambios complejos se consiguen gradualmente, desarrollando uno o dos pasos a la vez”*.

⁵¹ En base a Marzano (2003).

II.4.2. EL PROCESO DE FUSIÓN ENTRE MEJORA Y EFICACIA ESCOLAR

Durante años, los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora Escolar han caminado por rutas diferentes. Reynolds y Stoll (1997: 104-106) señalan que a pesar de la evidente relación entre los dos cuerpos de conocimiento pocas veces los expertos en mejora se han apoyado en los conocimientos de los investigadores sobre eficacia, y los investigadores sobre eficacia apenas hacen referencia a escritores situados dentro del paradigma de mejora de la escuela.

Eficacia y mejora son dos comunidades de investigación independientes, y detrás de estos dos cuerpos distintos de conocimiento, y de la separación entre los dos grupos de expertos, hay puntos de vista intelectuales, metodológicos y teóricos diferentes.

“Existen diferencias históricas y tensiones entre la investigación sobre eficacia escolar y la investigación sobre mejora de la escuela, y diferencias en la práctica que han afectado virtualmente a todos los elementos de su estructura intelectual. En su preferencia metodológica (cuantitativa o cualitativa), en su orientación (interés por el proceso de cambio o por el resultado), en su base de conocimientos (investigador o práctico) y en su enfoque (la escuela estática o cambiante), los dos grupos no se han relacionado profesionalmente porque no se han relacionado intelectualmente.

(...) La separación de las dos bases de conocimientos es poco saludable para la práctica de la escuela e intelectualmente perjudicial para ambos grupos de investigadores, ya que percepciones potencialmente provechosas no se han utilizado dentro de los paradigmas porque proceden del “otro” grupo. (...) [Hay una] desigualdad histórica entre las conclusiones de la investigación sobre eficacia escolar y las necesidades exactas de los profesionales que, en la práctica o en la investigación, se interesan por la mejora escolar, y entre las conclusiones de mejora de la escuela y las necesidades de conocimiento de eficacia escolar” (Reynolds y Stoll, 1997: 117,118).

Muñoz-Repiso et al. (2000: 29) afirman que son movimientos complementarios y que *“los motivos de diferencia entre los defensores de los dos movimientos se han debido más a razones académicas que a una incompatibilidad real”*.

En la actualidad, ambos movimientos, van de la mano y se fusionan en el llamado movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, el cual *“dirige su atención hacia el centro y los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren en el aula como unidades fundamentales de análisis, pero sin desdeñar la acción de factores contextuales*

externos al centro. Al mismo tiempo, se preocupa de relacionar los cambios que se producen en el centro con su impacto sobre los resultados de los alumnos” (Cuevas, 2002: 285).

Tal y como señala Murillo (2001: 54, 55) “el movimiento de Eficacia nos enseña lo que se debe cambiar en la escuela y en sus aulas para alcanzar mejor sus metas educativas, y el de Mejora nos muestra cómo cambiarlo”. La unión de ambos movimientos promueve en los centros la introducción de cambios planificados “cuyo objetivo es incrementar los resultados educativos del alumnado, sí como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio”.

La convergencia de ambos movimientos es el resultado de un proceso histórico al que no son ajenas las múltiples reformas y cambios políticos que se produjeron en el ámbito educativo, conocidas como “olas de reforma educativa” (tabla II.5).

TABLA II.5: OLAS DE REFORMA EDUCATIVA

	PRIMERA OLA (1983-86) Política centralizada	SEGUNDA OLA (1986-95) Centro escolar	TERCERA OLA (1996 y ss.) Aula: buenas escuelas
Mejora	Externa: dependiente de programas diseñados por expertos, generalizable a los centros.	Descentralizada: protagonismo a los centros y profesorado. Compromiso de los agentes.	Aula: rediseñar con el foco en un aprendizaje de calidad de todos los alumnos.
Política	Mandatos para aplicar de forma uniforme el currículo prescrito.	Autonomía y gestión basada en el centro. Reestructurar los centros escolares.	Nueva política activa que estimule y capacite a centros y profesorado.
Profesorado	Ejecutar y aplicar programas externos, prácticas docentes uniformes.	Reprofesionalización y capacitación. Agentes activos.	Recrear la profesión: su formación y competencia, factor crítico de la mejora.
Currículo	Plan determinado para aplicar fielmente por los centros.	Reconstrucción por los centros. Enseñanza para la comprensión.	Establecer estándares, sin estandarización.

Fuente: Moreno (2004: 255)

Las políticas educativas influyen en la gestión del cambio educativo. Hopkings y Lagerweij (1997: 74,75) señalan que “en la mayoría de los países occidentales existen presiones aparentemente contradictorias para centralizar (incrementar el control del gobierno sobre la política y la dirección), por un lado, y para descentralizar (más

responsabilidad, a nivel local, para la implementación, la gestión de recursos y la evaluación) por otro. Esta tensión dificulta en gran medida tanto a las escuelas como a las autoridades locales, la implementación de innovaciones que realmente modifican la calidad de la enseñanza y los resultados de los alumnos”.

Gairín et al. (2006: 32) señalan que *“las reformas educativas han ido evolucionando desde planteamientos muy centrados en la iniciativa de la Administración Educativa a otros que enfatizan el sentido del centro como unidad básica de cambio y el aula como referente básico para la acción”*. Este mismo autor apoya la necesidad de *“obviar políticas que tan sólo inciden en un solo referente, por valiosas que sean, y considerar que los cambios no sólo son estructurales sino, y sobre todo, culturales. Así, paralelamente a los procesos combinados de presión y apoyo de arriba-abajo (política educativa definida) y de abajo-arriba (iniciativas desde los centros educativos), cabe promover una recomposición horizontal que incida en las concepciones y prácticas de todos los implicados en la mejora escolar”*.

La gestión del cambio, sea en el ámbito central o escolar, es un proceso dinámico y evolutivo. La política por sí sola no cambia la realidad, ya que es la puesta en práctica lo que produce transformación de los procesos y resultados.

II.4.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS MOVIMIENTOS DE MEJORA Y EFICACIA ESCOLAR

Como ya hemos señalado anteriormente, los movimientos de eficacia y mejora escolar se complementan entre sí. A continuación vamos a presentar los ejes en los que se apoya cada uno de estos movimientos (tabla II.6), ya que ello facilitará la comprensión de su fusión.

TABLA II.6: CARACTERÍSTICAS DE LOS MOVIMIENTOS DE EFICACIA Y MEJORA ESCOLAR

EFICACIA ESCOLAR	MEJORA ESCOLAR
Enfoque en los resultados, para mostrarse a sí mismos y a la comunidad que su trabajo genera una diferencia en los resultados de los alumnos. Requiere el desarrollo de instrumentos para la medición de una amplia gama de capacidades y destrezas de orden académico, socioafectivo, moral, etc.	Enfoque en los procesos, basándose en la riqueza de los estudios teóricos y prácticos que han ayudado a la comprensión de la iniciación, implementación e institucionalización del cambio. El cambio en las escuelas debe ser visto no como un evento, sino como un proceso que requiere tiempo, a diferencia de los esquemas de solución rápida.
Énfasis en la equidad, especialmente ante los alumnos en desventaja. Será necesario poner atención en los antecedentes de los estudiantes antes de evaluar el valor añadido después del cambio, en consideración de las expectativas de logro, dados sus antecedentes, conocimientos previos y actitudes.	Orientación hacia la acción y al desarrollo continuo, que incorpora las metas a largo plazo moviéndose hacia la visión de una escuela que “piensa” o “relativamente autónoma”, donde las soluciones no son impuestas sino que se manejan desde el enfoque de “solución de problemas”.
Uso de datos para la toma de decisiones, a partir de los datos generados es posible identificar necesidades, y determinar si se están cumpliendo las necesidades de diferentes grupos de estudiantes.	Comprensión de la importancia de la cultura escolar, una cultura que promueve normas de colaboración, confianza y de aceptación de riesgos compartidos. Un enfoque en el aprendizaje continuo de estudiantes y alumnos.
Conocimiento de lo que es eficiente, con el fin de identificar qué elementos pueden tener cierta consistencia de impacto en distintas situaciones. Los investigadores pueden explicar la importancia de las diferencias contextuales y las áreas donde es posible generalizar; estos datos pueden ser la base para la discusión y la elaboración de criterios de evaluación.	Importancia del enfoque centrado en la enseñanza-aprendizaje, pues si bien es cierto que la comprensión de la organización escolar es importante, puede no ser suficiente para comprometer a los docentes. Se requiere un enfoque en el esfuerzo colaborativo para sacar adelante los temas relacionados con el aula.
Metodología de investigación cuantitativa, particularmente mediante el modelo multinivel pueden examinarse con precisión los efectos diferenciales y establecer el valor añadido por las escuelas. El gran tamaño de la muestra, asociado a los estudios cuantitativos conduce a una gran confianza en términos de generalización de	Una visión de la escuela como centro del cambio, en donde se respeta su autonomía, pero que no trabaja aisladamente, sino articulándose con su contexto y vinculándose con otros actores individuales y sociales tales como autoridades educativas, la comunidad, otras escuelas, universidades y empresas.

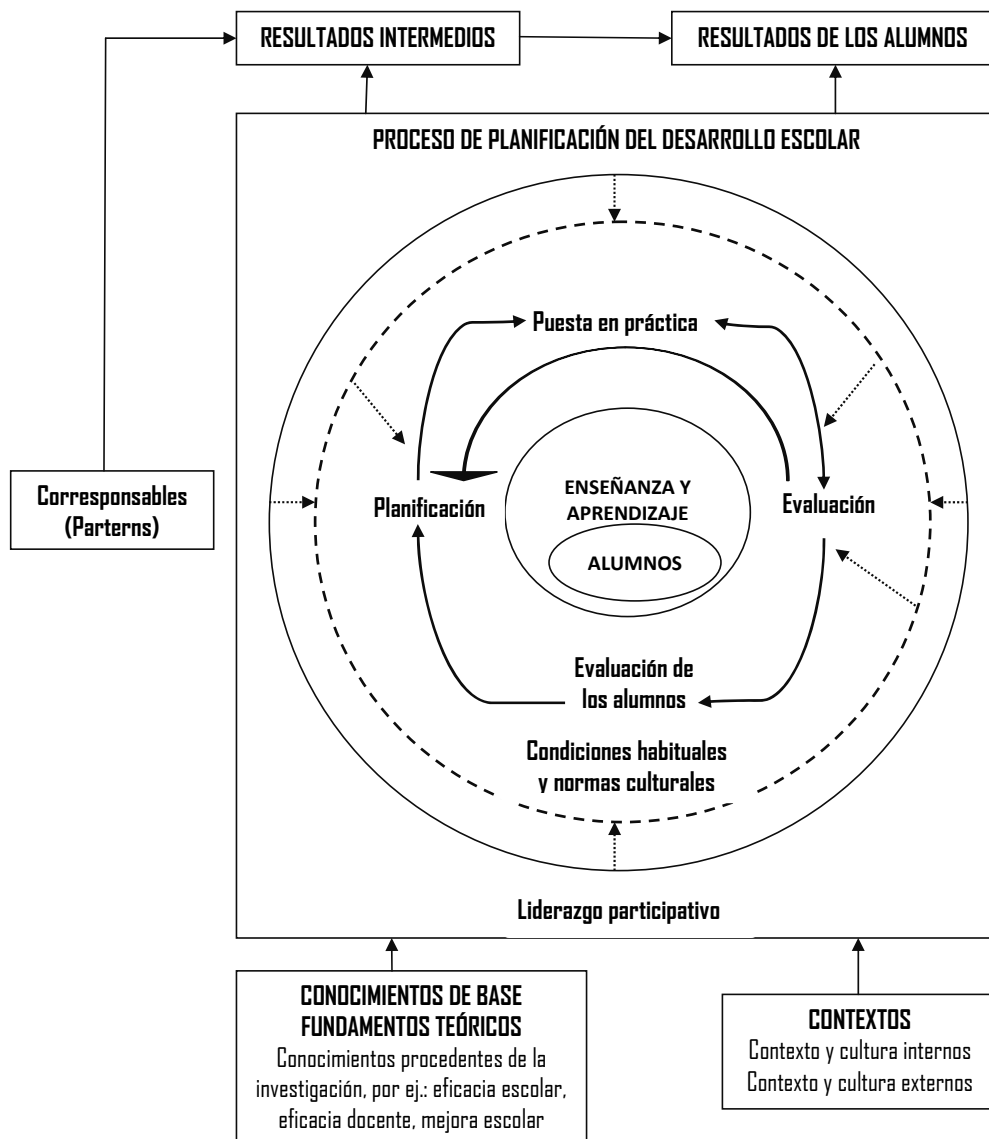
resultados. Los investigadores han estudiado los efectos diferenciales utilizando metodología cuantitativa. Esto implica que las estrategias para la escuela en su conjunto pueden no ser apropiadas para programas orientados a ciertos grupos.	Metodología de investigación cualitativa , ejemplificado en el enfoque de estudio de caso en profundidad, recogida de datos cualitativa y técnicas de análisis.

Fuente: Rodríguez Uribe (2007: 151) a partir de Stoll (1996)

II.4.4. MODELO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR DE STOLL Y FINK

Un modelo teórico que liga los conceptos de eficacia y mejora a través del desarrollo escolar es el presentado por Stoll y Fink en 1996 (gráfico II.10).

GRÁFICO II.10: MODELO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR



Fuente: Muñoz-Repiso et al. (2000: 32), en base a Stoll y Fink (1996: 187)

Muñoz-Repiso et al. (2000: 30,31) señalan que los elementos que conforman este modelo son:

- CONTEXTO INTERNO Y EXTERNO. El interno incluye las variables de entrada o inputs (por ejemplo, la naturaleza de la escuela, su alumnado o el nivel y tipo de estudios), junto con la formación y experiencia del profesorado y un aspecto clave: la cultura escolar; y el externo, que recoge las iniciativas de las Administraciones, las tendencias y expectativas sociales, etc.
- BASE DE CONOCIMIENTOS CIENTÍFICOS EN LA QUE SE FUNDAMENTA. Se apoya principalmente en los resultados de la investigación sobre eficacia escolar, eficacia de los docentes, psicología cognitiva y mejora escolar, a los que podrían añadirse los conocimientos sobre currículum y organización escolar.
- PROCESO DE PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO ESCOLAR. Incorpora varios ámbitos:
 - Los alumnos están en el centro de la planificación del desarrollo escolar. Además, participan en el proceso y a ellos van dirigidos los resultados de la mejora.
 - El proceso de enseñanza-aprendizaje y el currículum.
 - El ciclo de planificación del desarrollo, con cuatro fases (valoración, planificación, puesta en práctica y evaluación).
 - Las condiciones y las normas culturales de la escuela, que incluye la visión, colegialidad, autonomía, orientación hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, etc.
 - La dirección participativa con una comprensión y sentido del cambio que impulsa todo el proceso.
- APOYOS Y COLABORACIONES (PARTNERS). Pueden ser padres o agentes externos que colaboran en la formación del personal o proporcionando ayuda, amistad crítica, materiales, apoyo de la investigación, fondos, estrategias de mejora, etc.

- RESULTADOS INTERMEDIOS. El éxito de la mejora debe mostrarse a través de un cambio en los docentes y en la organización, que no son el fin último, pero sí un mediador imprescindible.
- RESULTADOS DEL ALUMNO, con las siguientes características:
 - Deben incluirse resultados académicos y sociales como medida del logro de los objetivos de la escuela.
 - Ha de haber un énfasis en el progreso, donde se demuestre el valor añadido por el centro docente (según el contexto).
 - Los niveles académicos deben ser los más altos posibles.
 - Deben estar centrados en la equidad, de modo que el éxito sea experimentado por todos los alumnos.
 - Los niveles deben ir mejorando progresivamente.

II.4.5. ESTUDIOS Y PROGRAMAS EN EL MARCO DEL MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR

Existen numerosos estudios y programas que se pueden enmarcar dentro del movimiento de mejora de la eficacia escolar. Reynolds y Stoll (1997: 110,111), hacen referencia a dos trabajos desarrollados hace años que fueron pioneros en la fusión de ambos movimientos:

- EL PROYECTO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA SOBRE PLANES PARA EL DESARROLLO ESCOLAR (SDP) DE INGLATERRA Y GALES

“Fue un intento de desarrollar una estrategia que, entre otras cosas, ayudara a los consejos escolares, directores y profesores a tomar el control del proceso de cambio (ver Hargreaves et al., 1989; Hargreaves y Hopkins, 1991). El trabajo de Bruce Joyce y sus colaboradores (ver Joyce et al., 1983, 1992; Joyce y Showers, 1988) también ha rebasado ambos paradigmas desde hace tiempo. Aunque se sitúa dentro de la tradición de mejora de la escuela, Joyce sostiene que hay que mejorar los resultados de los alumnos mediante la utilización de modelos específicos de enseñanza y diseños para el desarrollo del personal docente.”

- EL PROYECTO “CAPACITE FOR CHANGE AND ADAPTATION IN THE CASE OF EFFECTIVE SCHOOL IMPROVEMENT” (1998-2000). En esta iniciativa coordinada por Bert Creemers participaron los siguientes países europeos: Bélgica, España, Finlandia, Grecia, Italia, Países Bajos, Portugal y Reino Unido.

“El objetivo general de la investigación es contribuir al desarrollo del nuevo movimiento teórico-práctico denominado “Mejora de la Eficacia Escolar” (Effective School Improvement –ESI-). Para ello se ha recurrido a una doble estrategia: por un lado analizar las diferentes tradiciones teóricas que contribuyen a la fundamentación de la nueva propuesta (teorías de Eficacia Escolar, de Mejora de la Escuela, de Organización, del Currículo, del Comportamiento, del Aprendizaje Organizativo, etc.); y, por otro, analizar experiencias de programas de mejora de la eficacia escolar realizadas en los ocho países participantes. De esta manera, se pretende elaborar un marco comprensivo que aporte una explicación teórica sobre los factores que favorecen o impiden estos programas, así como desarrollar estrategias que contribuyan a la mejora de la eficacia en centros de Primaria y Secundaria, y aportar ejemplos de buenas prácticas a los centros educativos y a los responsables políticos”.

La aportación española se centró en el estudio de cinco programas de mejora de la eficacia escolar, a partir de los cuales se extrajeron conclusiones que hacen referencia a factores implicados en la mejora de la eficacia escolar.

Entre los factores visibles en los cinco casos, que el profesorado ha considerado fundamentales están:

- Una CULTURA ESCOLAR que posea las siguientes características:
 - “Compromiso colectivo de la comunidad escolar con la visión de la escuela, con su proyecto educativo, valores, propósitos y prioridades de desarrollo.
 - Implicación activa del profesorado en el programa.
 - Trabajo colaborativo entre los profesores.
 - La coordinación del profesorado que participa en el programa está asociada a la satisfacción con los resultados y el proceso seguido.
 - La buena relación entre los docentes.
- El papel de la DIRECCIÓN, ejercido por el equipo directivo o por el director debe dirigirse a:
 - Tener visión, es decir, capacidad para imaginar un futuro para el centro y diseñar los pasos para conseguirlo.
 - Movilizar al profesorado y lograr su implicación y compromiso con el proceso.
 - Planificar el proceso de cambio.
 - Facilitar las transformaciones organizativas y curriculares necesarias para el cambio.
 - Preocuparse por mejorar el rendimiento de los alumnos y por favorecer un buen clima en el centro.
- Optimización y flexibilización de la ORGANIZACIÓN ESCOLAR como medio para conseguir un incremento en el desarrollo del alumnado. No es suficiente con cambiar el modo de actuar del docente en su aula, sino que el éxito de estos programas está relacionado con la capacidad del centro para ajustar sus estructuras y organización en función de sus necesidades concretas. Ello puede requerir la utilización de diferentes estrategias (por ejemplo: reagrupación de alumnos, modificación de horarios,...) en función de las necesidades concretas.

- PLANIFICACIÓN consensuada, flexible y detallada del proceso de cambio que ha de poner en marcha el centro para lograr sus objetivos de mejora. Esta planificación sigue este proceso: diagnóstico, selección del área de mejora, elaboración del proyecto, desarrollo, evaluación e institucionalización. Las características que definen la planificación de los procesos de cambio exitosos son las siguientes:
 - Dirigida a alcanzar objetivos del propio centro, no fruto de presiones externas.
 - Se basa en acuerdos y compromisos, no en reglas.
 - Fomenta la autorresponsabilidad de las personas implicadas en el proceso.
 - Gestionar con habilidad las resistencias al cambio y las dificultades.
- Adecuada ESTRUCTURACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. Lo que acontece en el aula tiene una incidencia fundamental en el rendimiento del alumnado.
- La necesidad de un ESTÍMULO o PRESIÓN EXTERNA para poner en marcha los procesos de mejora. Las Administraciones Educativas juegan un papel importante al impulsar y promover el inicio de experiencias de mejora.
- Las EXPERIENCIAS PREVIAS de innovación favorecen el desarrollo de nuevas iniciativas.

Hay otros factores que en la tradición investigadora sobre eficacia escolar aparecen relacionados con el logro de buenos resultados. En esta investigación no se ha encontrado evidencia de su relevancia, pero se considera que a medida que en el contexto español se genere una cultura de cambio, pueden influir de forma positiva en la mejoras de la eficacia escolar. Estos factores son:

- Los agentes externos al cambio: organización, instituciones o personas externas al centro que le ayudan a desarrollar sus procesos de mejora.
- La implicación de los alumnos en los programas de mejora.
- La implicación de los padres.

- Una autonomía escolar (diferencial y que se pueda asumir de forma gradual) que permita a los centros tomar las decisiones necesarias para el desarrollo de los programas de mejora.
- La formación del profesorado.
- La inestabilidad del profesorado, como factor limitador del desarrollo de procesos de cambio.

II.5. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL

II.5.1. JUSTIFICACIÓN

La Calidad Total es un nuevo enfoque que se apoya en dos conceptos: *“mejora continua”* y *“excelencia”*. Desde esta perspectiva es desde la que se aborda la investigación recogida en esta tesis. Destacamos el papel que asigna a la dirección como promotora de mejoras tendentes a lograr la citada excelencia, a la vez que resaltamos el trascendental valor que se le atribuye al personal en el logro de una calidad óptima.

La Gestión de la Calidad Total exige *“la implicación de todos los miembros de la organización para que a los efectos de implantación se sientan parte de ese operativo, y comprendan y hagan suyo el resultado de ese trabajo, siendo capaces de incrementar mejorando sus actividades con el fin de conseguir el logro u objetivos previstos”* (Rial Sánchez, 2003: 116, 117).

II.5.2. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS Y APORTACIONES RELEVANTES

Las organizaciones para implantar la gestión de la calidad total se apoyan en expertos o consultores, en la excelencia y en estudios o investigaciones (tabla II.7).

TABLA II.7: GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL. MODELOS E INVESTIGACIONES

CLASIFICACIÓN DE MODELOS Y PREMIOS	MODELOS Y REFERENTES PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA GCT
Expertos o consultores (Fruto de opiniones y juicios que las consultorías obtienen a través de experiencias profesionales)	Deming: principios para mejorar la gestión empresarial. Juran: planificación control y mejora Crosby: pasos y principios para la mejora de la calidad Etc.
Dirigidos a la excelencia (Hacen referencia a lo que las organizaciones deben hacer para ser reconocidas como líderes en el campo de la GCT y obtener excelentes resultados).	Modelos y sus correspondientes premios: Deming Malcolm Baldrige Europeo de Excelencia (EFQM) Iberoamericano de Excelencia en la Gestión Modelo chileno de gestión en la excelencia Etc.
Estudios e investigaciones (Desarrollados a partir de las conclusiones de trabajos teóricos y empíricos en el campo de la GCT)	<i>Investigaciones pioneras:</i> • Saraph, Benson y Schroeder (1989): Modelo de relación entre el contexto organizacional y la gestión de calidad. • Flynn, Schroeder, y Sakakibara (1994): Dimensiones clave de la gestión de calidad y escalas para medirla. • Anderson, Rungtusanathan y Schroeder (1994): Teoría sobre gestión de calidad basada en los 14 puntos de Deming.
	<i>Investigaciones basadas en las pioneras:</i> • Porter y Parker (1993): Factores de implantación de la gestión de calidad. • Badri, David y David (1995): Corroboran los resultados de Saraph, Benson y Schroeder (1989). • Quazi, Jemangin, Wai Kit y Lee Kian (1998): Factores clave de la gestión de calidad. • Yusof y Aspinwall (1999): Factores para la implantación de la calidad en pequeñas y medianas empresas.
	<i>Investigaciones pioneras en el ámbito educativo:</i> • Detert y Jenni (2000): Constructos de la gestión de calidad en educación y factores clave • Winn y Cameron (1998): Validez empírica de las relaciones entre las dimensiones propuestas por el Modelo Malcolm Baldrige.
	<i>Investigaciones que siguen la corriente de interdependencia entre factores:</i> • Flynn, Schroeder, y Sakakibara (1995): Modelo de relaciones entre las prácticas de gestión de calidad y el rendimiento. • Anderson, Rungtusanatham, Schroeder y Devaraj (1995): Modelo teórico de relaciones entre los constructos de gestión de calidad. • Ahire, Golhar y Waller (1996): Factores clave de la gestión de calidad.

	• Black y Porter (1996): Factores clave de la gestión de calidad (cuestionario), en base al Modelo Malcolm Baldrige. • Wilson y Collier (2000): Modelo causal final. Evalúa la filosofía de gestión del modelo Malcolm Baldrige, establece las relaciones entre las distintas categorías del modelo y desarrolla un instrumento de medida de los factores críticos de la gestión de calidad. • Ravichandran y Rai (2000). Factores clave de la gestión de calidad, asociación entre constructos de la gestión de la calidad y el rendimiento, y diseño de escalas para medir los constructos. • Flynn y Saladin (2001): Evaluación de la validez del modelo teórico Malcolm Baldrige. <i>Investigaciones que siguen la corriente de independencia entre factores:</i> • Powell (1995): Factores de la gestión de la calidad. Relación entre estos factores y los resultados. • Dow, Samson y Ford (1999): Modelo de relaciones lineal. Dimensiones de la gestión de calidad total (Cuestionario). • Curkovic, Vickery y Dröge (2000): Modelo conceptual.

Fuente: Elaboración propia, en base a Calvo de Mora (2004) y otros

Las principales aportaciones de *Deming, Juran y Crosby* aparecen recogidas en el epígrafe II.1.2 de esta investigación.

En cuanto a los *estudios e investigaciones* en relación a la gestión de la calidad, por su extensión, no es posible ni necesario que se desarrollen en este trabajo. Sin embargo, si creemos pertinente señalar que para profundizar en este tema se puede recurrir a la tesis doctoral de Calvo de Mora (2004), la cual ofrece un amplio resumen de las aportaciones de diversas investigaciones en el ámbito de la GCT.

A continuación vamos a presentar los modelos de Deming, el Malcolm Baldrige, el Modelo Iberoamericano de Excelencia de la Gestión y el Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM.

II.5.2.1. Modelo Deming

El *Modelo Deming* se debe a Willians Edwards Deming, cuyo nombre está asociado al desarrollo y crecimiento económico de Japón después de la Segunda Guerra Mundial. En 1950 la Unión Japonesa de Científicos e Ingenieros (JUSE) le invita a Tokio para impartir charlas sobre control estadístico de procesos (SPC) y sobre calidad.

Sus enseñanzas generaron múltiples beneficios. Los japoneses quisieron pagarle los derechos de autor, pero Deming rechazó la oferta proponiéndoles emplear el dinero en crear un premio para las empresas que demostraran un comportamiento ejemplar en la mejora de calidad. Las empresas japonesas apoyaron la iniciativa y aportaron fondos para ello. Hoy día, el *Premio Deming*⁵², es considerado como el número uno entre los premios de calidad, y lo otorga de manera anual la JUSE a las empresas que demuestran la mejor aplicación de la calidad total.

Deming demostró que cuando la calidad se persigue sin descanso, se consigue. Su modelo se basa en diez criterios para la gestión y evaluación de la calidad en la organización:

- *Políticas y objetivos.* Permite analizar cómo se establecen las políticas de dirección, calidad y control de la calidad y cómo se transmiten a todos los sectores de la organización. Evalúa si los contenidos de esta política son adecuados y si se presentan con claridad.
- *Organización* para llevar a cabo el control de la calidad. Evalúa si la autoridad y las tareas de los distintos departamentos y responsables están bien definidas.
- *Flujo de información y utilización.* Evalúa cómo se recoge y transmite la información (procedente del interior y del exterior) en la organización, cuáles

⁵² Este premio, que se apoya en el reconocimiento de las técnicas estadísticas como núcleo de los enfoques de calidad, se organiza en cuatro categorías: para individuos, para compañías y otras organizaciones operativas, para fábricas y para compañías ubicadas fuera de Japón.

Las personas o compañías que aspiren al premio pueden solicitar el asesoramiento de la JUSE para la identificación de áreas de mejora. Posteriormente, cuando se considera que están en condiciones de optar al premio tienen que hacer una solicitud por escrito en la que se describen las actividades, los procesos y los resultados del sistema de calidad implantado. El subcomité del premio envía a expertos en control de calidad para verificar in situ las aseveraciones hechas en la solicitud y otorgar una calificación en función de su grado de adecuación a los criterios (todos tienen el mismo peso) del Modelo Deming.

No existe un número máximo ni mínimo de premios concedidos por categoría y año, lo que se convierte en uno de los rasgos característicos que hacen a este premio diferente del Baldrige y del Europeo. (Balvastre Benavet, 2001: 176-177).

son los sistemas usados, y la rapidez con que la información es recogida, transmitida, evaluada y utilizada.

- *Estandarización.* Evalúa los procedimientos para el establecimiento, revisión, y derogación de estándares y la forma en que se controlan y sistematizan, así como el uso que se hace de los estándares para la mejora de la tecnología del centro.
- *Educación, desarrollo y utilización de los recursos humanos.* Evalúa la formación del personal en control de calidad y entrenamiento en calidad. Analiza el papel de los círculos de calidad, y el grado en que el concepto de control de calidad y las técnicas estadísticas han sido comprendidas y son utilizadas.
- *Aseguramiento de la Calidad.* Evalúa el sistema de dirección para la garantía de la calidad, analizando el sistema de dirección de garantía de la calidad, y tareas esenciales referentes a: desarrollo de nuevos productos, análisis de la calidad, diseño, producción, etc.
- *Gestión y control.* Evalúa cómo se realizan las revisiones periódicas de los procedimientos empleados para el mantenimiento y mejora de la calidad. También tiene en cuenta cómo están definidas la autoridad y las responsabilidades en torno al mantenimiento y mejora de la calidad, y los métodos utilizados (gráficos de control y otras técnicas estadísticas) para el control de la calidad.
- *Mejora.* Tiene presente el análisis que se hace de los problemas críticos o no relativos al control de la calidad, y cuál es el uso que se hace de estos análisis. Se evalúan los métodos empleados y el uso que se hace de las herramientas estadísticas.
- *Resultados.* Se evalúan los resultados fruto de la implantación del control de calidad, y si se ha mejorado y si se están produciendo servicios de suficiente calidad. Se valora también si la organización ha mejorado respecto al modo de pensar y actuar de los directivos y del personal, y la motivación en relación a la implantación de la calidad.

- *Planes para el futuro.* Permite detectar los puntos fuertes y los débiles de la organización y determinar el modo en que se va a realizar la planificación para la mejora de la calidad.

El análisis y valoración de cada uno de estos criterios se hace operativo a través de los subcriterios con los que se relacionan cada uno de ellos (tabla II.8).

TABLA II.8: CRITERIOS Y SUBCRITERIOS DEL MODELO DEMING

CRITERIOS	SUBCRITERIOS
Políticas y objetivos	• Políticas de calidad y de control de calidad, y su lugar en la gestión global • Claridad de las políticas (objetivos y mediciones prioritarias) • Métodos y procesos para el establecimiento de las políticas • Relación de las políticas con los planes a corto y a largo plazo • Comunicación (despliegue) de las políticas, comprensión y gestión para alcanzarlas • Liderazgo
Organización	• Idoneidad de la estructura organizativa para el control de la calidad y situación del compromiso del personal. • Claridad de la autoridad y responsabilidad • Coordinación entre departamentos • Actividades de comisiones y equipos de trabajo. • Actividades del personal • Relaciones con otros centros, instituciones y organismos u empresas del entorno
Información	• Idoneidad de la recogida y comunicación de información externa • Idoneidad de la recogida y comunicación de información interna • Situación de la aplicación de técnicas estadísticas para el análisis de los datos • Idoneidad de la conservación de la información • Utilización de la información • Utilización de los ordenadores para el procesamiento de datos
Estandarización	• Idoneidad del sistema de estándares • Procedimientos para establecer, revisar y eliminar estándares • Rendimiento actual en el establecimiento, revisión y eliminación de estándares • Contenidos de los estándares • Utilización y adherencia a los estándares • Desarrollo, manejo y utilización sistemática de tecnologías
Educación y su diseminación	• Planes de formación, entrenamiento y resultados • Concienciación en calidad, concienciación en gestión de trabajos y entendimiento del control de calidad • Soporte y motivación hacia el autodesarrollo y autorrealización • Situación del entendimiento y utilización de los conceptos y métodos estadísticos • Situación del desarrollo de los círculos de control de calidad y de las sugerencias de mejora • Situación del soporte del desarrollo de los recursos humanos en organismos asociados

Aseguramiento de la calidad	• Gestión del sistema de aseguramiento de la calidad • Diagnóstico del control de calidad • Desarrollo de nuevos servicios y tecnología (incluidas las actividades de análisis de la calidad, despliegue de la calidad y revisiones del diseño) • Control del proceso • Análisis de los procesos y de su mejora (incluidos los estudios de la capacidad de procesos) • Inspección, evaluación de la calidad y auditoría de ésta • Gestión de los equipos de producción, instrumentos de medida y proveedores
Gestión y Control	• Rotación del ciclo de gestión (PDCA) • Métodos para determinar los puntos de control • Control interno (utilización de gráficos de control y otras herramientas) • Toma de medidas temporales y permanentes • Sistemas de gestión operativos para costes, cantidades, entregas, etc. • Relación entre el sistema de aseguramiento de la calidad y otros sistemas de gestión operativos
Mejora	• Métodos de selección de temas (problemas importantes y asignación de prioridades) • Enlace entre los métodos analíticos y la tecnología intrínseca • Utilización de métodos estadísticos para el análisis • Confirmación de resultados de mejoras y su transferencia a actividades de mantenimiento y control • Contribución de las actividades de los círculos de control de la calidad
Resultados	• Resultados tangibles (como calidad, entrega, coste, beneficio, seguridad y medio ambiente) • Resultados (efectos) intangibles • Métodos para medir y obtener resultados (efectos) • Satisfacción de los clientes y del personal de la organización • Influencia de organismos asociados • Influencia en las comunidades locales e internacionales

Fuente: <http://www.scribd.com/doc/12843869/Modelo-Deming>

II.5.2.2. Modelo Malcolm Baldrige

El *Modelo americano de Excelencia*⁵³, también denominado *Malcolm Baldrige*, fue creado en el año 1982. Permite la autoevaluación de las organizaciones ofreciendo una perspectiva completa de su sistema de gestión y está dirigido a fortalecer la competitividad de las organizaciones. Es una guía para el logro de la excelencia, pero su carácter es no prescriptivo.

Unido a este modelo se encuentra el *Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige*⁵⁴, creado con el objetivo de promover la comprensión de los requisitos necesarios para la excelencia, reconocer los logros en calidad y difundir las estrategias exitosas.

Los conceptos fundamentales del modelo se reflejan en el gráfico II.11, y su estructura incluye el perfil de la organización (descripción y situación) y una serie de criterios y subcriterios:

CRITERIO 1: LIDERAZGO (120 PUNTOS)

Subcriterios:

- Liderazgo de la alta dirección (70).
- Buen gobierno y responsabilidad social (50).

CRITERIO 2: PLANTEAMIENTO ESTRATÉGICO (85 PUNTOS)

Subcriterios:

- Desarrollo de estrategias (40).
- Despliegue de estrategias (45).

CRITERIO 3: ORIENTACIÓN HACIA EL CLIENTE Y EL MERCADO (85 PUNTOS)

Subcriterios:

- Conocimiento del cliente y del mercado (40).
- Relaciones con el cliente y satisfacción (45).

⁵³ Es fruto de parte del trabajo desarrollado por Malcolm Baldrige en la época en la que ocupó el cargo de Secretario de Comercio, durante el mandato de Ronald Reagan, en EEUU.

⁵⁴ El Premio, que tiene su origen en la Ley Malcolm Baldrige para la Mejora de la Calidad Nacional, se convocó por primera vez en el año 1988. Fue el Instituto Nacional de Estándares y Tecnología (EEUU) el que concretó los criterios, la puntuación y el proceso de selección de los ganadores.

El premio consta de tres categorías: compañías de fabricación, de servicios, y pequeñas empresas. Se otorgan dos premios por categoría y año. El proceso de selección se desarrolla en tres fases: solicitud, visitas in situ, y reunión final de los jueces para conceder los premios. El principal problema está en que no todas las solicitudes tendrán garantizada la visita *in situ*. (Balbastre Benavet, 2001: 176-181)

CRITERIO 4: MEDICIÓN, ANÁLISIS Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (90 PUNTOS)

Subcriterios:

- Medición, análisis y evaluación del desempeño organizacional (45).
- Gestión de la información y del conocimiento (45).

CRITERIO 5: ORIENTACIÓN HACIA LAS PERSONAS (85 PUNTOS)

Subcriterios:

- Sistemas de trabajo (35).
- Aprendizaje y motivación de las personas (25).
- Bienestar y satisfacción de las personas (25).

CRITERIO 6: GESTIÓN DE PROCESOS (85 PUNTOS)

Subcriterios:

- Procesos de creación de valor (45).
- Procesos de soporte y planeamiento operativo (40).

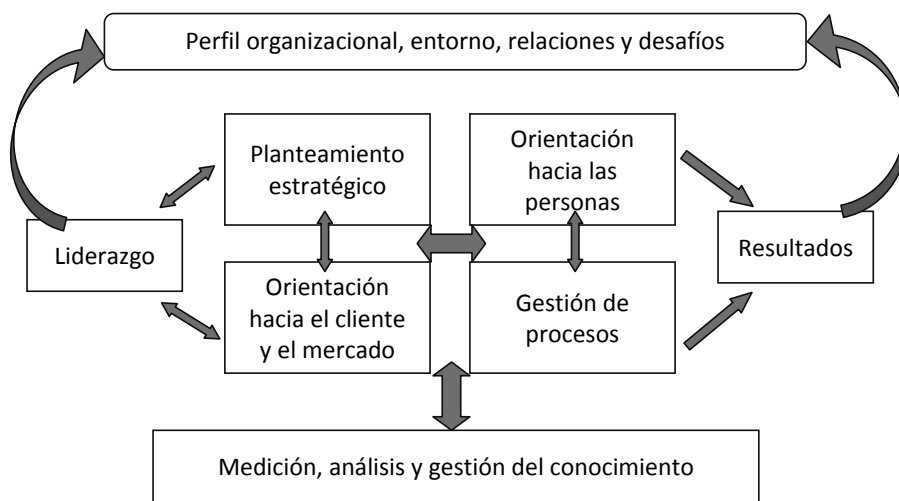
CRITERIO 7: RESULTADOS: (450 PUNTOS)

Subcriterios:

- Resultados en productos y servicios (100).
- Resultados en orientación hacia el cliente (70).
- Resultados financieros y de mercado (70).
- Resultados de la orientación hacia las personas (70).
- Resultados de la eficacia organizacional (70).
- Resultados de liderazgo y responsabilidad social (70).

TOTAL DE PUNTOS: 1000

GRÁFICO II.II: MODELO MALCOLM BALDRIGE



Fuente: Traducido de Baldrige National Quality Program (2009-2010).

El sistema está comprendido por 6 criterios que definen los procesos y un criterio de resultados. El liderazgo (1), el planteamiento estratégico (2), y la orientación hacia el cliente y el mercado (3) representan la tríada del liderazgo. El liderazgo se orienta hacia la estrategia y hacia los clientes.

La orientación a las personas (5), gestión de procesos (6) y resultados (7) representan la tríada de los resultados. Las personas y los procesos de la organización constituyen el trabajo que genera los resultados.

Todas las acciones apuntan hacia los resultados. La flecha horizontal (de doble sentido) situada en el centro del gráfico II.11 une la tríada del liderazgo con la tríada de los resultados, y representa la importancia de la retroalimentación en un eficaz sistema de gestión del desempeño.

La medición, análisis y gestión del conocimiento (4) están orientados a la mejora del sistema de gestión del desempeño y a la competitividad.

Cada uno de los criterios señalados, se apoya en los siguientes conceptos y valores fundamentales:

- Liderazgo.
- Enfoque hacia el cliente.

- Aprendizaje de la organización y de su personal.
- Participación y desarrollo de empleados y asociados.
- Agilidad de respuesta y flexibilidad.
- Orientación al futuro.
- Gestión de la innovación.
- Gestión basada en hechos.
- Responsabilidad pública.
- Orientación a los resultados y a la generación de valor.

II.5.2.3. Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión

El *Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión* fue implantado por la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad⁵⁵ en 1999, y está asociado al Premio Iberoamericano de Excelencia en la Gestión⁵⁶, cuyas bases se publican en el mismo año.

Este modelo consta de nueve criterios agrupados en procesos facilitadores y criterios resultados que, a su vez, se dividen en subcriterios (gráfico II.12).

La definición de cada uno de los criterios ayuda a una mejor comprensión del modelo:

- El *liderazgo y estilo de gestión* analiza cómo se desarrollan y se ponen en práctica la cultura y los valores necesarios para el éxito a largo plazo, mediante adecuados comportamientos y acciones de todos los líderes. Estudia cómo se desarrolla y se pone en práctica la estructura de la organización, el marco de los procesos y su sistema de gestión, necesarios para la eficaz ejecución de la política y la estrategia.

⁵⁵ FUNDIBEQ: Organización supranacional, sin ánimo de lucro, que promueve y desarrolla la gestión global de la calidad en el ámbito iberoamericano.

⁵⁶ Este premio va dirigido a empresas u organizaciones tanto públicas como privadas. Consta de dos sectores: servicios y manufacturas, y tres categorías en función del tamaño de la organización: pequeña, mediana o grande.

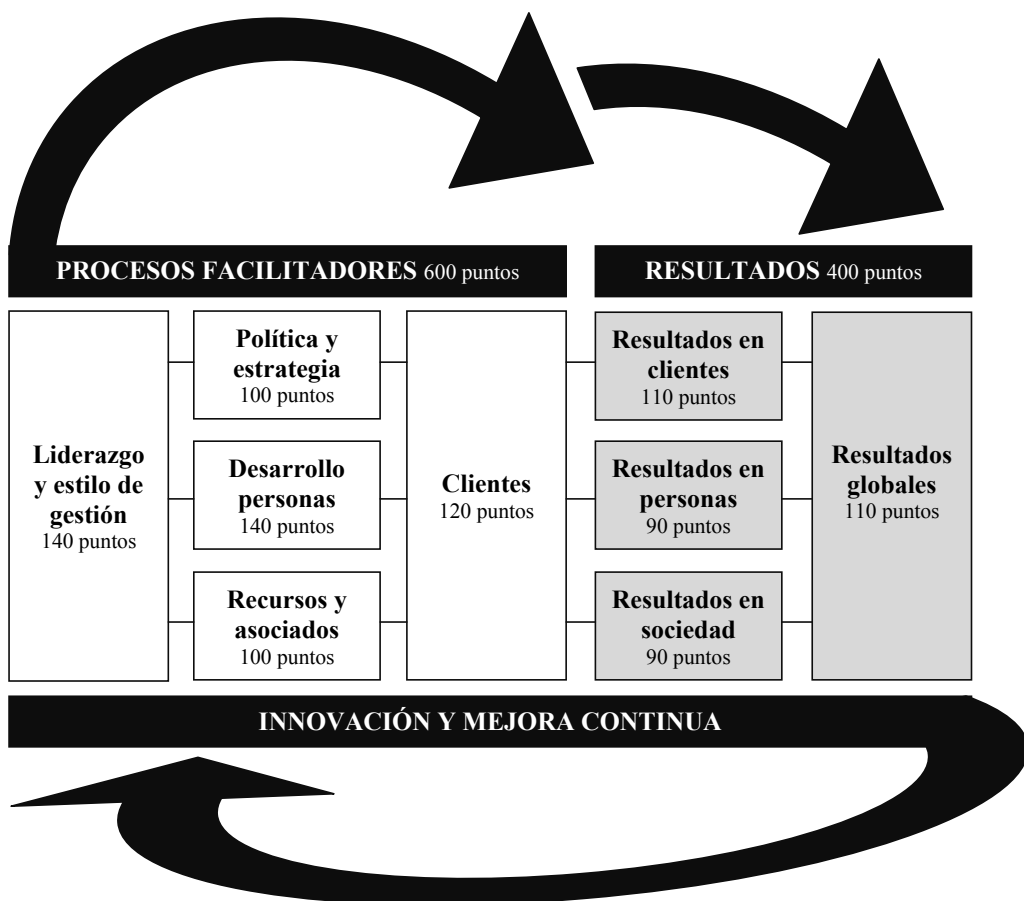
Sus objetivos se dirigen a:

- Reconocer la Calidad de las organizaciones premiadas en el contexto internacional y con ello contribuir a que la Comunidad Iberoamericana sea considerada un entorno de Calidad, donde encontrar los mejores proveedores, aliados y oportunidades de inversión.
- Estimular el desarrollo de las organizaciones iberoamericanas, ofreciendo un Modelo que permite compararse con organizaciones excelentes a nivel internacional.
- Promover la Autoevaluación y la focalización hacia la satisfacción de las necesidades y expectativas del cliente y de las partes interesadas.
- Difundir las mejores prácticas de las Organizaciones Ganadoras y con ello facilitar la mejora de otras organizaciones.

El proceso para la concesión de los premios se apoya en los criterios y subcriterios del *Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión*, e implica:

- Una evaluación de las solicitudes presentadas, y la selección de las organizaciones que optaran al premio. Esta selección es realizada por un equipo de expertos internacionales que constituyen el *Consejo Asesor al Premio Iberoamericano* (CAPI).
- Una evaluación en campo, a partir de la cual el jurado decide cuales son las entidades ganadoras.
- Y, la ceremonia de entrega de los Premios a los ganadores. (Fuente: <http://www.fundibeq.org>)

GRÁFICO II.12: MODELO IBEROAMERICANO DE EXCELENCIA EN LA GESTIÓN



Fuente: Fundibeq (2005: I)

- La *política y estrategia* permite analizar cómo la organización desarrolla su misión y su visión y las pone en práctica mediante una clara estrategia orientada hacia los distintos agentes y personas con las que interactúa y apoyada en programas adecuados.
- El *desarrollo de las personas* hace referencia a cómo la organización desarrolla, conduce y hace aflorar el pleno potencial de las personas, de forma individual, en equipo o de la organización en su conjunto, con el fin de contribuir a su eficaz y eficiente gestión.

- *Recursos y asociados* es un criterio que analiza cómo la organización gestiona sus recursos internos, por ejemplo: los financieros, de información, de conocimientos, tecnológicos, de propiedad intelectual, materiales y recursos externos, incluidas las asociaciones con proveedores, distribuidores, alianzas y órganos reguladores, con el fin de apoyar la eficaz gestión de la misma.
- El criterio *clientes* permite analizar cómo la organización diseña, desarrolla, produce y sirve productos y servicios y cómo gestiona las relaciones, con el fin de satisfacer plenamente las necesidades y expectativas de sus clientes actuales y futuros.
- *Resultados en clientes* engloba lo que está consiguiendo la organización en relación con sus clientes externos.
- *Resultados del desarrollo de las personas* comprende lo que está consiguiendo la organización en relación con el desarrollo de las personas.
- *Resultados de sociedad* hace referencia a lo que se está alcanzando en cuanto a satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad local, nacional e internacional, según proceda.
- Los *resultados globales* permiten ver lo que está consiguiendo la organización en relación con su proyectado desempeño, y en la satisfacción de las necesidades y expectativas de cuantos tienen un interés financiero o de otra índole en la misma.

A continuación, en la tabla II.9, se presentan los subcriterios que incluye cada uno de los criterios definidos.

TABLA II.9: CRITERIOS Y SUBCRITERIOS DEL MODELO IBEROAMERICANO DE EXCELENCIA EN LA GESTIÓN

CRITERIOS	SUBCRITERIOS
Liderazgo y estilo de gestión	• Los líderes demuestran visiblemente su compromiso con una cultura de Excelencia Empresarial. • Los líderes están implicados con personas de la misma organización o de fuera de la misma, para promover y desarrollar los intereses de los públicos involucrados en la organización. • La estructura de la organización está desarrollada para sustentar la eficaz y eficiente aplicación de la política y la estrategia, en armonía con los valores y la cultura de la misma. • Los procesos se gestionan y se mejoran sistemáticamente.
Política y estrategia	• La política y estrategia está basada en las necesidades presentes y futuras y en las expectativas de los públicos involucrados, y se orienta hacia el mercado. • La política y estrategia está basada en información obtenida por mediciones del cumplimiento y por actividades relacionadas con la investigación y la creatividad. • La política y estrategia se desarrolla, evalúa, revisa y mejora. • Cómo se comunica la política y la estrategia.
Desarrollo de las personas	• Las personas: planificación y mejora. • Desarrollo de la capacidad, conocimientos y desempeño del personal. • Comunicación con las personas y concesión de facultades a las mismas. • Atención y reconocimiento a las personas.
Alianzas y recursos	• Gestión de los recursos financieros • Gestión de los recursos de información y conocimientos • Gestión de los inmuebles, equipos, tecnología y materiales • Gestión de los recursos externos, incluidos asociados
Clientes	• Se identifican las necesidades y expectativas de los clientes respecto a productos y servicios. • Se diseñan y desarrollan productos y servicios. • Se fabrican, suministran y mantienen productos y servicios. • Se cultivan y mejoran las relaciones con los clientes.
Resultados de los clientes	• Medidas de la percepción. • Medidas del desempeño.
Resultados del desarrollo de las personas	• Medidas de la percepción. • Medidas del desempeño.
Resultados de la sociedad	• Medidas de la percepción. • Medidas del desempeño.
Resultados globales	• Medidas de la percepción. • Medidas del desempeño.

Fuente: Fundibeq (2005: 4-23)

II.5.2.4. Modelo europeo de excelencia

El *Modelo europeo de excelencia*, también denominado *modelo europeo de calidad total* o *EFQM*, surge cuando en el año 1988 se crea la *European For Quality Management* (EFQM), pero tiene sus antecedentes en Japón (modelo Deming) y en America (modelo Malcon Baldrige).

La EFQM se creó con el fin de fomentar un enfoque de gestión que condujera a una excelencia sostenida para todas las organizaciones que operan en Europa (Membrado Martínez, 2002: 36-37).

Al desarrollo y comprensión de este modelo vamos a dedicar el capítulo IV de esta tesis, y por ello no nos vamos a detener en este epígrafe.

II.5.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL

Siguiendo las aportaciones de De Nieves Nieto y Ros McDonnell (2006), haremos un análisis comparativo de algunos modelos internacionales de gestión de la Calidad Total⁵⁷, en base a los siguientes criterios: misión, enfoque, estructura, sistema de retroalimentación y aplicabilidad geográfica (tabla II.10). Posteriormente veremos la relación entre los conceptos fundamentales y los criterios en los que se estructura cada uno de estos modelos (tabla II.11).

⁵⁷ Los más conocidos y citados en el contexto de esta investigación.

TABLA II.10: ANALISIS COMPARATIVO DE MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL

	Modelo Europeo 2010	Modelo Iberoamericano 2005	Modelo Deming	Modelo Malcolm Baldrige 2009-10
Misión	Los resultados excelentes se logran a través del liderazgo, el personal, la política y estrategia, las alianzas y los recursos, y los procesos.	Resultados excelentes fruto de un liderazgo, un estilo de dirección y procesos adecuados.	Sistema organizativo que fomente la cooperación (interna y externa). Aprendizaje que facilite la implementación de prácticas de gestión de procesos. Mejora continua de procesos, productos y servicios, así como de satisfacción del trabajador y de los clientes.	Sistema de liderazgo, planificación estratégica y enfoque hacia el cliente y el mercado.
Enfoque	Agentes	Procesos facilitadores.	Control estadístico.	Liderazgo hacia el cliente y apoyo a la organización.
	Resultados	Resultados.	Resolución de problemas. Perfeccionamiento y mejora continua.	Medición de índices y parámetros. Benchmarking (ventaja competitiva).
Criterios	Liderazgo	Liderazgo y estilo de dirección	Políticas y objetivos. Organización. Flujo de información y su utilización. Estandarización. Educación y si disseminación. Aseguramiento de la calidad. Gestión y control. Mejora. Resultados. Planes futuros.	Liderazgo. Enfoque hacia el cliente. Aprendizaje de la organización y de su personal. Participación y desarrollo de empleados y asociados. Agilidad de respuesta y flexibilidad. Orientación hacia el futuro. Gestión de la innovación. Gestión basada en hechos. Responsabilidad pública. Orientación a los resultados y a la generación de valor.
	Personas	Desarrollo de las personas		
	Política y estrategia	Política y estrategia		
	Alianza y recursos	Asociados y recursos		
	Procesos	Clientes		
	Resultados en clientes	Resultados en clientes		
	Resultados en las personas	Resultados en las personas		
	Resultados en la sociedad	Resultados en la sociedad		
	Resultados clave	Resultados globales		
Retroalimentación: elementos	Enfoque	Enfoque	Planificar	
	Estrategia	Desarrollo	Hacer	Estrategia
	Despliegue		Comprobar	Despliegue
	Evaluación y revisión	Evaluación y revisión	Actuar	Revisión
Aplicabilidad geográfica	Europa	Iberoamérica	Japón	Estados Unidos

Fuente: Elaboración propia en base a De Nieves Nieto y Ros McDonnell (2006).

TABLA II.II: MODELOS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL: CONCEPTOS FUNDAMENTALES Y CRITERIOS

	Modelo Europeo (2010)	Modelo Iberoamericano	Modelo Malcolm Baldrige	Modelo Deming
Conceptos fundamentales	Lograr resultados equilibrados.	Orientación en los resultados.	Enfoque en resultados y creación de valor.	Principios de Deming: Mejora de productos y servicios.
	Añadir valor para los clientes.	Orientación hacia el cliente.	Excelencia enfocada hacia el cliente.	Filosofía de cooperación.
	Liderazgo con visión, inspiración e integridad.	Liderazgo y coherencia con los objetivos.	Visión de liderazgo.	Mejorar los procesos e incluir calidad.
	Gestionar por procesos.	Dirección por procesos y hechos.	Dirección por hechos.	No pensar en precios sino en calidad.
	Alcanzar el éxito mediante las personas.	Desarrollo e implicación del personal.	Valoración de los empleados y de los socios.	Mejora constante.
	Favorecer la creatividad y la innovación.	Aprendizaje, Innovación y mejora continua.	Aprendizaje organizacional y personal y mejora continua.	Formación y capacitación continua.
	Desarrollar alianzas.	Desarrollo de alianzas y asociaciones.	Desarrollo de las asociaciones.	Supervisión.
	Asumir la responsabilidad de un futuro sostenible.	Responsabilidad social.	Responsabilidad social.	Confianza para generar trabajo eficiente.
			Agilidad y respuestas rápidas.	Cooperación en el mutuo beneficio.
			Enfoque en el futuro.	Eliminar la rivalidad.
		Perspectiva en sistemas.	Gestión por objetivos.	
Criterios			Perfil organizacional.	Eliminar evaluaciones anuales y sistema de méritos.
	Liderazgo.	Liderazgo y estilo de dirección.	Liderazgo.	Programa de educación y automejora.
	Estrategia.	Política y estrategia.	Planificación estratégica.	Todo el personal trabaja para lograr la mejora.
	Personas.	Desarrollo de las personas.	Enfoque hacia el personal.	
	Alianzas y recursos.	Asociados y recursos.	Medida, análisis y gestión del conocimiento.	
	Procesos, productos y servicios.	Clientes.	Enfoque hacia el cliente Gestión de procesos.	
	Resultados en los clientes.	Resultados en los clientes.	Resultados.	
	Resultados en las personas.	Resultados en las personas.		
	Resultados en la sociedad.	Resultados en la sociedad.		
	Resultados clave.	Resultados globales.		

Fuente: Elaboración propia en base a la literatura más significativa

II.5.4. PREMIOS INTERNACIONALES A LA CALIDAD

Este epígrafe se centra en una breve descripción de los premios internacionales a la calidad, recogidos en la tabla II.12.

TABLA II.12: PREMIOS INTERNACIONALES A LA CALIDAD

PAÍS	PREMIO	DESCRIPCIÓN/ LOCALIZACIÓN	ORGANISMOS
Argentina	Premio Nacional a la Calidad	Premio instituido en 1994 para la promoción, desarrollo y difusión de los procesos y sistemas destinados al mejoramiento continuo de la calidad de los productos y de los servicios ofrecidos por empresas, a fin de apoyar la modernización y competitividad de organizaciones argentinas. http://premiocalidad.com.ar/	FPNC FUNDECE IPACE
Brasil	Premio Nacional da Qualidade	Desde 1992, la Fundación para el Premio Nacional a la Calidad entrega este premio. Su fin es promover una conciencia de calidad y productividad entre las empresas brasileñas, productoras de bienes y servicios, y facilitar la difusión de mejores prácticas en organizaciones, incluidas las públicas. http://www.fnq.org.br/site/673/default.aspx	FNQ
Canadá	Premio a la Excelencia de Canadá	Otorgado por el Instituto Nacional de Calidad (NQi). Está basado en el Modelo Canadiense para la Excelencia en Negocios (Canadian Framework for Business Excellence). http://www.nqi.ca/	NQi (National Quality Institute)
Colombia	Premio Colombiano a la Calidad de la Gestión	Otorgado desde el año 1993 como un reconocimiento del Gobierno Nacional a las empresas tanto del sector público como del privado que se distinguen por tener un enfoque práctico en el desarrollo de procesos de Gestión Integral hacia la calidad y la productividad para lograr una alta competitividad y confiabilidad de sus productos y servicios. La administración corresponde a la Corporación Calidad. http://www.ccalidad.org/pccindex.htm	Ministerio de Comercio, Industria y Turismo <i>Corporación Calidad</i>
Cuba	Premio Nacional de Calidad de la República de Cuba	Instituido como reconocimiento a las organizaciones que se distinguen en la obtención de resultados relevantes en la aplicación de la gestión total de la calidad y la eficiencia económica. http://www.nc.cubaindustria.cu/Premios/index_premios.htm	Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente <i>Oficina Nacional de Normalización</i>
Ecuador	Premio Nacional a la Calidad de	Se creó como un estímulo hacia las empresas en su camino a la competitividad; fue instituido en el año 2.001 por el Gobierno Nacional a través de decreto ejecutivo, y dando su administración a la Corporación Ecuatoriana de Calidad Total.	Corporación Ecuatoriana de la Calidad

	Ecuador	http://www.calidadtotal.org/corporacion/	Total
EE.UU.	Malcolm Baldrige National Quality Award	Establecido en 1987, reconoce a organizaciones estadounidenses por sus logros en calidad y excelencia en sus negocios. Sus criterios de evaluación se han transformado en la norma para medir la excelencia en gestión de empresas, constituyéndose a la vez, como un modelo para otros premios a la calidad. http://www.quality.nist.gov/	Departamento de Comercio <i>Instituto de Estándares y Tecnología (NIST)</i>
Escocia	Premio Escocés a la Excelencia en los Negocios	La Fundación Escocesa de la Calidad promueve el uso del Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad EFQM (European Foundation for Quality Management Excellence Model) como una herramienta estratégica de competitividad en los negocios. Con base a este modelo, la Fundación otorga el Premio Escocés a la Excelencia en los Negocios desde 1994. http://www.qualityscotland.co.uk/home.asp	Quality Scotland
Europa	Premio Europeo a la Calidad	La Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM) tiene su base en Bruselas y fue creada en 1988 por 14 principales empresas de Europa. Actualmente cuenta con más de 800 miembros y Organizaciones Nacionales Socias en todas las regiones importantes de Europa. La EFQM introdujo el Modelo de Excelencia EFQM en 1991 como una base para la autoevaluación y para el otorgamiento del Premio Europeo a la Calidad. El Premio Europeo a la Calidad se entregó por primera vez el año 1992. http://www1.efqm.org/en/Home/OurServices/Recognition/EFQMExcellenceAward/tabid/154/Default.aspx	EFQM <i>European Foundation for Quality Management</i>
Ibero- américa	Premio iberoamericano de la Calidad	Otorgado desde el año 2000, con base en el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, consensuado con la participación de representantes de 17 países iberoamericanos. Busca promover la Gestión Global de la Calidad como vía segura del progreso sostenible. http://www.fundibeq.org/DePortada/APremio.html	FUNDIBEQ <i>Fundación Iberoamericana para la gestión de la calidad</i>
Japón	Premio Deming	Premio a la Gestión Total de la Calidad establecido en 1950 y entregado por primera vez en 1951. Es otorgado por la Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses (JUSE) y lleva el nombre en honor al Dr. W. E. Deming. El Premio tiene tres categorías: Premio Individual (personas), Premio de Aplicación (organizaciones) y Premio para Unidades Operativas http://www.juse.or.jp/e/index.html	JUSE <i>Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses</i>
México	Premio Nacional de Calidad	Tiene como objetivo promover la adopción de modelos integrales de calidad con base al Modelo Nacional para la Calidad Total. Es uno de los premios pioneros a nivel mundial, ya que se otorga desde 1990. http://www.economia-premios.gob.mx/calidad/intranet.asp	Gobierno Federal Mexicano y agentes de la sociedad civil
Paraguay	Premio Nacional a la	Instituido en 1999 con el fin de promover y estimular el conocimiento y establecimiento de los procesos de Calidad Total y de Excelencia en la Gestión.	CONACYT <i>Consejo Nacional de Ciencia y</i>

	Calidad y a la Excelencia en Gestión	Decreto nº 5725 de octubre de 1999, por el cual el Gobierno Nacional instituye el Premio Nacional a la Calidad y a la Excelencia en Gestión	<i>Tecnología Fundapremio Fundación Premio Nacional a la Calidad y Excelencia</i>
Perú	Premio Nacional a la Calidad	Otorgado a las organizaciones que constituyen un ejemplo a seguir por sus logros en la implementación del Modelo. Este galardón está dividido en tres categorías: Empresas de Producción de Bienes, Empresas de Servicios y Pequeñas empresas. http://www.cdi.org.pe/premio_presentacion.htm	CDI (Centro de Desarrollo Industrial) <i>Comité de Gestión de la Calidad</i>
Sudáfrica	Premio sudafricano a la Excelencia	Premio con base en el Modelo de Excelencia Sudafricano, que combina los modelos de Europa y Estados Unidos. Administrada por la Fundación para la Excelencia Sudafricana, que fue establecida en 1997. http://www.saef.co.za/	Fundación para la Excelencia Sudafricana
Uruguay	Premio Nacional a la Calidad	Reconocimiento que hace el Gobierno de la República, con base al Modelo de Mejora Continua elaborado por el Comité Nacional de Calidad. http://www.inacal.org.uy/?q=reconocimientos	Instituto Nacional de Calidad

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://www.chilecalidad.cl>

II.6. OTROS MODELOS

II.6.1. MODELO RUECA

Es un modelo de autoevaluación para la Educación Superior⁵⁸ basado en la Gestión de la Calidad Total. Nace en 1995 en el marco del programa ALFA⁵⁹, de la Comunidad Europea, fruto de un programa de colaboración entre universidades europeas e iberoamericanas que constituyeron la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad (RUECA).

Las coordenadas y principios en los que se apoya el modelo RUECA se mencionan a continuación:

1. Las personas son el eje central de la calidad.

PRINCIPIO 1: Adecuación a las necesidades, intereses y expectativas de los afectados, tanto internos como externos a la organización.

PRINCIPIO 2: Participación e implicación de todas las personas y todos los equipos en la programación, la ejecución y la evaluación de la calidad

2. Las acciones de mejora permanente son la base del cambio.

PRINCIPIO 3: Búsqueda de la mejora permanente a través de la prevención, la evaluación y la corrección automática del sistema.

PRINCIPIO 4: Gestión basada en hechos y datos debidamente registrados y estructurados.

3. El compromiso con la calidad es una nueva forma de gestionar la institución.

⁵⁸ Aunque este modelo se centra en el ámbito universitario, hay que tener en cuenta que en nuestra legislación la Formación Profesional de Grado Superior también es considerada Educación Superior.

⁵⁹ ALFA es un programa de cooperación entre Instituciones de Educación Superior de la Unión Europea y América Latina. Los países participantes son los Estados Miembros de la Unión Europea y los siguientes 18 países de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. Su base jurídica se encuentra en la Regulación EC N° 1905/2006 del 18 de diciembre de 2006, en la que se establece como objetivos de este programa:

- Mejorar la calidad, la relevancia y la accesibilidad a la Educación Superior en América Latina.
- Contribuir al proceso de integración regional en América Latina, promoviendo avances hacia la creación de un área común de Educación Superior en la región y desarrollando sus sinergias con la Unión Europea.

http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/index_es.htm

PRINCIPIO 5: Apoyo sistemático y compromiso del equipo directivo con la calidad a través del proceso de gestión.

PRINCIPIO 6: Todas las actividades de Educación Superior tienen relación con la calidad, no sólo las que influyen directamente con el producto educativo.

4. Las Instituciones de Educación Superior tienen características propias, por ello es necesaria la adaptación de los criterios de calidad y su valoración a las características de la Educación Superior. Además, la finalidad del proceso de autoevaluación es el diagnóstico y, a partir de él, se realiza la mejora y el cambio organizacional.

Las variables y criterios de calidad de este modelo se presentan en la tabla II.13. Destacamos que este referente se centra en la implantación del sistema de calidad, en la aplicación del sistema y en la valoración de los efectos que produce. A diferencia de otros modelos, no contempla el criterio liderazgo, y concede gran importancia a la interacción con el entorno, y a los programas.

TABLA II.13: VARIABLES Y CRITERIOS DE CALIDAD DEL MODELO RUECA

VARIABLES DE LA ORGANIZACIÓN	CRITERIOS DE CALIDAD
1. ENTORNO	1.1. Conocimiento del entorno 1.2. Apertura al entorno 1.3. Respuesta a las demandas del entorno 1.4. Promoción de la interacción
2. CULTURA	2.1. Misión, visión y valores 2.2. Proyecto educativo institucional 2.3. Política de calidad
3. ESTRATEGIAS	3.1. Estrategias para la mejora de la calidad 3.2. Planificación de la calidad 3.3. Seguimiento y evaluación de la calidad
4. ARQUITECTURA ORGANIZATIVA	4.1. Formalización del sistema de calidad 4.2. Estructura de la organización 4.3. Gobierno centrado en la calidad
5. PROCESOS Y RECURSOS	5.1. Mejora de los procesos 5.2. Recursos financieros y materiales 5.3. Recursos tecnológicos y de información
6. PROGRAMAS	6.1. Programas académicos 6.2. Programas de investigación 6.3. Programas de orientación y ayuda
7. PERSONAS	7.1. Desarrollo del personal 7.2. Desarrollo de la comunidad universitaria 7.3. Compromiso con la mejora

Fuente: Muncia (2000: 190)

II.7. ADAPTACIONES DE DISTINTOS MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD TOTAL Y NUEVAS PROPUESTAS.

La relación de modelos de evaluación de la calidad total expuestos en las páginas anteriores, no abarcan la totalidad de los existentes. En los últimos años ha proliferado la creación de numerosos modelos fruto de la *adaptación de los modelos internacionales*. En este sentido podemos señalar tres tipos de adaptaciones:

- A distintos países y regiones. Se destacan a modo de ejemplo las adaptaciones hechas a partir del modelo europeo de excelencia a países como Gran Bretaña o regiones como La Rioja.
- A sectores específicos, por ejemplo: el educativo. En este sentido destacamos las versiones del Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM: las dos propuestas elaboradas por el Ministerio de Educación para los centros educativos de enseñanza no universitaria, la adaptación de Gento (1996)⁶⁰, y la versión del grupo de Consultores MB 45 que cuenta con el apoyo de la Dirección General de Calidad del Gobierno de la Rioja.
- A determinados tipos de centros educativos (por ejemplo, la que Belver hace en el año 2006 -a partir del Modelo de la EFQM- para Centros de Formación Profesional Ocupacional, y la de Andersen en el año 2000, también dirigida a estos centros) o las que hacen internamente los propios centros.

También hay propuestas novedosas que configuran *nuevos modelos validados a través de estudios de carácter empírico*. La mayoría de ellas son fruto de trabajos de

⁶⁰ El modelo de Gento se basa en el modelo EFQM, al que incorpora las particularidades de la educación y las organizaciones educativas, y nos ofrece una visión integral de las instituciones para ser consideradas de calidad. Distingue entre *indicadores* (criterios resultados) y *predictores* (criterios agentes). Al hablar de *indicadores* se refiere a los aspectos que ponen de manifiesto el grado de calidad alcanzado: satisfacción del personal del centro, satisfacción de estudiantes y efecto de impacto. Los *predictores* son las características o factores que han de tener los centros para lograr niveles aceptables de calidad : liderazgo, disponibilidad de medios personales y materiales, gestión de recursos, diseño de estrategia y metodología educativa.

Según Gento (1996: 62, citado por Velasco Guzmán, 2000:109), "*todos y cada uno de los componentes que constituyen un centro o institución educativa serán considerados como susceptibles de análisis bajo criterios de calidad, y todos y cada uno de ellos se considerarán elementos integrantes de un sistema institucional*".

Velasco Guzmán (2000: 110) aclara que este modelo no fue desarrollado en la práctica, y que al ser un modelo dirigido exclusivamente a instituciones educativas no se pueden comparar sus resultados con otro tipo de organizaciones. El *benchmarking* es de gran utilidad en la mejora permanente y se basa en el principio de que siempre se puede aprender del mejor, aunque pertenezca a otro campo, área o actividad.

doctoramiento, en algunos casos, respaldados por la Administración. Un ejemplo de ello es el Modelo EFO, centrado en la evaluación de la *calidad*⁶¹, aunque no de la *calidad total*.

Por centrarse en la Formación Ocupacional, vamos a dedicar unas líneas a explicar en qué consiste y cuáles son los indicadores en los que se apoya.

El Modelo EFO evalúa la calidad de la docencia de los programas de Formación Profesional Ocupacional (FPO), centrándose en dos aspectos: la calidad del servicio y la calidad del programa.

La calidad del servicio hace referencia a si se cubren las necesidades y expectativas de los usuarios, y es evaluada por técnicos que hacen un seguimiento del desarrollo de la acción formativa y por los alumnos.

La calidad del programa valora si se han conseguido los objetivos políticos del programa (especialmente la inserción). Este segundo eje es valorado por el alumnado una vez terminada la formación.

A continuación, en la tabla II.14 explicamos el proceso de recogida de información.

TABLA II.14: RECOGIDA DE INFORMACIÓN A TRAVÉS DEL MODELO EFO

	CALIDAD DEL SERVICIO		CALIDAD DEL PROGRAMA
Fuente →	Técnicos de enlace	Alumnos	Alumnos
<i>Primer momento:</i> Variables de entrada Variables de proceso	Al 20% de la acción formativa (Guía de supervisión 1)	Al 20% de la acción formativa (Cuestionario EFO 1)	
<i>Segundo momento:</i> Variables de proceso	Al 80% de la acción formativa (Guía de supervisión 2)	Al 80% de la acción formativa (Cuestionario EFO 2)	
<i>Tercer momento:</i> Variables producto			Acabada la acción formativa (Cuestionario de impacto)

Fuente: Perales Montolío (2002: 84, 85)

⁶¹ Se habla de *evaluación de la calidad* para referirse a la valoración de aspectos parciales de la organización y sus procesos. Nos referimos a *evaluación de la calidad total* cuando valoramos la organización desde una perspectiva global (toda la organización), teniendo en cuenta sus componentes estructurales y funcionales, los cuales deben responder a los criterios máximos de idoneidad que se espera de esa organización.

De la misma manera, a través de las tablas II.15, II.16 y II.17, exponemos las dimensiones, indicadores y variables que contemplan los distintos instrumentos utilizados por el Modelo EFO para la recogida de información.

TABLA II.15: DIMENSIONES DE LAS GUÍAS DE SUPERVISIÓN DEL MODELO EFO

	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
ENTRADA	Profesorado	Datos profesionales	Adecuación al perfil comprometido
	Infraestructura	Características de las instalaciones	Aula de teoría Aula de práctica Otras instalaciones
		Documentación y materiales	Equipo didáctico Material fungible
PROCESO	Organización	Organización general (cumplimiento) Organización docente	Accesibilidad a la información Desarrollo de la acción formativa Programación docente Gestión docente
	Profesorado	Datos profesionales	Continuidad del profesorado Cumplimiento de programa y horarios
	Gestiones por el empleo	Gestiones por la inserción	Acreditación de gestiones por la inserción

Fuente: Perales Montolío (2002: 127)

TABLA II.16: DIMENSIONES, INDICADORES Y VARIABLES DEL CUESTIONARIO EFO

	Dimensiones	Indicadores	Variables
ENTRADA	Infraestructura	Características de las instalaciones	Condiciones del aula de teoría Condiciones del aula de práctica Adecuación de equipos del aula de prácticas Condiciones de otras instalaciones Prácticas seguras
		Documentación y materiales	Adecuación del material teórico Disponibilidad de materiales para prácticas Equipo didáctico Material fungible
PROCESO	Organización	Organización general	Información Disponibilidad de material Evaluación inicial (para formar grupos) Cumplimiento del calendario Adecuación de horarios Valoración general de la organización
		Organización de las prácticas	Adecuación de la dedicación de tiempo a prácticas Prácticas vinculadas al trabajo real Prácticas vinculadas a la teoría Prácticas desarrolladas con seguridad
	Características de los profesores	Valoración del profesorado	Claridad de explicaciones Relación con los alumnos
		Metodología docente	Adecuación de la metodología didáctica Comunicación profesor-alumno Participación Evaluación Atención personalizada
	Gestiones por el empleo	Expectativas	Percepción campo profesional Percepción mayores opciones de empleo Percepción de capacitación
		Gestiones por la inserción	Valoración de gestiones por la inserción Orientación profesional Información expectativas de empleo Técnicas de búsqueda de empleo
	Valoración general	Valoración general	Valoración calidad del curso Curso recomendable

Fuente: Perales Montolío (2002: 138, 139)

TABLA II.17: DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO DE IMPACTO, DEL MODELO EFO

	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores
PRODUCTO	Características de los alumnos	Datos personales Datos académicos Datos profesionales Datos relativos al curso	Edad, sexo Nivel de estudios Tiempo buscando empleo Otro curso anterior Experiencia formativo coherente
	Inserción	Inserción profesional	Inserción
		Cualidad de inserción	Tiempo desde la acción formativa Especialidad Estabilidad en el empleo (Tipo de contrato)
		Rol de la entidad	Rol de la entidad colaboradora en la localización del empleo
	Valoración diferida de la acción formativa	Valoración diferida	Valoración diferida de la acción formativa

Fuente: Perales Montolío (2002: 89)

La satisfacción de los alumnos y alumnas se puede considerar como indicador de rendimiento.

*Es más fácil cambiar las leyes que
cambiar las mentalidades y las inercias*

F. Fernández Ordóñez

*El conocimiento aplicado a lo conocido
es mejora y a lo desconocido
innovación.*

P. Drucker

CAPÍTULO III

El proceso de cambio en las organizaciones que aprenden y su relación con la calidad

III.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo es relevante en la investigación porque como sabemos en los últimos años han ocurrido muchos cambios en el sistema de Formación Profesional. La globalización y el marco europeo en el que nos hallamos inmersos han creado un escenario en el que la economía, la política y la tecnología han provocado grandes transformaciones que los sistemas de formación todavía están empezando a asumir. Las reformas de la educación tienen un trasfondo social y, tal y como señala Escudero (2002: 25):

“Comportan, en sus planos más amplios imperativos morales y luchas sociales; en sus derroteros más concretos y situacionales, lo normal es que vayan acompañadas de pérdidas, ansiedad, zonas de incertidumbre, imprevisibilidades. No disponemos de ningún salvoconducto para transitar por sus territorios. (...) Lo único cierto de los cambios es que han de perseguir causas moral y socialmente justas; todo lo demás, en realidad, está casi por descubrir, explorar con cabeza y corazón, utilizando lo mejor que hemos aprendido en el pasado para decidir entre qué cosas hacer y qué cosas evitar. Requieren ciertos retoques en las condiciones actuales de las políticas sociales y educativas, pero, además, la generación de compromisos y capacidades tales en los sujetos e instituciones que incluso se reserve un espacio para la transformación educativa cuando aquellas no se den plenamente”.

Si nos sumergimos en el interior de los centros formativos vemos que coexisten muchos elementos que determinan las condiciones organizativas y funcionales de los mismos e influyen en la implantación y desarrollo de los sistemas de gestión de la calidad. La vida de estas instituciones se construye externamente (en base a las disposiciones legislativas, impulso de la Administración, etc.), pero también internamente. Este último aspecto tiene vital relevancia ya que es el trabajo de los miembros de la institución y el sistema relacional el que hará real la calidad en el seno de la organización.

González González (2004: 26-33) pone de manifiesto una serie de aspectos que determinan las condiciones organizativo-funcionales de las instituciones formativas: la estructura formal, las relaciones internas y externas y los procesos organizativos del centro.

- La estructura organizativa formalmente establecida, la cual posibilita que el centro coordine su actividad y lleve a cabo las tareas necesarias para ir logrando sus objetivos. Esta estructura representa la base de la organización y está conformada por: las funciones, tareas y responsabilidades atribuidas a personas y órganos del centro; la relación y la coordinación entre las partes de la organización y entre ésta y su entorno; la distribución de tiempos, recursos y espacios en el centro; la organización de grupos, etc.

Las disposiciones legislativas y las normas formalmente establecidas son las que rigen la composición de esta estructura formal.

Sin embargo, ello no es suficiente para asegurar que el centro funcione adecuadamente, sino que es necesario tener en cuenta lo que ocurre en el seno de tales estructuras. En este sentido González González (2004: 26-28) señala:

La “dimensión estructural coexiste con otras en un engranaje complejo que sólo se mueve a condición de que todas lo hagan en un sentido más o menos coherente. [...]

No es sólo lo que se estipule formalmente [...], porque, como es bien conocido, la existencia de regulaciones formales no conlleva directa y automáticamente su traslado y desarrollo lineal y fiel en la práctica.

[...] Son las personas las que utilizan las estructuras y quienes, en última instancia, materializan –en el marco de los propósitos educativos acordados y clarificados en el centro– las posibilidades que ofrecen; son los miembros los que habrán de comprometerse e implicarse para aprovecharlas y utilizarlas al servicio de una buena [formación], del desarrollo profesional de los docentes y del centro”.

- Las relaciones que se desarrollan en el centro están estrechamente vinculadas a la vida organizativa y funcional del mismo y pueden ser de tipo muy diverso. González González (2004: 28) habla de relaciones profesionales entre docentes (vinculadas a tareas educativas) y de relaciones micropolíticas (vinculadas a la marcha de la organización).

Respecto a las relaciones profesionales destaca su influencia en el desarrollo de la actividad formativa, poniendo de manifiesto que, en unos casos estas relaciones tenderán a la colaboración entre docentes y, en otros, se dirigirán al individualismo o hacia el surgimiento de pequeños grupos que pueden estar

realizando un trabajo muy productivo pero funcionan aislados del resto de profesores y profesoras.

Las relaciones micropolíticas se fundamentan en la misión, visión y valores que el personal del centro tiene del mismo. Y, con frecuencia, no todas estas personas comparten los mismos valores y tienen puntos de vista similares. Respecto a ello, González González señala:

“Con frecuencia, en el plano de lo informal e implícito, se ponen en juego intereses y capacidad de poder e influencia diferentes. [...] Los individuos/grupos tratan de ejercer influencia en la marcha de la organización, consienten, establecen o defienden espacios de poder, o intrigan y movilizan actuaciones para avanzar ciertos intereses en ella.

[...] No es difícil encontrar centros escolares que están fraccionados en grupos que mantienen concepciones diferentes, incluso enfrentadas; o centros en los que algunos miembros defienden activamente ciertas posturas y planteamientos, mientras otros las comparten pasivamente o muestran desacuerdo implícito. Por ello, es habitual que coexistan consensos con disensos, claridad con confusión, implicación con indiferencia, o que surjan conflictos cuando se pretende unificar a la organización en torno a metas y proyectos compartidos y materializarlos en actuaciones y prácticas concretas, o cuando algunos miembros traten de ejercer un cierto control sobre este particular.

[...] Los patrones de relación que se van construyendo a lo largo del tiempo en el centro [...] repercuten en el devenir de los acontecimientos educativos y el funcionamiento de cada organización”.

(González González, 2004: 29)

La cultura que se ha ido creando en el centro está estrechamente vinculada con la dimensión relacional. Las creencias, valores, normas implícitas, rutinas, etc y formas de hacer que se han ido construyendo y asentando con el tiempo marcan –en gran manera- el funcionamiento de la institución.

- Los procesos organizativos del centro (dirección, coordinación, gestión del personal, comunicación,...), permiten y favorecen que la organización cumpla con su fin normativo (proceso de enseñanza- aprendizaje) y se vinculan a las estructuras existentes en la organización, al sistema relacional y a la cultura que mueve y hace funcionar al centro. En los centros formativos, no se deben diseñar ni mejorar procesos sin tener en cuenta los aspectos señalados.

Los centros formativos son organizaciones complejas que se caracterizan por: metas definidas en base a términos ambiguos, susceptibles de diversas interpretaciones; procesos que se pueden enfocar de diversos modos; una jerarquía organizativa que no siempre puede prescribir reglas y directrices; y, profesores con cierta capacidad de sección autónoma y con tendencia al individualismo.

En relación a las metas es importante tratar de conocer cuáles son los objetivos prioritarios del centro. Esos objetivos deben ser compartidos y, para ello, hay que desarrollar dinámicas de trabajo que promuevan la reflexión y la clarificación de las metas que se persiguen y los valores que las sustentan.

El desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también tiene un carácter ambiguo ya que no existe un único modo de hacer. Por lo tanto, también aquí es necesario el desarrollo de actuaciones de coordinación horizontal basada en la reflexión conjunta acerca de qué hacer y cómo, pues estas cuestiones no se resuelven únicamente con una programación.

Es necesaria una adecuada coordinación de todos los elementos que posibilitan el desarrollo de la actividad del centro, y a la vez se requiere el desarrollo paulatino de una cultura de colaboración y acción conjunta. González González (2004: 36) lo expresa de la siguiente manera:

“La coordinación global de la organización, dada su naturaleza débilmente articulada, no es sólo una cuestión de que las personas que están en posiciones de autoridad realicen planes o establezcan directrices al respecto, sino sobre todo una cuestión de que en el centro se cultiven y desarrollen creencias, valores, supuestos de colaboración y de acción conjunta¹”.

¹ El mismo autor señala que *“una manifestación de la débil articulación de los centros es la tendencia a que la actividad educativa sea llevada a cabo por cada profesor aisladamente en su aula, con nociones muy vagas de qué están haciendo los demás.*

[...] También una cultura escolar que prima y protege la autonomía individual de cada profesor, permite la coexistencia de visiones, concepciones, planteamientos y prácticas diferentes, incluso contradictorias, y cultiva el sentimiento de privacidad y responsabilidad individual en el ejercicio de las funciones docentes” (González González, 2004: 37).

Fullan (2002b:52) señala que uno de los motivos por los que el cambio no prospera a la debilidad de estructuras que sirven a propósitos contradictorios.

- El centro forma parte de un entorno más amplio. En el caso de los CIFP, su vinculación con este entorno (económico, político, administrativo, sociolaboral,...) es muy fuerte. En el presente momento, sobre los centros integrados están recayendo las decisiones políticas en las que se traducen los desafíos a los que desde la perspectiva europea, nacional y autonómica se pretende dar respuesta. De la misma manera, estas instituciones formativas tienen vínculos formativo-laborales que requieren una constante interacción con el entorno que les influye y al que influyen.

En este contexto en el que se determinan las condiciones organizativas y los rasgos que definen los centros formativos, están presentes los conceptos: reforma, cambio, innovación y mejora, los cuales se relacionan con la calidad de la formación.

El argumento que justifica el por qué este capítulo debe formar parte de este trabajo de investigación, es el siguiente: en todos los centros integrados de Formación Profesional de Galicia se desarrollan acciones dirigidas a la “mejora²”. Pero, la mejora no ocurrirá si los responsables educativos y el resto de los actores no tienen en cuenta las condiciones organizativas y funcionales de los centros junto con las vivencias que marcan la dinámica de los mismos. De la misma manera, la mejora no se produce si no se comprende y tienen en cuenta los “*principios básicos del cambio*” (Fullan, 2002b: 286). Por ello, vamos a explicar cómo se entiende cada uno de los conceptos vinculados con el cambio en el marco de la mejora de la calidad, y conocer la relación que hay entre los mismos. Posteriormente profundizaremos en el desarrollo del proceso de cambio destacando aquellos aspectos que lo caracterizan y facilitan o dificultan su desarrollo.

² El término *mejora* está presente en todas las acciones que los centros integrados de Formación Profesional de Galicia llevan a cabo para lograr la calidad deseada. Uno de los objetivos contemplados en el 2º Plan Gallego de Formación Profesional es el de “*mejorar la eficacia de estos centros en la gestión y utilización de sus recursos, así como la capacidad y la agilidad de respuesta a los cambios en la prestación de servicios*”.

III.2. REFORMA, CAMBIO, INNOVACIÓN Y MEJORA

III.2.1. DEFINICIÓN

Como ya hemos señalado, los conceptos reforma, cambio, innovación y mejora, se relacionan con la calidad de la formación. A continuación vamos a definir cada uno de ellos en base a las aportaciones de diversos autores.

Para presentar el significado del concepto **reforma** nos dirigimos a Rodríguez Uribe (2007: 93)³ quién señala que referencia a *“los cambios formales que se dan a nivel de estructura externa, y que provienen del ámbito político y gubernamental, planificados desde el nivel central o bien, al menos de una instancia externa a los centros educativos y es generalmente un cambio impuesto, de arriba-abajo”*. En base a ello, podemos decir que las reformas vienen precedidas de acciones políticas que culminan en marco legal que las sustentan. Estas reformas implican un cambio en el sistema. Barraza (2007) apoya estas opiniones, expresándose de la siguiente manera:

“La reforma implica un cambio del sistema en su conjunto; un cambio estructural que impacta lo curricular y las condiciones en que se ofrece un servicio.

Las reformas solamente se pueden presentar precedidas por una acción política y su consecuente marco legal, ya que el cambio impacta substancialmente al sistema educativo”.

Nuestros centros de formación necesitan proporcionar un aprendizaje que se adapte al modo en que el mundo laboral está evolucionando. La sociedad es cada vez más compleja y requiere potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida⁴, para que los ciudadanos adquieran los conocimientos y las competencias necesarias para su inserción laboral en entornos productivos cambiantes.

³ Este autor basa su definición del concepto reforma en las aportaciones de Bolívar (2002) y Nieto (2003).

⁴ En este contexto se inscribe la filosofía de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. Teniendo en cuenta que los cambios económicos y sociales obligan a las personas a ampliar permanentemente su formación, se configura un sistema educativo marcado por la flexibilidad. Esa flexibilidad implica *“establecer conexiones entre los distintos tipos de enseñanzas y facilitar el tránsito de unas a otras”*.

“Reformar no es simplemente llevar a la práctica la última decisión política sobre la materia; significa cambiar la cultura de las aulas, las escuelas, las universidades, etc. La reforma educativa tiene un trasfondo mucho más profundo de lo que la mayoría imagina” (Fullan, 2002b: 40).

Ainscow et al. (2001) señalan que las escuelas responden a los retos de las reformas centralizadas e impuestas, de la siguiente manera:

“Las escuelas adoptarán algunos cambios de manera inmediata, bien porque no tienen otra opción o bien porque tienen cierta inclinación hacia ese cambio. Otros cambios, en los que quizá falte experiencia, seleccionan como mejoras prioritarias y se ordenan en el tiempo estableciendo un calendario. No obstante, a veces se opone resistencia a otras iniciativas centralizadas, bien por ser incompatibles con el objetivo principal de la escuela o bien porque son erróneas”.

(Ainscow et al., 2001: 138)

Para lograr una reforma duradera son necesarios cambios en las creencias y la comprensión (Fullan, 2002b: 75). Es necesario que se traduzca en objetivos internos del centro.

Respecto al término **cambio**, Rodríguez Uribe (2007: 92) lo entiende como *“un concepto genérico que se refiere a cualquier modificación de la realidad educativa, llevada a cabo de manera deliberada o espontánea y que puede ocurrir en niveles micro, meso o macro”*. Las aportaciones de Fullan (2002a) sirven para completar esta definición. Este autor entiende el cambio como un proceso no lineal en el que se solapan una serie de fenómenos complejos. En el ámbito de la formación, el cambio exige:

- Un cambio de mentalidad. Sin él, el problema básico e insoluble es la yuxtaposición de un continuo *tema de cambio* con un continuo *sistema conservador*.

“El cambio es endémico de la sociedad posmoderna. Sin embargo, (...) tenemos un sistema educativo que es, fundamentalmente conservador”.

(Fullan, 2002a: 15)

- Que el sistema educativo se convierta en una organización que aprende⁵.
- Que los docentes sean especialistas en la dinámica del cambio o, como señala Fullan⁶, que sean “*capacitados agentes de cambio con un propósito moral*” capaces de influir en la vida de los alumnos para favorecer su adaptación al entorno social, lo que llevará a aumentar la capacidad de la sociedad del Siglo XXI para adaptarse a los continuos cambios.

Bolívar (2004: 114) señala lo siguiente:

“Posibilitar la construcción de la *capacidad interna de cambio de los centros*, requiere un contexto propicio (apoyo externo, liderazgo, etc) pero también una cierta presión para mejorar.

(...) No basta trabajar con cada centro individualmente considerado, es preciso establecer *redes entre centros* que se apoyen mutuamente y afronten los problemas planteados”.

La palabra **innovación** hace referencia a cualquier cambio o aspecto que resulta ser novedoso. El diccionario de la Real Academia Española nos dice que ese concepto procede del latín *innovâre*, mudar o alterar algo, introduciendo novedades. Si se quiere entender la innovación desde la perspectiva de introducir algo nuevo y diferente (sea o

⁵ El sistema educativo y las organizaciones no aprenden (Fullan, 2002a: 57). Las organizaciones, como entidades abstractas, no pueden aprender; sólo aprenden los seres vivos; sin embargo, transferimos a un nivel superior lo que es propio de las personas (Gairín, 2000: 31). Partiendo de la consideración de que quienes aprenden son las personas que conforman la organización, entendemos que los centros de formación concebidos como organizaciones que aprenden son comunidades vivas que sacan provecho de la capacidad de aprendizaje de sus miembros y están abiertos a cambios en su estructura, es decir, son capaces de rediseñarse continuamente a sí mismos. En ellas se dan tres niveles de aprendizaje: individual, grupal y organizacional, con el objetivo común no sólo de realizar mejor las tareas sino de edificar una sólida base de conocimiento y revisar continuamente los procesos y los productos.

Se han identificado cuatro factores fundamentales que caracterizan una organización que aprende:

- Cultura de aprendizaje: un clima organizativo que alimenta y estimula el aprendizaje y la innovación.
- Procesos que promueven la interacción más allá de departamentos y fronteras.
- Herramientas y técnicas: métodos que ayudan al aprendizaje tanto individual como de equipo, tales como el fomento de la creatividad y las técnicas de resolución de problemas.
- Habilidades y motivación: para aprender y adaptarse. (Obtenido de: <http://es.wikipedia.org>)

⁶ En su obra “*Las fuerzas del cambio*”, este autor trata con profundidad la naturaleza dinámica y continua del cambio y justifica la necesidad de una nueva mentalidad para enfrentarse a su complejidad real. Aclara que la mayoría de los cambios que acontecen en la sociedad no son planificados, y que el objetivo primordial de la educación es crear una sociedad que aprenda y tenga capacidad para controlar el cambio. Asimismo, considera que la formación del profesorado y el papel que desempeña en el aula es fundamental para el logro de este objetivo.

no motivo de mejora) hay que tener en cuenta las aportaciones de Barraza (2007), quien señala lo siguiente:

“Aún coincidiendo en que el término innovación esté asociado al significado de la introducción de algo nuevo que produce mejora, y que por lo tanto trae consigo un cambio, surge luego la discusión de qué será entendido por "nuevo". En un sentido estricto, **lo nuevo** es asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se genera, se instituye o se presenta por primera vez; utilizando este significado de lo nuevo, las innovaciones serían realmente escasas o raras, no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado.

La reflexión anterior conduce al planteamiento de lo nuevo en otra dimensión, asociado sobre todo a formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo. En este sentido, se admite como nuevo algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, etc.”

Este mismo autor, señala que:

“Una innovación para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, esto establecerá la diferencia entre simples novedades (cambios superficiales) y la auténtica innovación”.

“Las innovaciones tienen que ser evaluadas y sólo pueden valorarse en relación con las metas y objetivos de un determinado sistema educativo, no son transferibles, sin más, de un sistema a otro”.

Rodríguez Uribe (2007: 93) aclara que la innovación afecta no sólo a lo que se hace (funciones, tareas, prácticas e intervenciones) sino también a lo que se piensa (principios, creencias, valores y normas). Afirma asimismo que la innovación es *“un proceso intencionado dirigido al cambio”*.

Uc Mas, Gutiérrez Soria y Alvarado Gutiérrez (2009: 4) señalan que *“la innovación no existe por sí misma, no es un discurso, no es un propósito más o menos bien intencionado de alguna autoridad educativa sea administrativa o académica, no es una lista de pasos a seguir. No es lo que surge en cubículos administrativos, burocráticos y*

académicos de la forma, el modo, el que, cuanto y como ha de enseñar el docente y por tanto, el ritmo, modo y tiempo de la innovación y mejora.

La innovación para ser tal, ha de ser vivida, contada, experienciada; requiere de un sujeto que se despliega en el proceso, de un sujeto que se vive en él”. En este sentido los protagonistas e impulsores de la innovación educativa son los docentes, los formadores.

Los estudios de innovación han estado dominados por tres enfoques: el tecnológico, el político y el cultural.

“El enfoque tecnológico expresa una imagen de producción. La enseñanza, considerada como una técnica que puede ser analizada subdividiéndola en sus componentes, es susceptible de mejoras mediante el desarrollo sistemático de nuevos métodos de enseñanza y la difusión de estos en las escuelas, que son las que los adoptan y ponen en práctica. El enfoque político reconoce las legítimas diferencias de intereses entre los grupos implicados. El conflicto, la negociación y la utilización del poder son así los mecanismos que ejercen una influencia notable en los esfuerzos para llevar a cabo el cambio escolar. El enfoque cultural, por último, valora la idea básica de la importancia de las creencias y los valores compartidos entre grupos, y sugiere que la innovación requiere la interacción de culturas separadas.

Aunque los investigadores y los políticos parecen haberse decantado por uno u otro enfoque, es importante comprender que los tres están relacionados entre sí. Cada enfoque se centra en diferentes aspectos de la realidad y, de hecho, valora ésta de forma distinta”.

(Hopkins y Lagerweij, 1997: 73,74).

La **mejora** implica perfeccionar algo, haciéndolo pasar de bueno a mejor. Por lo tanto, requiere tener en cuenta la situación o estado previo y marcar unos objetivos hacia los cuáles se va a dirigir la acción.

Sinónimos de mejora son el enriquecimiento y/o el progreso.

Debemos destacar que entre los principios que sustentan la gestión de la calidad total se encuentran la mejora y el progreso continuo. Son muchos los autores que hacen referencia a ello, y así se expone en el capítulo IV, tabla IV.3.

III.2.2. RELACIÓN ENTRE REFORMA, CAMBIO, INNOVACIÓN Y MEJORA

A pesar de que estos conceptos ya se han definido teniendo en cuenta las aportaciones de los estudiosos del tema, es necesario recoger algunas contribuciones que clarifican la relación entre los mismos.

En la tabla III.1 se presentan las diferencias entre reforma, cambio, innovación y mejora.

TABLA III.1: LOS CONCEPTOS REFORMA, CAMBIO, INNOVACIÓN Y MEJORA

REFORMA	CAMBIO	INNOVACIÓN	MEJORA
Cambios en la estructura del sistema o revisión y reestructuración del currículum	Alteración a diferentes niveles (sistema, centro, aula) de estados o prácticas previas existentes	Cambios en los procesos educativos, más internos o cualitativos	Juicio valorativo al comparar el cambio o resultados con estados previos, en función del logro de unas metas educativas
Modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructura u organización	Variaciones en cualquiera de los elementos o niveles educativos. Término general que puede englobar a todos ellos.	Cambio específico o puntual en aspectos del desarrollo curricular (creencias, materiales, prácticas o acciones).	No todo cambio-innovación implica una mejora. Deben satisfacer cambios deseables en el aula/centro, de acuerdo con unos valores
Estos conceptos comparten: • Percepción de “novedad” por las potenciales personas afectadas por el cambio. • Alteración cuantitativa o cualitativa de las situaciones previas existentes (estructura y/o currículum, a nivel de sistema, centro o aula). • Propuesta intencional o planificada de introducir cambios. • Pueden ser justificados/valorados desde diversas perspectivas o instancias: técnico-políticas, pedagógico-didácticas, sociales o críticas			

Fuente: Rodríguez Uribe (2007:98), citando a Bolívar (2002: 39)

Respecto a la relación entre cambio e innovación, Rodríguez Uribe (2007: 93) entiende que *“el cambio puede ocurrir de manera no deliberada, como consecuencia de la conjunción de diversos factores en una determinada situación, en tanto que la innovación es algo más planeado, más intencionado y sistematizado. Podría afirmarse, por tanto, que la innovación es una forma de cambio, pero eso no significa que cualquier cambio pueda ser calificado de innovación, pues para que pueda considerarse*

*como tal, ésta debe ser un proceso intencional y planificado, debe ser duradero, tener un alto índice de utilización y estar relacionado con las mejoras sustanciales*⁷.

Barraza (2007) nos dice que:

“Si se establece que la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes, a un estado de mejoría, supone la presencia de un cambio. Sin embargo, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación, un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación determinada”.

“(…) Así, puede establecerse que la innovación es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más obra de nuestro deseo que el cambio, el cual es generalmente más espontáneo”.

Este mismo autor pone de manifiesto que la *innovación* implica un *cambio* mediado por tres condiciones:

- El cambio debe de ser consciente y deseado, por lo que se constituye en el resultado de una voluntad decidida y deliberada.
- El cambio es producto de un proceso, con fases establecidas y tiempos variables.
- El cambio no modifica substancialmente la práctica profesional, esto es, el cambio se da dentro de los límites admisibles por la legislación y el status quo establecido”.

Destaca asimismo, la relación existente entre mejora e innovación:

“La mejora por sí sola puede, o no, ser innovación; por ejemplo, un método puede mejorar porque se aplica con más conocimiento de causa o con más experiencia, y en este caso no hay una innovación, mientras que si el método mejora por la introducción de elementos nuevos, la mejoría puede ser asociada entonces a una innovación”.

(Barraza, 2007)

Finalmente, vemos el matiz entre reforma e innovación. Si seguimos con las precisiones de Barraza (2007) podemos decir que *“la reforma educativa es de carácter estructural y sus cambios son sustanciales, mientras que la innovación educativa implica cambios en la práctica profesional esencialmente y no son substancialmente importantes para el sistema educativo en su conjunto”*. *“La innovación está más*

⁷ Para tal afirmación, Rodríguez Uribe se apoya en las contribuciones de Moreno (1995) y Murillo (2002).

vinculada a la práctica profesional de lo que lo está la reforma y por lo tanto la interpela con mayor fuerza”.

III.3. EL PROCESO DE CAMBIO

III.3.1. PERSPECTIVAS DESDE LAS QUE SE PUEDE ABORDAR

El proceso de cambio se puede abordar desde múltiples perspectivas.

Rodríguez Uribe (2007: 92) señala que distintos autores (Bolívar, 2002; Raczynski y Muñóz, 2005, y Torres, 2006) *“han abordado el cambio en dos planos: por una parte la evaluación de políticas, reformas y programas en cuanto al impacto en las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes, que pueden implicar alteraciones en la estructura a distintos niveles y que no necesariamente conllevan innovaciones profundas y, por otra parte, el análisis de los procesos de mejora que han experimentado las escuelas específicas y los factores –internos o externos- que facilitan o dificultan este proceso”*.

El mismo autor, citando a Murillo (2002), indica que el cambio puede ser en los procesos o en los resultados, intencional o espontáneo, que se lleva a cabo tanto en un ámbito reducido como en un sistema educativo.

En la misma línea, en la publicación *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*⁸ se menciona a Rivera y Guerra (2004) quienes, citando a Rodríguez Romero (1997), señalan tres enfoques distintos del cambio que inciden en la práctica educativa: el de la excelencia, el de la reestructuración y la perspectiva del cambio educativo como políticas culturales.

El de la EXCELENCIA busca niveles altos de calidad en el desempeño de los estudiantes. Este enfoque identifica excelencia con progreso y productividad.

Por su parte, el discurso de la REESTRUCTURACIÓN, o segunda ola en USA, se vincula más con la búsqueda de cambios en las prácticas y en las organizaciones, sin que desaparezcan los controles sobre la educación. Supone una gran preocupación por las formas de enseñar y aprender en las escuelas, la rendición de cuentas ante los “clientes” y la formación entendida como mecanismos de profesionalización.

Hopkings y Lagerweij (1997: 75) señalan que la descentralización ha significado dar más responsabilidad a la escuela para la gestión de su propio funcionamiento. Según ellos, este planteamiento adquiere distintos nombres en cada país: *“gestión local de la*

⁸ Gairín et al. (2006: 35).

escuela” en Gran Bretaña; “*escuelas autogestionadas*” en Australia; “*gestión in situ*” o “*reestructuración*”⁹ en los Estados Unidos. El concepto es similar y, -aunque con denominación distinta- en todos los casos la institución formativa es considerada como unidad de cambio”.

La reestructuración escolar parte de una visión sistémica de la educación y relaciona los cambios en la educación con los cambios organizativos del centro. Desde esta perspectiva, la reestructuración escolar implica (Bolívar, 1996):

- Una gestión y toma de decisiones basada en el centro.
- Transformar los roles y trabajo del profesorado, con lemas como capacitación o reprofesionalización.
- Cambios en el gobierno escolar, como consecuencia de una descentralización política y administrativa, lo que conlleva a alterar las estructuras organizativas de los centros, a menudo en paralelo a cambios en la organización del trabajo en el mundo empresarial.
- Introducción de mecanismos neoliberales de mercado: los cambios en la estructura y en la eficiencia del sistema educativo se hacen pivotar en un “*mercado administrado*”, en que los padres y alumnos son los clientes.

La pieza clave de la *reestructuración* es la *gestión basada en la escuela*, consiste en transferir la toma de decisiones al centro educativo. De acuerdo con el modelo de Robertson y Briggs (1998) “*la implantación de la gestión basada en la escuela constituye un cambio formal en la estructura de gobierno del centro. En algunos casos simplemente refleja una descentralización formal de la toma de decisiones, pero a menudo implica la creación de nuevos órganos de decisión y esto modifica toda la estructura del centro. La nueva estructura de gobierno está condicionada, por un lado, por las características del contexto en que tiene lugar, tanto el entorno físico como la calidad del liderazgo y el apoyo proporcionado por la administración local; y por otro, por las razones y los procesos que motivan la introducción de la reforma. Y este contexto influye en factores estructurales, tales como los tipos de decisiones que están*

⁹ *School Restructuring*. Se desarrolla en Estados Unidos, Canadá y Australia y se enmarca en la segunda ola (Moreno, 2004: 255; Gago Rodríguez, 2006: 163) de intentos renovadores emanados de la premisa de que la organización escolar ha de renovarse para mitigar el fracaso y satisfacer las demandas de la nueva sociedad.

Un modelo conceptual de este movimiento es el de Murphy, J. (1991). *Restructuring Schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press.

descentralizadas hasta el nivel escolar, los elementos que tienen el poder en la toma de decisiones, el equilibrio de poder entre los diferentes miembros y el grado de influencia que tiene cada uno de ellos en las decisiones del centro”(Murillo et al., 1999: 16).

Por último, la perspectiva del CAMBIO EDUCATIVO COMO POLÍTICAS CULTURALES, surge de la convergencia entre posturas políticas y culturales. Se entienden aquí las prácticas educativas como producciones culturales constitutivas de un orden social establecido en el interior el sistema educativo. En consecuencia, una de las principales aportaciones de este enfoque, es la posibilidad emancipatoria del cambio o lo que podríamos llamar su potencial como elemento de transformación social (Gairín et al., 2006: 35).

III.3.2. TIPOS DE CAMBIO

En los centros formativos se pueden impulsar distintos tipos de cambios. Gairín et al. (2006: 36,37) citando a Kreitner y Kinichi (1996: 621)¹⁰ distinguen tres tipos de cambios en cuya base está el grado de: complejidad, coste, incertidumbre o resistencia potencial que el cambio comporta:

“El primero es el cambio adaptativo, que resulta ser el más sencillo, de poco coste y que suscita escasas resistencias. Los autores lo definen como “volver a introducir una práctica ya conocida”.

“El segundo tipo es el cambio innovador, que los autores sitúan en el nivel medio de complejidad, costes e incertidumbre. Consiste en la introducción, propiamente dicha de una práctica nueva en la organización”.

“El tercer tipo, de máxima complejidad e incertidumbre para los usuarios y que generalmente produce mayores resistencias, es el cambio “radicalmente innovador” o introducción de una práctica nueva y compleja en la organización”.

¹⁰ Cfr. Kreitner, R. y Kinichi, A. (1996). *Comportamiento de las organizaciones*. Madrid: Irwin.

III.3.3. MODELOS DE CAMBIO

El PARADIGMA DE CAMBIO DINÁMICO presentado por Fullan (2002a: 35-56) nos muestra lo siguiente:

- Lo importante no se puede imponer por mandato. Cuanto más complejo¹¹ sea el cambio, menos se puede imponer.

Se puede implantar por mandato algo que no requiera pensar, ni actitudes para ponerlo en práctica, y que pueda ser controlado a través de una constante y estrecha vigilancia (por ejemplo: prohibido fumar en el recinto del centro de formación); pero los cambios educativos de valor (por ejemplo, el trabajo con las empresas y organismos sociales para ofrecer servicios integrados) requieren habilidades, actitudes, aptitudes, creencias y modos de entender.

- El cambio es un proceso no lineal cargado de incertidumbre y emoción. No es un proyecto previamente establecido.

Si el cambio comportara innovaciones sencillas, bien elaboradas y demostradas, tal vez se podría planificar. Pero, las reformas de reestructuración son tan multifacéticas y complejas que no se pueden prever de antemano las soluciones para cada situación particular: si se intenta abordar la complejidad de la situación con complejos planes de aplicación, el proceso se convierte en algo rígido, pesado y normalmente erróneo.

Bajo estas condiciones de incertidumbre, el aprender, la ansiedad, las dificultades y el temor a lo desconocido son intrínsecos a todos los procesos de cambio, en especial en las primeras fases. Las personas no se lanzan a lo incierto, a menos que comprendan que las dificultades son una parte natural de todo proceso de cambio. Y, si las personas no se lanzan a lo desconocido, no ocurrirá ningún cambio significativo.

- Los problemas son inevitables y son necesarios para aprender.

¹¹ Fullan introduce dos conceptos referentes a la complejidad. Habla de *complejidad detallada*, aclarando que no existe en la realidad, porque implica la identificación de todas las variables que pueden influir en un problema, lo cual sería una tarea muy difícil para cualquier persona o grupo; y de *complejidad dinámica* refiriéndose a factores imprevisibles que influyen en el cambio y que hacen que intervenciones obvias no produzcan los resultados esperados. La complejidad, el dinamismo y la imprevisibilidad forman parte del cambio.

El conflicto y los problemas (tanto los que originan las propuestas de cambio como los causados por factores externos inesperados) son promotores de cambios en la organización. Hay que detectarlos y enfrentarse a ellos. Es necesario tomarlos en serio y no atribuirlos a la resistencia, a la ignorancia o a la obstinación de los demás. Cuando nos sumergimos en ellos, podemos obtener soluciones (muchas veces creativas) que generan cambios y una profunda satisfacción.

“El cambio sustancial comporta procesos complejos, que son intrínsecamente ricos en problemas. Un espíritu abierto a la investigación es esencial para resolver los problemas. Cambiar es aprender” (Fullan, 2002a: 42).

- La visión y la planificación estratégica surgen de la acción, no la preceden.

La visión compartida es fruto de la unión de las visiones personales y las comunes, y es vital en las organizaciones que aprenden.

Las organizaciones cuyo propósito sea construir visiones compartidas tienen que animar a su personal a hacer aportaciones propias, evitando así el apuntarse a las de otros. Si no se logra el impulso y desarrollo de esas aportaciones personales, el resultado estaría más próximo a la conformidad que al compromiso.

La idea yace en formarnos una visión de lo que deseamos alcanzar, persuadir a los demás para que también crean en ella (favorecer que a través del estudio y aprendizaje de la visión adquieran un sentimiento de apropiación personal) para potenciar que participen en su desarrollo.

Fullan (2002a: 45-47) señala:

“El desarrollo de una auténtica visión común se fundamenta en las aptitudes para las acciones de cambio: visión personal basada en un propósito moral, investigación, maestría y colaboración. (...) Cuando las personas hablan, prueban cosas, investigan, vuelven a probar –todo conjuntamente-, adquieren más habilidades, sus ideas son más claras y el compromiso común se fortalece. (...) Las visiones compartidas más sólidas son las que contienen la base para fomentar el aprendizaje generativo y admiten que el desarrollo del individuo y de la organización siempre mantendrán una tensión dinámica. El reconocimiento y, en última instancia, la valoración de esta tensión, así como la

incorporación de valores y mecanismos para continuamente procesarla, son esenciales”.

Así, los esfuerzos de cambio no pueden empezar por la planificación en base a una visión personal o de grupo, sino por la creación de una visión compartida que llevará a la planificación y a la acción.

- El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo. Ambos tienen el mismo valor e importancia.

El equilibrio entre la colaboración y el respeto por las visiones individuales y personales es una fuente de renovación para las organizaciones que aprenden.

El aislamiento individual ha sido, y aún es, uno de los rasgos característicos de la profesión docente. Fullan (2002a: 48-49) señala lo siguiente:

“El individualismo es un problema porque restringe la investigación y la educación. Las soluciones están limitadas a las experiencias del individuo. Para un cambio complejo, se precisan muchas personas que trabajen con perspicacia en la solución y se comprometan con una acción conjunta y concentrada.

(...) Las personas pueden colaborar unas con otras para hacer algo positivo, pero también para algo negativo; y al colaborar demasiado estrechamente, pueden pasar por alto señales de peligro y oportunidades para aprender.

(...) El asesoramiento y la preparación entre compañeros son imprescindibles. Aunque no del todo. Llevada al extremo, la colaboración se convierte en “pensamiento gregario” –conformidad, falta de crítica hacia el grupo, la aceptación irreflexiva de la última solución, la supresión de las discrepancias individuales.

(...) En nuestro empeño por lograr una colaboración más amplia, no deberíamos perder de vista el aspecto positivo del individualismo”.

- Ni la centralización ni la descentralización funcionan. La primera adolece por demasía de control y la segunda por exceso de caos. Se necesita la influencia e interacción de arriba-abajo y de abajo-arriba.
- Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito. Las mejores organizaciones aprenden externa e internamente.

Para que prospere, el cambio tiene que fundamentarse en los siguientes aspectos:

- Un propósito moral individual vinculado con un bien social más amplio. Los profesores y los alumnos son individuos, pero también forman parte de un movimiento más amplio para la creación de una sociedad que aprende.
- Organizaciones fuertemente arraigadas en su entorno, contribuyendo a dar respuesta a las demandas de la sociedad actual (Fullan, 2002a: 53).
- Todas las personas son agentes de cambio. El cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos, el modo de pensar personal y la maestría constituyen la protección definitiva.

En relación a esto Fullan (2002a: 54) dice lo siguiente:

“Existen dos razones básicas por las que todas las personas que trabajan en una empresa, y que quieran una mejora constante tienen que ser agentes de cambio con un propósito moral. Primero, dado que nadie puede comprender las complejidades del cambio en los sistemas dinámicamente complejos, se deduce que no podemos dejar la responsabilidad a los demás. Segundo, y más fundamental, las condiciones para el nuevo paradigma del cambio no las pueden establecer líderes oficiales que trabajen en solitario. En otras palabras, cada uno y todos los profesores tienen la responsabilidad de contribuir a la creación de una organización capaz de realizar una investigación colectiva e individual y una renovación continua, de lo contrario esta no se hará realidad”.

Para ver cómo se desarrolla el cambio en la práctica¹², Gairín et al. (2006: 39,40) siguiendo a Kreitner y Kinichi (1996), destacan tres modelos: el modelo de cambio de Lewin, el modelo sistémico y el modelo de desarrollo organizativo.

El MODELO DE CAMBIO DE LEWIN se desarrolla en tres fases: descongelación o motivación (ruptura de la resistencia al cambio), cambio (diseño y desarrollo de la innovación), y recongelamiento hasta que las nuevas conductas estén integradas en la organización. Este modelo se apoya en los siguientes supuestos teóricos:

- El cambio conlleva aprendizaje de actitudes, conductas y prácticas.

¹² Un ejemplo de ello lo constituye el proyecto del Departamento de Educación y Ciencia sobre *Planes para el Desarrollo Escolar* (SDP) de Inglaterra y Gales, el cual se centraba en el desarrollo de una estrategia que, entre otras cosas, ayudara a los Consejos Escolares, directores y profesores a tomar el control del proceso de cambio (Reynolds y Stoll, 1997: 110).

- No ocurrirá ningún cambio si no hay una motivación para ello.
- Las personas constituyen el núcleo de los cambios en la organización.
- Siempre hay resistencias al cambio, inclusive cuando este es deseable.
- El cambio eficaz exige el refuerzo de nuevas conductas, actitudes y prácticas organizativas.

El MODELO SISTÉMICO tiene en cuenta tres elementos: “inputs” o elementos previos y de entrada (declaración de objetivos, realización del plan estratégico), actuación sobre los elementos constitutivos del cambio (personas, métodos, medios...) y “outputs”, es decir, evaluación y análisis de resultados.

El MODELO DE DESARROLLO ORGANIZATIVO se apoya en estas ideas:

- El desarrollo organizativo requiere un cambio en profundidad.
- El cambio se apoya en valores.
- El desarrollo organizativo se centra en procesos, no sólo en resultados.
- Consiste en ciclos de diagnóstico, de intervención y de desarrollo.

Se puede mencionar un cuarto modelo, el de INNOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR¹³ (MIES). Este referente centra el desarrollo del liderazgo en los procesos de innovación educativa en torno a cuatro ejes: entorno-sociedad, estructuras organizativas, personas y competencias profesionales y, también, infraestructura-tecnología-recursos.

¹³ Para un mayor conocimiento del modelo se pueden consultar las actas del IV Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos, en las que se recoge la ponencia “liderazgo y dirección” de Villa (2004: 269-305), en la que se exponen los ejes en los que se apoya el citado modelo.

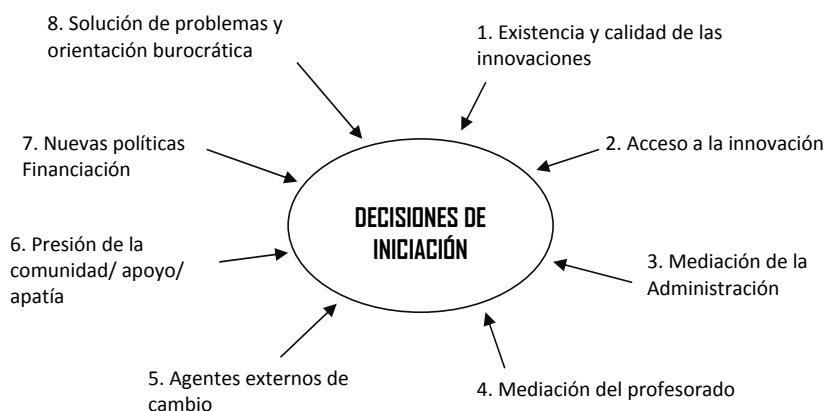
III.3.4. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE CAMBIO

Son muchos los aspectos que interactúan y afectan al proceso de cambio. La mayoría de los investigadores¹⁴ distinguen las siguientes fases en el proceso:

INICIACIÓN. También denominada movilización o adopción, consiste en la decisión de adoptar el cambio.

Las variables que influyen en la iniciación se recogen en el gráfico III.1.

GRÁFICO III.1: VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA FASE DE INICIACIÓN DEL PROCESO DE CAMBIO



Fuente: Adaptado de Fullan (2002b: 83)

IMPLEMENTACIÓN. Abarca los primeros intentos de llevar una idea o reforma a la práctica. *“Consiste en el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras nuevas para las personas que intentan aplicar el cambio o que se espera que cambien. Este cambio puede imponerse desde el exterior o buscarse; definirse previamente de forma explícita y con detalle o ser desarrollado y adaptado progresivamente con el uso; diseñarse para ser utilizado de forma uniforme o planificarse deliberadamente para que los usuarios puedan modificarlo de acuerdo con su percepción de las necesidades de cada situación”* (Fullan, 2002b: 97).

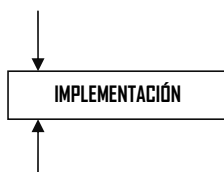
¹⁴ Véase por ejemplo Stoll y Fink (1999: 90), Fullan (2002b: 79-100).

Los factores considerados clave en el proceso de implementación se recogen en el gráfico III.2.

GRÁFICO III.2: FACTORES CLAVE EN EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DEL CAMBIO

CARACTERÍSTICAS DEL CAMBIO

1. Necesidad
2. Claridad
3. Complejidad
4. Calidad/ Practicabilidad



CARACTERÍSTICAS LOCALES

5. Consejo Escolar y comunidad educativa
6. Equipo directivo
7. Profesorado

FACTORES EXTERNOS

8. Administración Autonómica
9. Gobierno y otros organismos
10. Política europea

Fuente: Adaptado en base a Fullan (2002b: 100)

CONTINUACIÓN. También denominada incorporación, rutinización o institucionalización. Se refiere a si el cambio se incorpora como parte integrante del sistema o, por el contrario, desaparece como consecuencia del desgaste, de la falta de financiación o de la decisión de abandonarlo.

Los factores que afectan a la continuación son los mismos que influyen en la implementación, pero el liderazgo activo y el desarrollo profesional van a ser dos puntales clave en la continuación sostenida.

Finalmente, hay que señalar que aunque hemos hablado de tres fases, el proceso no es lineal y las tres deben estar presentes en todo momento.

III.3.5. INFLUENCIA DE LOS CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN

Siguiendo a Fullan (2002a) podemos decir que la base de un cambio educativo productivo está en la gestión del propósito moral y de la capacidad de acción para el cambio.

Para promover cambios hay que trabajar al mismo tiempo el desarrollo individual y el institucional. La preocupación y el *desarrollo individual y profesional de los docentes* caracterizado por requisitos morales como: el compromiso con la investigación, el conocimiento, la competencia, la libertad,... va más allá del currículum y las experiencias del aula; debe ir unido a un propósito social y público más amplio (formación para la vida), impulsado por la capacidad de acción para el cambio.

La *capacidad de acción para el cambio* necesita de una toma de conciencia previa de la naturaleza y del proceso de cambio. Los elementos que la configuran son: elaboración de visión personal, investigación, maestría y colaboración. Estos elementos están estrechamente relacionados y cada uno de ellos tiene su homólogo institucional: creación de visión común, estructuras, normas y prácticas de investigación organizativas, enfoque en el desarrollo y en los conocimientos organizativos y culturas de trabajo en colaboración.

La VISIÓN PERSONAL exige que la persona se plantee lo siguiente: ¿qué cambio intento conseguir personalmente?

“El propósito y la visión personales son el punto de partida. Vienen desde dentro, dan sentido al trabajo y su existencia es independiente de la organización o grupo particular en el que estemos”.

(...) “Con demasiada frecuencia la visión personal de la enseñanza permanece latente e implícita”.

(...) “En profesiones morales como la enseñanza, cuánto más se arriesga uno a expresar su propósito personal, más almas gemelas encontrará y más coincidencia experimentará. Las buenas ideas convergen en comunicación y colaboración. Los individuos verán que pueden convertir sus propios deseos en programas sociales junto con otros”.

(...) “Debería impulsarse cada vez más el propósito personal en la enseñanza hasta relacionarlo con la mejora social. En todo caso, es lo que sucede en un plano individualizado profesor-alumno. Tiene un objetivo y un significado más amplios y

requiere una mayor acción, cuando nos damos cuenta que el verdadero objetivo de la educación es la mejora de la sociedad”.

(...) “Los profesores ante todo son agentes de cambio de la sociedad”.

(...) “Final y paradójicamente, el propósito personal es el camino que lleva al cambio organizativo. Cuando disminuye el propósito personal, vemos en su lugar el pensamiento gregario y una corriente continua de innovaciones efímeras, superficiales y fragmentadas”. (...) “Cuando la presencia de propósito personal es grande, éste aporta el poder para un cambio más profundo”.

(Fullan, 2002a: 26,27)

La formación y realización de propósito y visión personal no es algo estático y requiere de la INVESTIGACIÓN, entendida como autorrenovación continua, para la interiorización de las normas, los hábitos y las técnicas para aprender constantemente. En una sociedad caracterizada por el cambio, no es suficiente con la formación del profesorado sino que también se requieren las comprobaciones y los balances de la investigación para adaptar nuestros esquemas mentales iniciales a las nuevas situaciones sociales.

La MAESTRÍA está relacionada con la visión y la investigación y exige tener presente lo qué queremos y dónde estamos en relación con lo que queremos.

“La maestría requiere una sólida educación inicial por parte del profesor y una evolución continua del personal a lo largo del ejercicio profesional, pero es mucho más que esto si lo examinamos bajo la perspectiva de la acción por el cambio global. El hábito de aprender impregna todo lo que hacemos. No es suficiente estar expuesto a las nuevas ideas. Tenemos que saber dónde encajarlas, tenemos que ser diestros en ellas y no sólo quedarnos con que nos gusten”.

(Fullan, 2002a: 29,30)

Fullan (2002a: 30) nos dice que aquellos que poseen un alto nivel de maestría personal viven aprendiendo continuamente. La maestría personal no es algo que se tenga, sino un proceso que exige un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las personas con un elevado nivel de maestría personal son conscientes de que tienen mucho que aprender y, paralelamente (aunque parezca paradójico), tienen mucha seguridad en sí mismos.

La COLABORACIÓN es esencial ya que sin ella la capacidad de aprendizaje queda limitada.

“La colaboración a pequeña escala requiere la actitud y la capacidad de formar apoyos productivos, crear las relaciones entre colegas, construir grupos, etc. A gran escala, consiste en la capacidad de trabajar en organizaciones que establezcan relaciones entre instituciones, como distritos escolares, comunidades escolares y universitarias y agencias empresariales, así como relaciones globales con los individuos y organizaciones de otras culturas.

En otras palabras, sin las capacidades de colaboración y relación no es posible aprender y seguir aprendiendo suficientemente para llegar a ser un agente de mejora social”.

(Fullan, 2002a: 31)

Gairin et al. (2006: 38), apoyándose en las contribuciones de Bolman y Deal (1995) y de Lorenzo Delgado (1995) explican la influencia de los cambios en la organización analizándolos desde la perspectiva de los recursos humanos, la visión estructural, la política, y la corriente interpretativo-simbólica.

Desde la perspectiva de los RECURSOS HUMANOS el cambio *“hace que la gente se sienta incompetente, necesitada y sin poder. Es esencial desarrollar nuevas habilidades, crear nuevas oportunidades de compromiso y promover apoyo psicológico”*.

En la perspectiva ESTRUCTURAL, *“el cambio altera la claridad y estabilidad de los roles y las relaciones, creando confusión y caos. Ello requiere que se tome muy en cuenta la renegociación de los patrones y de las políticas formales y la congruencia entre ellas”*.

En el ámbito POLÍTICO el cambio *“genera conflicto y crea ganadores y perdedores. Suavizar o evitar esos problemas esconde los conflictos. Una gerencia eficaz del cambio debe crear oportunidades (escenarios) para que se negocien las diferencias”*.

Finalmente, desde la perspectiva SIMBÓLICA, el cambio *“genera pérdidas de propósito y significado. La gente crea vínculos con los símbolos y las actividades simbólicas. Cuando estos vínculos son muy fuertes, le es muy difícil desprenderse de ellos. Las heridas existenciales requieren una curación simbólica”*.

III.3.6. RESPUESTAS ANTE EL CAMBIO.

Los centros formativos son instituciones poco proclives a promover cambios desde dentro.

“El modo en que se prepara al profesorado, se organizan las escuelas, funciona la jerarquía educativa y tratan la educación los que toman las decisiones políticas, se traduce en un sistema que tiende a mantener el statu quo en lugar de cambiarlo. Cuando se intenta un cambio bajo tales circunstancias, surgen una actitud defensiva, superficialidad o, en el mejor de los casos, éxitos efímeros.”

(Fullan, 2002: 15)

Gairín et al. (2006: 40) apoyan la idea de que las instituciones formativas apenas promueven cambios internos, y lo justifica diciendo que *“muchos profesores piensan que las reformas y los cambios se suceden, a nivel oficial, con demasiada rapidez; que cada gobierno quiere hacer su reforma y que a cada una de ellas, en seguida, le sucede la contrarreforma correspondiente”. (...) “Las resistencias a los cambios pueden manifestarse de forma abierta e inmediata: quejas, amenazas, oposición frontal...; de forma implícita: pérdida de motivación, aumento en los errores, absentismo injustificado..., o de forma diferida: incluso semanas, meses y años después del proceso de cambio.”*

Gairín et al. (2006: 41), citando a Robins (1996) señalan dos tipos de resistencia al cambio: la individual y la organizacional.

En la individual influyen: los hábitos personales, la seguridad, los factores económicos, el temor a lo desconocido, el procesamiento selectivo de la información. Entre las fuentes de las que bebe la resistencia organizacional están: la inercia estructural, el enfoque limitado de cambio, la inercia del grupo, la amenaza a la experiencia, la amenaza a las relaciones de poder ya establecidas y la amenaza a la asignación ya establecida de recursos.

Este mismo autor, citando a Zabalza (1996), diferencia cuatro tipos de obstáculos para el cambio:

- Formales, vinculados a la rigidez de la estructura organizativa de los centros, la burocratización de la comunicación, la excesiva jerarquización de las funciones, las carencias de espacios y de tiempo, etc.
- Curriculares, como puede ser la falta de vinculación de la innovación con el proyecto educativo del centro, respondiendo a iniciativas dispersas y descoordinadas o a visiones no compartidas por los miembros de la comunidad educativa.
- Dinámicos o relacionados con los propios procesos de innovación.
- Culturales, ya que sólo hay auténtico cambio cuando una mejora pasa a integrar los valores y significados de la cultura propia del centro.

Gairín et al. (2006: 42), citando a O’Coonor (1993) señalan que las causas más comunes para evitar participar en procesos de cambio son:

- La creencia de que no existe una seria necesidad de cambio.
- Las diferentes descripciones de la necesidad de cambio.
- Los desacuerdos sobre las metas del cambio.
- La desconfianza respecto a que los objetivos sean alcanzables.
- La desconfianza en la gestión del cambio.

Los cambios no pueden entenderse ni interpretarse fuera del contexto de la organización, porque en ellos influyen los múltiples factores que interactúan en el seno de la institución. Uno de estos factores son las respuestas o reacciones ante el cambio. En relación a ello Gairín et al. (2006: 41), nos dicen que Noer (1997) ha investigado las reacciones personales en relación con los procesos de cambio. Lo hace teniendo en cuenta dos variables: *“una, la aptitud de la persona para cambiar (la capacidad para aprender de su experiencia); la otra, su comodidad para el cambio (la disposición para aprender)”*. Cruzando ambas variables obtiene cuatro patrones de respuestas individuales ante el cambio: apabullados, atrincherados, fanfarrones y estudiosos. *“El autor caracteriza cada tipo de respuesta desde cuatro dimensiones: percepción de sí mismo, reacciones específicas ante los cambios, conductas de aprendizaje que tienen y necesidades para superar o salir de ese patrón”* (tabla III.2).

TABLA III.2: CARACTERÍSTICAS DE PATRONES DE RESPUESTA ANTE EL CAMBIO (Noer, 1997)

TIPOS	Percepción de sí mismo	Reacciones ante el cambio	Conductas de aprendizaje	Necesidades
APABULLADOS (Poca comodidad y poca capacidad para el cambio)	- Entre infeliz y exprimido - Frustrado y ansioso - Con la autoestima baja - Impotencia - Necesidad de aprobación y de palabras tranquilizantes - Temeroso ante el fracaso	- Evitar enfrentarse a los asuntos reales - Retirarse a patrones viejos percibidos como seguros - Esperar a que las cosas vuelvan a la normalidad - Mostrar conductas pasivo-agresivas - Evitar pensar en el futuro	- Evitar todo aprendizaje relacionado - Bloquear el aprendizaje de los demás - Mostrar patrones de conducta injuriosa	- Ayudando para afrontar la tensión y el miedo - Otros líderes dispuestos a ayudarles - Transiciones escalonadas con pequeños éxitos
ATRINCHERADOS (Poca comodidad, pero gran capacidad para el cambio)	- Ansiosos, frustrados y enojados - Amenazados - Seguro de que las fórmulas del pasado son válidas - Se culpa por sobrevivir - Reacción a correr riesgos	- Culpar y quejarse - Reconocen la necesidad del cambio, pero se resisten - Trabajar más duro con conductas que antes les resultaron exitosas - Tratar de capear el temporal hasta que vuelva la normalidad	- Estrategias de aprendizaje basadas en el pasado - Bloqueo inconsciente de la necesidad de cambio	- Entender y ayudar a afrontar la culpa, el enojo y la frustración - Aliento, apego - Transiciones escalonadas de lo viejo a lo nuevo
FANFARRONES (Gran comodidad y poca capacidad)	- Cómodo con la necesidad de cambio - Listas para tomar la acción, para hacer cualquier cosa - Frustrado con la confusión y las quejas de los compañeros - Seguro en su capacidad de funcionar en la mera situación	- Inconscientes de los retos centrales - Presión para soluciones rápidas - Algunos al principio son apreciados como un faro en la oscuridad - Con frecuencia engañan a los superiores	- Inconscientes de los retos centrales - Sobreestimar las fuerzas: mover las debilidades - Falso profeta para los apabullados	- Supervisión cercana e inspección cuidadosa - Proyectos y trabajos individuales
ESTUDIOSOS (Gran comodidad y gran capacidad)	- Desafiantes, vivaces y optimistas - Cómodos con la necesidad de cambio - Tener el poder de hacer las cosas positivas - Sentirse con control de su propio destino	- Encontrar los resquicios de esperanza detrás de los nubarrones - Usar el humor como herramienta - Estar conscientes de sus fortalezas y debilidades	- Poner atención al proceso de aprendizaje, al cómo - Luchar por solucionar problemas en lugar de buscar culpables - Dispuesto a llenar los huecos en su superación personal	- Protección en su intento de ser todo para todas las personas - Amplitud, tiempo para ser escuchados y asignaciones con impacto - Recompensas y refuerzos - Papeles de superación.

Fuente: Gairín et al. (2006: 45,46)

III.4. EL CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLA EL CAMBIO

El cambio está condenado al fracaso si no se tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla la acción. En relación a este contexto vamos a destacar tres variables: el clima y las relaciones en el seno de la institución y en relación al entorno social y laboral, la cultura organizacional, y la dirección como promotora de cambio.

III.4.1. SISTEMA RELACIONAL Y CLIMA

Los centros integrados de Formación Profesional son, al igual que cualquier otro centro formativo, entidades sociales que poseen una estructura organizativa propia y un sistema de relaciones tanto internas como externas. La configuración del sistema relacional es fruto de la interacción de las personas en su ámbito de trabajo, las cuales dirigen sus esfuerzos a la consecución de unos determinados objetivos.

En el sistema relacional influyen tanto las características configuradoras de los recursos humanos del centro (formación, intereses, expectativas,...) como los procesos de comunicación, participación, toma de decisiones, etc. que sirven de base a la actividad del centro: gestión, planificación y desarrollo de la formación, y evaluación.

Según Gairín et al. (2006: 48,49), los objetivos, la estructura y el sistema relacional constituyen los tres componentes básicos de las organizaciones. La interrelación entre estos elementos se ve influida por diversos factores:

- Los objetivos de los centros mudan como consecuencia de las relaciones que mantienen con un entorno dinámico, mientras que las estructuras permanecen o evolucionan más lentamente.
- Las estructuras no siempre son coherentes con los objetivos ni permiten su realización.
- Los objetivos no siempre son compartidos por sus miembros, quienes en ocasiones usan inadecuadamente las estructuras que les permiten relacionarse generando así estructuras paralelas.

El mismo autor señala que cuando se tienen en cuenta las relaciones entre los miembros de la organización, los procesos de cambio tienen que tener como referente un/a:

- Participación real.
- Comunicación adecuada.
- Motivación y actitud del personal.
- Cultura compartida y asumida.
- Clima organizacional positivo y orientado al aprendizaje.
- Existencia de planes de desarrollo profesional del personal.
- Existencia de mecanismos estructurados de selección, promoción y formación interna.

Las formas de relación entre los distintos miembros de la comunidad educativa y del centro con el entorno son la base del éxito del cambio educativo. Si queremos cambios reales y exitosos hay que potenciar:

- Las relaciones internas de la organización. Estas formas de relación a menudo están condicionadas por las características e intereses personales y la discrepancia entre los objetivos individuales o de pequeño grupo y los objetivos de la organización. Es importante el respeto por la iniciativa y la mejora personal, el trabajo en equipo y la resolución positiva y enriquecedora de los conflictos¹⁵.
- La relación y comunicación con el entorno en el que se ubica el centro. Tal y como señalan Gairín et al (2006: 53, 54) *“no es posible desvincular lo que son las relaciones externas de las internas”*. En este marco se inscribe la colaboración con el entorno, la utilización de recursos de la comunidad, la comunicación con el sector empresarial y otras organizaciones e instituciones públicas y privadas, el clima de trabajo en el centro, el papel de los equipos

¹⁵ En relación al conflicto en la organización escolar, puede consultarse a Arencibia, J. S. y Torregro, J. C. (2004). El conflicto como elemento fundamental para entender las relaciones en la organización escolar. En Moreno, J. M. (coord.) *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 163-182). Madrid: UNED. Estos autores entienden el conflicto como inherente a las organizaciones, ya que estas están formadas por individuos con diferentes sistemas de valores, que les llevan a interpretar las metas de diferentes formas. Aclaran que no hay una única forma de entender el conflicto y presentan tres enfoques para su análisis: la visión tecnocrática-positivista, la hermenéutico-interpretativa y la crítica. A partir de la concepción micropolítica de la escuela enmarcada en la perspectiva crítica, presentan la escuela como organización como un sistema formado por individuos y grupos que interaccionan constantemente, persiguen intereses diferentes, plantean distintas demandas o defienden distintas ideologías, y usan el poder y otros recursos para influir en los acontecimientos organizativos. Distinguen dos tipos de poder: la autoridad y la influencia. La autoridad constituye el poder formal para tomar decisiones mientras que la influencia representa el poder asentado en la capacidad de conformar decisiones a través de medios informales.

directivos, el valor de la planificación, la posición y actitud de las administraciones locales y regionales, etc.

Finalmente, en relación al clima hay que señalar que hay muchas formas de entenderlo, definirlo y evaluarlo. En nuestro caso, nos quedamos con la aportación de Gairín et al. (2006: 55-57) quienes identifican y enmarcan el sistema relacional como una de las dimensiones del clima y destacan que para que se produzcan cambios e innovaciones es necesario de desarrollar distintas acciones para su mejora. Estas acciones tienen que tener en cuenta los factores clave en el desarrollo de un clima adecuado: la información y comunicación interna y externa, la coordinación externa e interna (destacando la participación de la comunidad educativa en la vida del centro), la motivación del profesorado y el reconocimiento de su trabajo, el grado de confianza y sinceridad entre los miembros de la comunidad educativa, la planificación (entendida como técnica y proceso para reducir incertidumbres y resolver problemas, como base de acción, o como instrumentos técnicos puestos al servicio de la organización), el liderazgo compartido, y la creatividad como fundamento de las innovaciones.

En esta misma línea, Ainscow, M. et al. (2001) identifican seis condiciones para lograr el cambio: crear un *clima de investigación-reflexión* sobre la práctica docente, adquirir un compromiso de *planificación colaborativa*, lograr la *participación* de todos en los proyectos y las decisiones de la organización, prestar especial atención a la *formación y el desarrollo profesional del profesorado*, crear estrategias de *coordinación*, y finalmente, lograr una función de *liderazgo eficaz*, con capacidad para implicar al Claustro en los proyectos y tareas.

El clima de trabajo en los centros es uno de los elementos nucleares de las organizaciones capaces de aprender y, es imprescindible tenerlo en cuenta en contextos complejos y cambiantes¹⁶ que asumen procesos de innovación fundamentados en retos de calidad.

¹⁶ El contexto laboral se caracteriza por constantes cambios. Ello hace que los centros de Formación Profesional se tengan que adaptar continuamente a las demandas y necesidades de formación que este contexto laboral reclama. Los cambios generan incertidumbre y ello, con frecuencia, repercute en el clima y las relaciones en la organización.

III.4.2. CULTURA ORGANIZACIONAL

“La cultura de una organización es la estructura socialmente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él que identifica a sus miembros” (López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M., 2004: 125).

Municio (1988)¹⁷ entiende la cultura como:

“El conjunto de valores, creencias y principios que guían la actividad de una organización y la diferencian de las demás. Representa un sistema de actuación con un significado claro y bien definido para sus miembros, lo cual implica ciertos supuestos sobre la naturaleza de las personas, sobre las relaciones sociales, sobre el trabajo y sobre el sentido de la propia institución. Todas las organizaciones tienen una cultura dominante que refleja los valores básicos compartidos por la mayoría de sus miembros, a pesar de que las grandes organizaciones también tienen subculturas que reflejan los valores de grupos minoritarios o marginados, como sucede en cualquier sociedad”.

Etkin y Scarstein (1992: 112) señalan lo siguiente:

“Entendemos por cultura organizacional los modos de pensar, creer y hacer cosas en el sistema, se encuentren o no formalizados. Estos modos sociales de acción están establecidos y son aplicados por los participantes mientras pertenecen a los grupos de trabajo, incluyendo formas de interacción comunicativa transmitidas y mantenidas en el grupo, tales como lenguajes propios del sistema, liderazgos internos o preferencias compartidas.

Estos elementos propios o cultura específica y singular del sistema se desarrollan en un marco de intercambios recíprocos con el medio social más amplio.

(...) A los efectos del análisis organizacional, la cultura es un marco de referencia compartido; son valores aceptados por el grupo de trabajo que indican cuál es el modo esperado de pensar y actuar frente a situaciones concretas. Tratándose de un marco de referencia, la cultura no atiende a soluciones puntuales (por ejemplo, el dilema entre alquilar o comprar equipos nuevos), pero señala las prioridades y preferencias globales que orientan los actos de la organización”.

¹⁷ Citado por Gairín et al. (2006:58)

En la configuración de la cultura de las instituciones formativas influyen, entre otros aspectos, los cambios económicos y sociales (desarrollos tecnológicos, la nueva situación de la mujer en el mundo laboral,...) y los cambios en las políticas educativas nacionales y autonómicas. La escuela necesita una cultura flexible, necesita modificar sus estructuras¹⁸ para dar respuesta a los desafíos que le plantea la compleja y cambiante sociedad actual.

Los procesos de cambio que se planteen en los centros tienen que estar en consonancia con la cultura del centro. Ello nos lleva a tratar de analizar qué tipo de cultura impregna las acciones que se llevan a cabo en nuestro centro, cómo y en qué se manifiesta.

Hopkings y sus colaboradores (1996)¹⁹ identifican cuatro expresiones de cultura escolar que se obtienen del cruce de las variables relativas al grado de dinamismo/inactividad de los procesos con aquella otra dimensión que alude al grado de eficacia/ineficacia en los resultados que presentan los centros. El propósito que subyace a este planteamiento es identificar los aspectos en los que debemos concentrarnos para crear en los centros las condiciones internas necesarias para introducir mejoras en las prácticas.

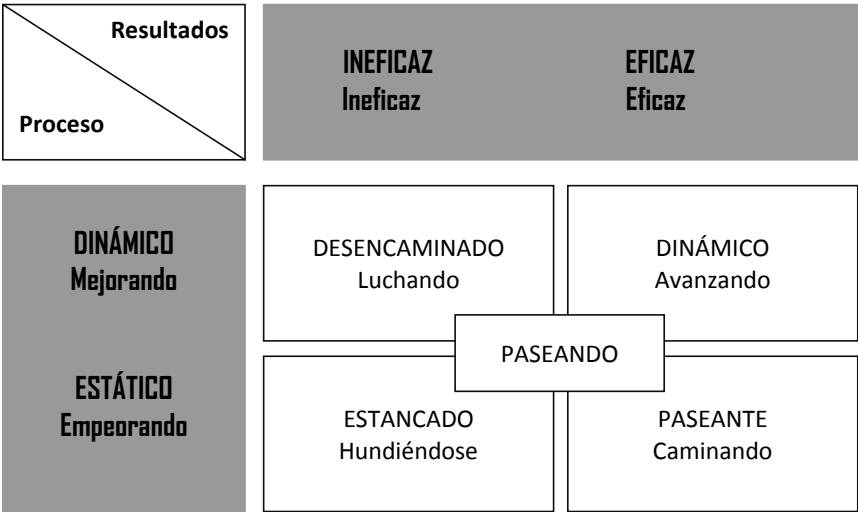
Stoll y Fink (1999), a partir de la propuesta de Hopkings, entienden que la mejora de la institución se ve influida por el grado de eficacia así como por el ritmo de cambio que sostengan, y proponen su tipología atendiendo a lo siguiente: eficacia-ineficacia y mejora-empeoramiento.

Las ideas proporcionadas por ambos referentes se recogen en el gráfico III.3.

¹⁸ Stoll y Fink (1999: 147) señalan la interdependencia entre la cultura de la escuela y la estructura. En un proceso de cambio, a menudo las estructuras son transformadas, e influyen de manera indirecta en la cultura. *“En las estructuras cambiantes que no experimenten cambios que afecten a la cultura de la escuela el cambio probablemente sea superficial, lo cual constituye un peligro en las reformas educativas generadas externamente”*. El cambio cultural se consigue, en parte, a través del cambio estructural.

¹⁹ Citados por Stoll y Fink (1999).

GRÁFICO III.3: RELACIÓN ENTRE TIPOS DE CULTURA Y MEJORA (Hopkings, 1996; Stoll y Fink, 1999)



Fuente: Elaboración propia a partir de López Yáñez y Sánchez Moreno (2004)

Siguiendo las aportaciones de Stoll y Fink (1999: 148-149) podemos señalar lo siguiente:

Los centros ESTANCADOS/ QUE SE HUNDEN son centros que no están preparados para emprender procesos de cambio. Tienen arraigado un fuerte sentimiento de fracaso, no confían en el trabajo que realizan y suelen culpar de su situación a circunstancias externas.

Los centros PASEANTES / QUE CAMINAN son aquellos que son percibidos por la comunidad (en general) como eficaces, y por ello no sienten la necesidad de desarrollar procesos de cambio. Viven de los éxitos obtenidos en el pasado, para ellos la situación presente está bien y obtienen el reconocimiento social sin grandes esfuerzos. Se contentan con prestar atención al momento y no preparan a sus alumnos para el mundo cambiante.

A los centros DESENCAMINADOS / QUE LUCHAN son aquellos que se encuentran inmersos en procesos de cambios que no modifican el núcleo central de las prácticas tradicionales. A pesar de que gastan una gran cantidad de energía en mejorar, no están claras las metas a conseguir y no se consigue satisfacción por los logros

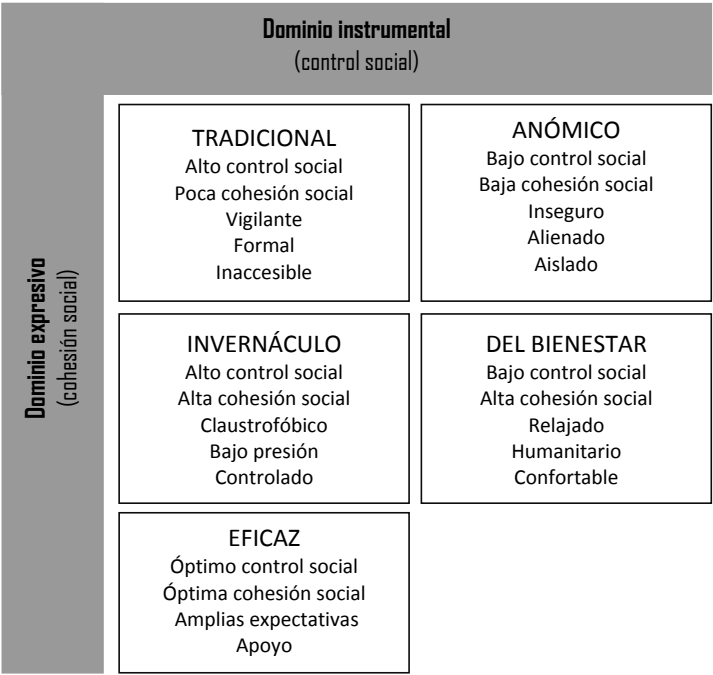
alcanzados. Los miembros de estas instituciones reconocen la necesidad de promover procesos de cambio pero necesitan una orientación externa precisa y estable que les proporcione la ayuda y asesoramiento necesario.

Los centros DINÁMICOS / QUE AVANZAN son aquellos que saben dónde van y disponen de los elementos para hacerlo. Sus miembros trabajan en equipo y hacen continuos ajustes entre los procesos de cambio que emprenden, por un lado, y la cultura y tradiciones del centro, por el otro, modificando cualquiera de ellos cuando se hace necesario.

Desde la perspectiva de Stoll y Fink (1999), las escuelas que PASEAN no son especialmente eficaces o ineficaces. Avanzan hacia un tipo de mejora a un ritmo inadecuado para hacer frente al ritmo de cambio que amenaza con rebasar sus esfuerzos. Andan sin rumbo fijo hacia el futuro, en algunas ocasiones debido a que han definido de forma errónea objetivos conflictivos que frenan los esfuerzos de progreso. Estas escuelas necesitan el estímulo que proporciona una investigación externa, un Consejo Escolar, un director o gobernantes nuevos.

El modelo cultural de Hargreaves, citado por Stoll y Fink (1999: 150), presenta propone cinco nuevos tipos de culturas escolares. Este modelo se apoya en dos dimensiones: el dominio instrumental, que representa un control social y una orientación hacia la tarea que tienen entre manos; y el dominio expresivo, que refleja la cohesión social mediante el mantenimiento de relaciones positivas. Véase el gráfico III.4.

GRÁFICO III.4: MODELO CULTURAL DE HARGREAVES (1995)



Fuente: Elaboración propia, a partir de Stoll y Fink (1999: 150)

Hargreaves señala que estas culturas son más ideales que reales, y es difícil situar con precisión un centro dentro de alguna de ellas, ya que distintos grupos de la organización podrían estar situados en diferentes tipos de culturas, lo que nos hace ver que dentro de la cultura de la escuela conviven distintas subculturas. No obstante, este modelo permite la reflexión y el debate sobre las diferentes facetas de la cultura de la escuela.

Etkin y Schvarstein, citados por López Yáñez y Sánchez Moreno (2004: 142), proponen cuatro tipos de cultura:

- FUERTES O DÉBILES. Tienen en cuenta la intensidad con que sus contenidos son compartidos, conocidos, e impulsores de la conducta cotidiana de los participantes. Cuánto más fuertes sean los rasgos culturales más influirán en la conducta interna de los participantes, y tendrán más capacidad para imponer

rituales y procedimientos a los integrantes de otras organizaciones contextualmente relacionadas.

- CONCENTRADAS O FRAGMENTADAS. Tiene en cuenta que los sistemas culturales se alojan en las unidades que componen la organización. Así, por ejemplo, una institución educativa que concentre sus esfuerzos y dirección en el núcleo identitario, será concentrada; otra institución en la que cada grupo disponga de una fuerte autodeterminación, convierte al conjunto en un sistema cultural fragmentado.
- TENDENTES AL CIERRE O HACIA LA APERTURA. Hace referencia a la permeabilidad del sistema cultural a los cambios en el entorno.
- AUTÓNOMAS O REFLEJAS. Según que sus pautas sean producto de la singularidad o, por el contrario, de la imitación de algún modelo externo.

Gago Rodríguez (2006: 79) en base a las aportaciones de Armengol (1999), señala cuatro tipos de cultura:

- INDIVIDUALISTA. Se caracteriza por lo siguiente: cada cual actúa según su propio criterio, no hay valores institucionales comunes y abundan las actividades individuales.
- FRAGMENTADA. Los valores del centro son individuales y subgrupales, y las personas que tienen propuestas afines se reúnen en subgrupos y actúan de forma común.
- DE COORDINACIÓN. Los valores institucionales son aceptados por la mayoría, aceptación que algunas veces surge por presiones sobre los miembros de la institución.
- COLABORATIVA. Los valores institucionales son aceptados y compartidos prácticamente por todos, y las acciones que se realizan tienen coherencia con estos valores.

López Yáñez y Sánchez Moreno (2004: 143-146)²⁰ nos proporcionan un marco conceptual para el análisis (no para la valoración) de la cultura institucional en base a cuatro categorías: contenido, fuerza, evolución y trama social. Nos aclaran asimismo, que *“el análisis cultural no se dirige a hechos, sino al significado que se les atribuye en un contexto determinado. Estos significados se basan sobre patrones históricos que los miembros de un colectivo han aprendido y desarrollado en su interacción con los demás miembros; patrones históricos que es necesario reconstruir para entender la cultura”*.

Este marco proporciona un esquema que indica dónde buscar la información significativa sobre la cultura que queremos conocer.

El CONTENIDO de la cultura de apoya en:

- La *apariciencia física*, que incluye aspectos relacionados con el espacio de la organización y el aspecto que este tiene: distribución, accesibilidad, uso, decoración, etc.
- Las *pautas sistemáticas de conducta* dentro de la organización: rituales, ceremonias, tradiciones y pautas de socialización.
- El *lenguaje*, atiende a los modos de expresión colectivos, como por ejemplo metáforas, historias, leyendas y mitos, cuyo significado es compartido por una amplia base social.
- El *reglamento implícito* indaga acerca de las normas y reglas, aceptadas tácitamente por la mayoría, que regulan la conducta dentro de la organización, lo que es admisible y lo que no lo es. Esto incluye también las costumbres, las convenciones sociales y los tabúes.
- Los *valores*. En base a los criterios que habitualmente se utilizan para juzgar los hechos, las acciones y a las personas se establece la importancia de los actos de la organización y se califica y clasifica a las personas y a los grupos.
- Las *ideas asumidas* y los significados compartidos de los miembros de una cultura.

²⁰ También en Sánchez Moreno (2005: 227-231).

La FUERZA incluye:

- La *extensión del consenso* en torno a los contenidos de la cultura se refiere al ámbito de influencia de la cultura o subcultura.
- La *homogeneidad* hace referencia a la consistencia o solidez de las asunciones básicas de una cultura. Podríamos decir que se trata de determinar el grado de flexibilidad-inflexibilidad con que se asumen los contenidos de la cultura.
- La *claridad* está relacionada con la facilidad-dificultad de acceso por parte de los no iniciados a los contenidos de la cultura.

La EVOLUCIÓN tiene en cuenta:

- La *historia de la institución*: origen y configuración de la cultura.
- La *orientación prospectiva* se refiere a las tendencias de futuro que presenta la cultura actual. Los contenidos culturales emergentes y los conflictos que se plantean.

La TRAMA SOCIAL indaga acerca de los roles sociales cuyo cometido esencial consiste en la custodia, difusión y transmisión a los nuevos miembros de los contenidos de la cultura. Los roles que pueden ser desempeñados son:

- Los *héroes* son reconocidos como la personificación de las asunciones básicas de la cultura. Son modelos a seguir y a imitar. Los *antihéroes* personifican las asunciones opuestas.
- Los *narradores* están socialmente legitimados para ofrecer la visión de la cultura sobre el pasado y el presente de la organización. Son reconocidos como la voz con la que se expresa la cultura y lo hacen a través de historias y leyendas.
- Los *sacerdotes* custodian la ortodoxia en relación al contenido de la cultura, impidiendo las desviaciones. Enlazan el presente con la tradición y la historia de la cultura.
- Los *murmuradores* y los *espías* ponen en relación las diferentes sensibilidades en el interior de una misma cultura mediante el manejo y la difusión de la información. Construyen y sostienen un entramado de apoyos y de relaciones que ayudan a la cohesión de la cultura.

- Los *disidentes y disconformes* mantienen a la organización en evolución. En una cultura fuerte estos disidentes pueden enriquecerla con sus valores y sus ideas, mientras que en una cultura débil “molestan” puesto que se vuelven contra los valores generalmente compartidos.
- Las *coaliciones* representan los subgrupos con contenidos culturales o sensibilidades afines dentro de una misma cultura. Constituyen el germen de la formación de subculturas y ponen en marcha los mecanismos de la micropolítica institucional, esto es, la compleja trama de conflictos y negociaciones que caracteriza la lucha por el poder.

Otro aspecto a tener en cuenta para la comprensión de lo que supone la cultura de la escuela son las normas, las cuales constituyen una expresión de los valores que perviven en la cultura de la organización y ejercen su influencia en las acciones llevadas a cabo en ella (Stoll y Fink, 1999: 157- 165). Entre las normas o principios que sustentan los esfuerzos de mejora más fructíferos están:

- Establecer objetivos, normas y valores comunes.
- Mantener una actitud positiva y fomentar la responsabilidad personal y responsabilidad colectiva en relación al éxito.
- Potenciar el trabajo conjunto basado en la ayuda y colaboración mutuas.
- Entender que la mejora continua implica que siempre se puede hacer más, pero no hay que desarrollarlo todo al mismo tiempo.
- Comprender que el aprendizaje es para todos. Aprendemos de forma continua a lo largo de toda la vida.
- Aprendemos al poner en práctica algo nuevo. Siempre existe un elemento de incertidumbre cuando se pone en marcha una nueva práctica o estrategia, pero hay que correr riesgos y entender que la experimentación, el ensayo y el fallo, y el aprendizaje a través del error constituyen partes esenciales en el crecimiento.
- El apoyo entre los miembros de la organización escolar y la colegialidad son importantes. La colegialidad hace referencia a la interdependencia en lo que respecta al trabajo, esta norma tiene que ver con la disponibilidad de tiempo, la

capacidad de escucha, la amabilidad y afecto personales de los profesores y la dirección en relación a los demás miembros de la comunidad educativa. Siempre hay alguien para ayudar

- Todos tenemos algo que ofrecer. La diversidad es concebida como fuente de enriquecimiento y el respeto mutuo entre todos los miembros de la organización se considera una norma o principio a seguir.
- Podemos discutir nuestras diferencias. Se valora la franqueza y la crítica constructiva ya que permiten mejorar. Es importante que cada uno manifieste lo que piensa, sus opiniones y preocupaciones.
- Es necesario el reconocimiento de la valía personal y el sentirse bien con uno mismo.

“El sistema cultural no se estructura en forma jerárquica, y esto significa que coexisten culturas locales con distintos grados de compatibilidad; ello es posible mientras no se contradigan los rasgos básicos de identidad²¹ de la organización, que corresponden al nivel del conjunto. Las pautas culturales se refieren al comportamiento del sistema en el nivel del conjunto social y a su vez contienen a las culturas locales o sectoriales. La cultura se instala por imitación, interacción y aprendizaje. Las normas administrativas y prescriptivas devienen en pautas culturales en la medida que son reconocidas y aceptadas por el grupo” (Etkin y Scvarstein, 1992: 113).

La cultura de la organización varía con el tiempo. López Yáñez y Sánchez Moreno (2004: 147) definen la cultura como un sistema de interacciones sociales que genera

²¹ Etkin y Scvarstein (1992: 114, 115) señalan que los rasgos de *identidad* organizacional están comprendidos en el concepto de *cultura*, pero establecen las siguientes diferencias entre ambos conceptos:

- La identidad es una condición de existencia para la organización y como tal es autosuficiente, de manera que no incluye la necesidad de adaptación, educación o cambio.
- La identidad no es un resultado del intercambio con el contexto; no es información o actitudes que vengan “desde afuera” por efecto de los procesos de educación o socialización.
- La cultura puede “leerse” y ser motivo de aprendizaje mientras que las manifestaciones de la identidad son creación del observador, porque sus rasgos no se vinculan directamente a los modos visibles o cotidianos de acción.
- La cultura es incrementable o actualizable mediante la suma de nuevos conocimientos, mientras que la identidad se forma con los rasgos que permanecen en el tiempo.
- La cultura está sometida a un proceso de entendimiento e imitación por los miembros del grupo social, mientras que la existencia de la identidad no depende de si es o no “comprendida” por los participantes.
- Desde el punto de vista del análisis, la cultura en tanto conocimientos y recursos se ubica en el dominio de las capacidades, mientras que la identidad es uno de los metaconceptos que componen el enfoque de la autoorganización”.

una red de símbolos y significados que regulan la acción y los pensamientos de los individuos pertenecientes a ella, y nos aclaran que este sistema:

“(…) se mantiene relativamente estable, pudiendo establecer pautas de trabajo y de relación más o menos sistemáticas, mientras sea capaz de responder con continuas transformaciones a los cambios que se producen en el entorno, en los sistemas que influyen sobre él, así como en su propia dinámica. Así pues, la novedad no es que una organización cambie, puesto que continuamente lo hace –otra cosa diferente es que lo notemos o no- sino que este cambio sea intencional y planificado y, por lo tanto, que los individuos puedan llegar a tener algún control sobre el proceso”.

“(…) el cambio comienza con una toma de conciencia de los esquemas de conducta y de pensamiento que los miembros de la organización mantienen. Y por el planteamiento de forma cooperativa y crítica de los nuevos esquemas a los cuales se desea llegar, de manera que los propios miembros se constituyen en los verdaderos agentes del cambio”.

Estos mismos autores, siguiendo las aportaciones de Lungdberd (1985: 182) señalan entre los aspectos y circunstancias que influyen para promover cambios:

- *Circunstancias externas*: reformas en la política y en el sistema educativo. Aunque hay que señalar que por sí solas no promueven verdaderos cambios en la cultura de la organización, sino que también son necesarias otras circunstancias.
- *Circunstancias internas*: como por ejemplo el deseo y la predisposición del personal, existencia de una red de dependencia mutua y comunicación entre los miembros de la organización, y la existencia de individuos capaces y dispuestos a asumir el liderazgo y la dirección democrática del proceso de cambio.
- Las *presiones* que buscan solución o respuesta a determinadas circunstancias, pueden precipitar los cambios.
- En ocasiones se requiere además un *detonante* (calamidades, oportunidades ambientales, revoluciones internas y externas, y crisis de gobierno) para que se desencadene el proceso de cambio.

- Se necesitan *líderes* que hagan propuestas o planteamientos que funcionen como una *visión* futurista de la organización que puede ser asumida por el resto del personal como un lugar a donde merece la pena dirigirse.
- La *planificación y desarrollo, sistematización y consolidación* del cambio. Los planes de acción que se desarrollen deben contemplar: la gestión del cambio (velocidad, ritmo, secuencia, alcance y prever y facilitar actividades específicas), la inducción o implicación de las personas en el proceso y la estabilización y consolidación de los cambios en la cultura de la organización.

López Yáñez y Sánchez Moreno (2004: 152) hacen referencia a dos tipos de cambio cultural: el dirigido y el no dirigido. Ambos se presentan en la tabla III.3.

TABLA III.3: MODALIDADES DE CAMBIO CULTURAL

CAMBIO CULTURAL NO DIRIGIDO	Cambio por adaptación y aprendizaje	La organización se ve forzada a cambiar y adaptarse como consecuencia de las características del entorno
	Cambio como proceso evolutivo	Desde el interior de la organización surge la necesidad de iniciar un proceso de cambio
	Cambio como proceso terapéutico	El cambio se produce como consecuencia de la interacción entre agentes externos e internos de la institución
	Cambio como proceso revolucionario	El cambio acontece como consecuencia de la lucha de poder entre individuos y grupos
CAMBIO CULTURAL DIRIGIDO	Liderazgo y creación organizativa	Importancia de cualidades específicas del líder en esta primera fase de la constitución de una organización: visión y capacidad para gestionarla, tenacidad, paciencia
	Liderazgo durante el período intermedio	Habilidad para saber cómo ayudar en la organización en este momento de su desarrollo
	El liderazgo en las organizaciones maduras	<i>Requiere:</i> Percepción y visión Motivación y destreza Habilidad para transformar supuestos básicos Conocimiento expreso de las ideas y sentimientos de las personas dentro y en el entorno inmediato de la organización

Fuente: López Yáñez y Sánchez Moreno (2004: 152)

Como se puede observar, el liderazgo y la figura del director es tremendamente relevante en la conformación y variación de la cultura; por este motivo, a estas variables dedicaremos especial atención.

III.4.3. DIRECCIÓN Y LIDERAZGO

III.4.3.1. Los conceptos liderazgo y dirección

Dirección y liderazgo son dos conceptos distintos. Siguiendo las aportaciones del *Diccionario de la Real Academia Española*, definimos al *líder* como aquella persona a la que un grupo reconoce como jefe u orientador, mientras que el *director* es la persona que tiene la autoridad superior de un cuerpo, un ramo o una empresa.

En nuestro trabajo al hablar de liderazgo²² estamos refiriéndonos a la dirección del centro. Los directores son los representantes legales del centro y, por tanto, los interlocutores válidos con el contexto social, pues representan al centro en el exterior y se relacionan con instituciones y personas de fuera. Pero, entendemos que esa autoridad ha de ser reconocida y aceptada por los demás. Al igual que Álvarez (2004a: 215), resaltamos la necesidad de una dirección escolar que ejerza un liderazgo compartido, centrado sobre todo en una gestión eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo profesional de sus colaboradores.

III.4.3.2. La dirección y la calidad

El papel de la dirección es fundamental para promover cambios dirigidos a mejorar la calidad de la formación²³. Bardisa Ruiz (2004: 209) recoge las iniciativas y autores que apoyan esta idea, y lo expresa de la siguiente manera:

“En el informe de la OCDE de 1991 sobre la calidad de la enseñanza, se afirma que no existe un buen centro escolar sin una buena dirección. Igualmente, en la bibliografía española de esa década, los estudiosos de las organizaciones educativas destacan, desde diferentes enfoques, la importancia de los directores en la marcha del centro

²² Somos conscientes que liderazgo y dirección no siempre van unidos. Hay múltiples definiciones de liderazgo según el enfoque desde el que se analiza el concepto. Gago Rodríguez (2006) recoge detalladamente las aportaciones de distintos autores en relación con este concepto y su aplicación al campo educativo.

²³ Esto sucede no sólo en los centros de formación reglada sino también en lo que respecta a la formación profesional para el empleo. En relación a la formación continua, Guinjoan y Riera (2000: 72) señalan que “*implantar un sistema de calidad en la empresa solamente puede hacerse si se cuenta con un compromiso claro e inequívoco por parte de la dirección con el proyecto. Es la dirección la que establece la política de calidad, dota de los recursos pertinentes y adquiere un compromiso visible en relación a la misma, y así lo comunica a todos los empleados*”. En este caso, la dirección abarca a todas las personas responsables de la gestión de la empresa (director general, director de recursos humanos, director de calidad,...).

(Gimeno, 1995; Coronel, 1998; Gairín, 1999; González, 2001). Asimismo, en las consideraciones del documento conocido como “las 77 medidas” publicado bajo el Título Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación (MEC, 1994: 65) también se señalaba que la función directiva es “uno de los factores que favorece la calidad y la mejora de la enseñanza. En este reconocimiento coincide la mayoría de las investigaciones, informes y estudios realizados”.

En la misma línea, Murillo et al. (1999: 190) consideran de radical importancia la figura del líder educativo para lograr mayor calidad de la educación. En este sentido, Villa (2004: 303) dice que *“la mejora e innovación de los centros educativos requiere un liderazgo capaz de motivar e implicar a todos, que genere capacidad interna de actuación y sea capaz de transformar el centro en una organización que aprende e innove de modo institucional”*.

Son numerosos los autores que remarcan la importancia de los directivos como agentes de cambio.

Gairín et al. (2006: 71) señalan lo siguiente:

“Más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produce, conozca el sistema organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio”.

Velasco Guzmán (2000: 87) entiende que el papel desempeñado por los directores es fundamental para la innovación, el cambio de mentalidad y la gestión de la calidad total.

Álvarez (2004a: 197) resalta la necesidad de un liderazgo facilitador capaz de implicar a los colaboradores en un proyecto de cambio con visión de futuro y de gestionar ese cambio para que los centros produzcan aprendizaje y consigan los resultados que “los clientes” demandan.

Actualmente y fruto de la complejidad de funcionamiento que se observa en los centros se exige un liderazgo compartido y abierto a la participación²⁴. Las funciones directivas tienen que ser compartidas por los miembros del equipo y, al director, en algunos casos, se le exige una habilitación o formación específica antes de incorporarse al cargo.

Bardisa Ruiz (2004: 227) señala lo siguiente:

“Hay que cuestionar la perspectiva tradicional que atribuye el liderazgo a la persona o a las tareas que realiza, al mismo tiempo que se desmitifica la idealizada figura carismática (que impide la asunción de una autonomía responsable de los demás), y defender otro enfoque que se centre en las relaciones colaborativas internas y externas que se establecen, y a las que les otorgan significado los miembros de la organización”.

“(…) A la dirección se le pide que resuelva no sólo los problemas cotidianos que acontecen en los centros, sino que palie los déficits de calidad que puedan observarse en el sistema educativo. No obstante, se reconoce su importancia para ordenar un proyecto educativo coherente que sea identificable por quienes conforman la comunidad escolar.”

III.4.3.3. La dirección desde las teorías de la organización

Para iniciar procesos de innovación y cambio hay que tener en cuenta que las organizaciones escolares se rigen por una cultura compartida por sus miembros, basada en tradiciones largamente asentadas y configurada por teorías, creencias, intereses, principios, normas, etc. La dirección tiene que comprender, analizar e interpretar los componentes de esa cultura organizativa creada y facilitar la reconstrucción en el centro (si fuese necesario) de tales formas culturales (Bardisa Ruiz, 2004: 227).

Los directores son personas que en el seno de una organización buscan soluciones a problemas reales y, normalmente no tienen en cuenta las teorías. Sin embargo, práctica y teoría están en continua interacción y necesitan una de la otra. Tal y como señala Gago Rodríguez (2006: 51): *“la idea básica que tiene un director de su centro (en*

²⁴ Potenciar un perfil de función directiva basado en un liderazgo participativo y democrático es una de las propuestas recogidas en la publicación *A autonomía dos centros escolares*, editado en 1999 por la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

cuanto organización) y de cómo funciona es, en esencia expresión de una teoría. Si habla de “dirección democrática” o de “alcanzar objetivos” está, en realidad, tratando de aplicar conceptos teóricos a los problemas prácticos de dirección escolar”.

Siguiendo a Gago Rodríguez²⁵ (2006: 53-61) analizamos la figura del director desde las teorías de la Organización²⁶, la cual nos presenta cuatro enfoques (técnico-racional, democrático, político e interpretativo) que se complementan entre sí para ofrecernos una visión del perfil directivo. Véase la tabla III.4.

²⁵ La tesis doctoral de este autor se centra en el liderazgo educacional y fue segundo premio nacional *ex aequo* de investigación educativa 2004. Su trabajo analiza con detalle las aportaciones existentes sobre liderazgo y dirección escolar, ofreciendo un detallado marco teórico en relación a este tema.

²⁶ Según Gago Rodríguez (2006: 52) las Teorías de la Organización abarcan las Teorías del Management y las del Cambio. Las *Teorías de la Organización* se ocupan de todos los componentes de la organización (centro formativo), las *Teorías del Management* (gestión, administración,...) se centran en un dominio de la organización basado en la autoridad, la toma de decisiones, etc. y las *Teorías del Cambio* serían una subsección de las Teorías del Management.

TABLA III.4: EL ROL DE DIRECTOR/A EN EL MARCO DE LOS MODELOS ORGANIZATIVOS

	EL ROL DEL DIRECTOR	ESTRUCTURA RACIONAL Modelos (Barrell, 1989)
ENFOQUE TÉCNICO- RACIONAL	Los directores asumen el papel protagonista en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de la gestión y el cambio. El liderazgo se considera adscrito a la estructura formal de la escuela y se asocia al director ya que está en el vértice de la jerarquía. El director no sólo ha de ser un líder administrativo, sino sobre todo instructivo: se presupone que generará el clima y marcará los objetivos oficiales más importantes. La toma de decisiones se apoya en conocimientos y habilidades técnicas y científicas.	CIENTÍFICA Modelos: • racionales • estructurales • naturales • de recursos humanos • de enfoque de sistemas
ENFOQUE DEMOCRÁTICO	La toma de decisiones depende más de la pericia profesional (los Claustros están constituidos por profesores que poseen autoridad profesional fruto de sus destrezas y conocimientos profesionales) que del puesto oficial. La toma de decisiones y la autoridad reside más en la comunidad, representada por los órganos colegiados de participación, que en el director. El director ejerce un liderazgo personal, derivado de una autoridad basada en la aceptación personal, cuyas principales funciones radiquen en dinamizar, facilitar la participación y crear y/o desarrollar una cultura colaborativa.	CIENTÍFICA Modelos: • racionales • estructurales • naturales • de recursos humanos • de enfoque de sistemas
ENFOQUE POLÍTICO	El proceso de toma de decisiones está determinado por el poder relativo de los individuos y grupos integrantes y hay que tener en cuenta su impacto en la política de los fines. El papel del director es el de administrador, y su labor se centrará en: la creación de coaliciones, capacidad de intercambio y mediación, análisis de la legitimidad y crítica profunda a una sociedad injusta, promoción de condiciones de puesta en práctica de las políticas escolares, búsqueda de apoyo de los diversos grupos de interés, organización de la participación de los distintos colectivos, distribución del poder institucional, resolución de conflictos mediante procesos de negociación. El director ejercerá un liderazgo ideológico, basado en una autoridad limitada y centrada en su fuerza política, cuya principal misión radica en organizar la participación de los diversos colectivos, distribuir el poder institucional e intentar resolver los conflictos mediante procesos de negociación.	SOCIOCRÍTICA Modelos políticos
ENFOQUE INTERPRETATIVO	Las decisiones suelen ser confiadas a subunidades o grupos (por ejemplo, a los departamentos). Con frecuencia, muchas de ellas se improvisan y no se planifican. Problemas, soluciones y participantes interactúan y, de algún modo, se adopta lo que aflora de la confusión. La toma de decisiones representa una oportunidad para descubrir los fines, los cuales tienen carácter especulativo hasta que son confirmados por los resultados de su realización. La labor de los directores se centra en animar y facilitar la tarea de aquellos que tienen posturas que parecen las más adecuadas. Los directores pueden influir en la evolución de la cultura del centro pero para ello tendrán ser conscientes de las consecuencias simbólicas de sus acciones e intentar fomentar los valores deseados. El director desarrolla un liderazgo simbólico, con una autoridad limitada a la cultura escolar globalmente asumida y a su representación simbólica.	HERMENÉUTICA- FENOMENOLÓGICA Modelos simbólicos

Fuente: Adaptado en base a Gago Rodríguez (2006: 53-61)

III.4.3.3.1. *Enfoque técnico-racional*

En el *enfoque técnico-racional* la toma de decisiones es cosa de “expertos”. El director aplica los conocimientos y habilidades técnicas y científicas a la dirección de la práctica: establecer objetivos, crear y mantener estructuras, elaborar planes de actuación formalmente establecidos, etc. El director actúa según las conclusiones rigurosas de la ciencia: la distribución de recursos, la organización del centro, el desarrollo y evaluación del currículum, al ser aplicaciones racionales de los principios científicos, se convierten en actuaciones categóricas.

III.4.3.3.2. *Enfoque democrático*

El *enfoque democrático* exige que el director se centre en crear un marco laboral caracterizado por: la participación y colaboración, la confianza, el aporte de un soporte afectivo-emocional, la buena relación entre el personal, la justa distribución de recursos, la creación y mantenimiento de canales de información y comunicación, la adopción de estrategias para la mejora, etc. Su papel es el de facilitador en un proceso participativo interno: comunicar e interpretar las exigencias externas para la toma de decisiones y explicar la política interna a las familias y las autoridades educativas. Es, pues, responsable de las necesidades y aspiraciones de sus colegas; pero, al mismo tiempo, ha de conocer la capacidad y la destreza del profesorado a fin de poder aprovecharlas en beneficio de los alumnos.

III.4.3.3.3. *Enfoque político*

El *enfoque político* presenta la concepción micropolítica de la escuela basada en conflictos, intereses, tensiones, poder²⁷ (formal: autoridad institucional; e informal: intereses de grupos y personas) y en las relaciones e interacciones que la constituyen. Luchas, negociaciones y pactos constituyen parte del entramado de la institución escolar. Además, la escuela está inmersa en un contexto que a través de exigencias

²⁷ Gago Rodríguez (2006: 58) en relación al poder habla de autoridad y de influencia. La autoridad es el poder legítimo de los directivos, y la influencia es una aptitud para influir en los fines y depende de las características personales y de las propias habilidades sociales.

políticas, ideológicas y económicas, ejerce una poderosa influencia en la organización escolar, condicionándola con presiones, demandas, valores y contravalores.

El director, como administrador, es un participante clave en el proceso de intercambio y negociación. Tiene sus propios valores, intereses y objetivos políticos e intenta que sean aceptados en comisiones formales y encuentros informales. Además, puede promover o no las condiciones bajo las cuales políticas y acuerdos reciban el apoyo de los grupos y sean ejecutados y evaluados. También es responsable de comunicar e interpretar los puntos de vista de los grupos o entidades externos al centro.

El liderazgo del director es ideológico y su autoridad se apoya en su fuerza y en sus habilidades políticas.

III.4.3.3.4. *Enfoque interpretativo*

Por último, desde el *enfoque interpretativo* se entiende que los distintos grupos y equipos de trabajo y la interacción entre sus miembros constituyen la estructura de la organización. La estructura se caracteriza por la incertidumbre en relación al poder, ya que los derechos y responsabilidades de los diversos grupos formales y comisiones se solapan entre sí y también con la autoridad asignada a la dirección. Así, el poder efectivo de cada elemento de la estructura varía según la situación y de acuerdo con el nivel de participación de los miembros de cada unidad.

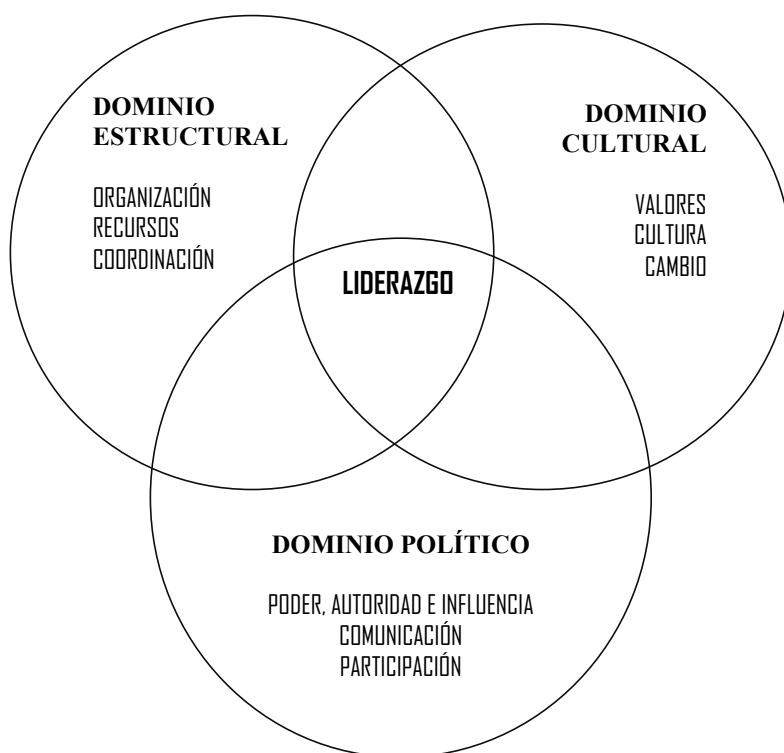
En la toma de decisiones participan distintos grupos del centro. Las decisiones permitirán descubrir los fines, los cuales son confirmados por los resultados de su realización.

La labor de los directores se centra en animar y facilitar la tarea de aquellos que toman las decisiones. Su liderazgo es simbólico, con una autoridad limitada y centrada en la fuerza simbólica de la cultura escolar globalmente asumida.

III.4.3.4. Dominios en la actuación de una dirección promotora de cambio

Las actuaciones de la dirección, siguiendo a Gago Rodríguez (2006: 63-86), se agrupan (a efectos meramente explicativos) en tres tipos de dominio: estructural, político y cultural (gráfico III.5). Las actuaciones que se llevan a cabo en el centro se enmarcan y confluyen en los distintos dominios.

GRÁFICO III.5: DOMINIOS DE ACTUACIÓN DE LA DIRECCIÓN



Fuente: Gago Rodríguez (2006: 62)

El *dominio estructural* hace referencia al papel del director como gestor, es decir, a la utilización de técnicas adecuadas de organización, coordinación y gestión de recursos.

La organización del centro está en relación con el estilo de dirección existente. Gago Rodríguez (2006: 65), en base a López (1987), señala los siguientes *estilos de dirección*:

- *Patriarcal*. La única organización eficaz es la que corresponde al criterio del director y que no se opone a su competencia general.
- *Jerárquico*. El organizador escolar puede actuar sin límites, restringiendo la opinión de los individuos, mermando el rendimiento e intensificando la apatía. En su degeneración puede llegar hasta la burocracia.
- *Laissez-faire*. Las personas de la organización tienen libertad para hacer lo que quieran. Este estilo de dirección casi nunca es intencionado: se da cuando el poder es débil. En este caso apenas es posible una organización razonable.
- *Democrático*. Amagos de organización siempre fallidos. En todas estas soluciones se cuenta con escaso margen para la responsabilidad y la dirección pedagógica.
- *Cooperativo-participativo*. Intenta conseguir la plena integración del centro. La organización ha de mantener determinados límites: dar margen a las necesidades de desarrollo de los profesores; contar con su necesidad de formación, y organizar la colaboración y delegación. Este estilo de dirección es difícil de practicar y raramente se encuentra.

La *coordinación* directiva exige tareas asociadas a las siguientes variables (Gago Rodríguez, 2006: 76):

- En relación a las *personas*, requiere armonizar los diversos intereses y funciones de los sujetos orientándolos a la consecución de los objetivos definidos.
- Respecto a las *actividades*, hay que sincronizarlas con las personas que las han de realizar para intentar alcanzar los objetivos. Es la tarea más difícil de coordinación.
- Hay que conseguir una adecuada y justa aplicación de los *recursos* y los medios para el desarrollo de la actividad. Los recursos escasos se han de distribuir equitativamente (no hay actividad que pueda realizarse sin unos medios mínimos), pero también discriminando la importancia o prioridad asignada a cada actividad.

- Controlar los *tiempos* y los ritmos, ajustando las actividades a tres momentos básicos: inicio de la actividad, revisión de tareas y evaluación.
- Las *ideas* permitirán ser el hilo conductor que en forma de proyecto van trazando el proceso de actuación de los distintos agentes.

Los aspectos relacionados con los *recursos* se engloban en la autonomía económica de los centros.

En los últimos años los países de nuestro entorno tienden a dotar de una autonomía cada vez mayor a los centros de enseñanza no universitaria. Salgado López (1999: 115) justifica esta tendencia en base a dos razones:

“Por un lado, la necesidad de que los centros educativos tengan la flexibilidad necesaria para hacer frente a la diversidad de situaciones a las que se ven sometidos, derivadas del incremento continuo de los servicios que se les encomiendan, y, por otro, la necesidad de optimizar los siempre escasos recursos disponibles. Ambas demandas están íntimamente relacionadas con las exigencias sociales de mejora de la calidad y eficiencia del sistema educativo”.

Señala asimismo que:

“La autonomía en la gestión de los recursos económicos en los centros públicos de enseñanza no universitaria está necesariamente mediatizada por el control que toda utilización de recursos públicos lleva consigo. Esto nos sitúa ante la verdadera dimensión del problema: regular la autonomía de los centros para gestionar los recursos puestos a su disposición, sin menoscabo del necesario control implícito en la utilización de los recursos públicos. Lo que lleva consigo la conjunción de dos tipos de actuaciones normativas diferentes, y a veces con intereses contrapuestos: por un lado, las relacionadas con la organización y gestión eficiente de los recursos y, por otro, las relacionadas con la justificación de estos cuando son públicos. Las primeras, dada la finalidad de los centros educativos, están íntimamente ligadas al ámbito pedagógico y concretamente al de organización y funcionamiento de centros educativos; mientras que las segundas tienen que ver con el ámbito de Hacienda Pública y más concretamente con la fiscalización y justificación del gasto público”.

Gago Rodríguez (2006: 67) también reconoce la necesidad de que los centros tengan una mayor competencia en su gestión económica, a la vez que señala que el equipo

directivo, y más concretamente el director, es el responsable de la gestión económica del centro y en relación a ello tendrá que desempeñar una serie de actividades que aparecen recogidas en la tabla III.5.

TABLA III.5: TAREAS DEL DIRECTOR/A EN RELACIÓN A LA GESTIÓN ECONÓMICA

ACTIVIDADES FUNCIONALES QUE EXIGE	
1. Adquisición de recursos	Identificación de recursos. Obtención de recursos.
2. Distribución de recursos	Determinación de la cantidad apropiada de recursos que hay que distribuir a las diferentes partes de la organización.
3. Inversión	Trasladar las decisiones a acciones.
4. Control	Supervisar y revisar si los recursos y actividades se asignan tal como estaba, originalmente, planeado y autorizado.
ACTIVIDADES GESTORAS EN LAS QUE PARTICIPA	
5. Planificación	Elaborar presupuestos, entendidos como documentos de planificación en el que una organización clarifica sus objetivos y prioridades para un futuro, más o menos próximo, relacionándolos con los recursos disponibles.
6. Priorización	Valorar las implicaciones de los recursos en las decisiones para establecer prioridades.
7. Evaluación	Analizar y valorar si el tipo de inversiones realizadas era el mejor para conseguir los objetivos organizativos.

Fuente: Gago Rodríguez (2006: 68) en base a las aportaciones de Davies (1990: 49,50)

El *dominio político* ha de centrarse en el trabajo de colaboración, el desarrollo de actuaciones de animación a la participación de personas y grupos, así como la adopción de estrategias formales e informales, de creación y mantenimiento de canales de información y comunicación. Y todo ello intentando encontrar un equilibrio entre el poder, la autoridad y la influencia.

*“La tarea esencial de la dirección es, siempre, tratar de inducir al mayor número de personas a perseguir determinados objetivos mediante esfuerzo y colaboración comunes”*²⁸ (Gago Rodríguez, 2006: 74). Ello exige cinco elementos (tabla III.6): personas, fines y objetivos, capacidad y disposición, actividad común coordinada y aseguramiento del éxito.

²⁸ El modelo directivo actual en los centros educativos se basa en la participación pero, dada la amplitud de tareas asignadas al director, Murillo et al. (1999: 193) consideran que ejercer la participación democrática en este contexto sobrecargado de funciones es difícil.

TABLA III.6: LA DIRECCIÓN: ELEMENTOS DE MANDO E IMPLICACIONES

ELEMENTOS DE MANDO	IMPLICACIONES DIRECTIVAS
1. Un grupo de personas	La cohesión de este grupo se consigue dirigiendo o coordinando eficazmente al personal.
2. Unos fines u objetivos conocidos y aceptados como convenientes	Su fijación es labor primordial del director al establecer la estrategia del centro.
3. Capacidad y disposición para el esfuerzo común, con el fin de alcanzar los objetivos	Capacitar y disponer hacia la actividad común es el primer cometido de un director: implica guiar a las personas.
4. La transformación de esta capacidad en actividad común coordinada	Es una labor de organización con división de funciones y cometidos, planificación de medios, coordinación de tareas e información de los equipos.
5. Asegurar el éxito de esta actividad para que se conozcan los resultados y el grupo los considere satisfactorios	La comunicación del éxito, para mantener la buena disposición hacia la actividad común, exige un control adecuado de los resultados.

Fuente: Gago Rodríguez (2004: 75)

La gestión del centro requiere crear adecuados canales de información y comunicación²⁹ formal, pero también hay que tener en cuenta la existencia de los sistemas informales de comunicación (tabla III.7) y *“evitar a toda costa la existencia de pequeños círculos con “información privilegiada” (que conocen lo que va a pasar antes que otros) que puedan desvelar lo que saben en pequeñas dosis”* (Gago Rodríguez, 2004: 71).

²⁹ La comunicación es un proceso de ida y vuelta. Hay sistemas de comunicación formal e informal.

TABLA III.7: VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS SISTEMAS INFORMALES DE COMUNICACIÓN

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Permiten difundir una determinada información cuando no se desea tratar formalmente una cuestión.	Al surgir espontáneamente, resultan menos estructurados y, por tanto, menos predecibles que los sistemas formales.
Permiten mantener la moral: proporcionan al profesorado la posibilidad de establecer relaciones válidas y sugestivas.	Sus usuarios pueden verse influidos por razones propias para retener y/o distorsionar información importante.
Permiten identificar a los líderes de opinión, informarles y aprovecharlos para obtener y transmitir información, atendiendo a los registros emocionales y posibilitando la retroalimentación.	Pueden fomentar la hostilidad hacia la dirección y Administración Educativa, pues proporcionan a los líderes de opinión oportunidades para ello.
Permiten reconocer las tensiones y advertir posibles dificultades.	Posibilitan la formación de camarillas, rivalidades y disensiones en instancias extremas de oposición acérrima a los objetivos y actividades oficiales del sistema de comunicación escolar (metas organizativas).

Fuente: Gago Rodríguez (2006: 73)

Además, se deben cuidar las *reuniones* (que quede siempre claro el motivo por el que se convocan y para qué, y lo que se espera de aquellos que van a participar en las mismas) y la *relación del centro con la comunidad*.

El *dominio cultural* está constituido por la consolidación de valores y convicciones que caracterizan al centro. Define el centro como una entidad distinta con cultura identificable. Lo cultural es una realidad que se construye y los directores pueden desempeñar un papel crucial en dicha reconstrucción.

“Las actuaciones directivas influyen sobre el diseño, desarrollo, realización e interacción de las estructuras internas de la escuela. Cuanto más entendida, aceptada y aglutinante sea la cultura de un centro, más capaz será de despertar el interés hacia los ideales que se mantienen y hacia los objetivos que se desean alcanzar. Proporciona sentido a las actuaciones de profesores, padres y alumnos y los fusiona en una causa común”.

(Gago Rodríguez, 2006: 77)

Tres actuaciones culturales que suelen contribuir a una gestión eficaz son: los valores nucleares compartidos por la comunidad educativa, la cultura y el cambio.

Los valores compartidos han de indicarnos un camino a seguir.

“Los líderes (sean profesores o directores) pueden verse como integrantes de un sistema más coherente cuando se identifican los principios básicos que los impulsan y les señalan un objetivo, aún cuando cada uno tenga funciones, responsabilidades y necesidades diferentes. Como es natural, algunos valores influyen más que otros en nuestra conducta. Por tanto, parece que profesores y directores han de ser conscientes de sus propios valores, así como de los esenciales que necesitan los alumnos, puesto que ejercen de guías éticos y transmisores de valores aunque no se lo propongan”.

(Gago Rodríguez, 2006: 77)

El perfil del director varía en función del modelo de *cultura* instaurado en el centro. Siguiendo a Gago Rodríguez (2006: 79), en base a Armengol (1999: 305-306), lo exponemos de la siguiente manera:

- En la cultura *individualista* la dirección actúa según su propio plan de trabajo, y normalmente gestiona con las personas individualmente su aportación a la institución.
- En una cultura *fragmentada* la dirección tiene un plan de trabajo conocido por todos y, en algunos casos compartido. Se confía en quién hace agradable la convivencia.
- En la cultura *de coordinación* hay propuestas colectivas e individuales. El éxito reside en la preparación de los directivos para asignar los roles a personas y a grupos.
- En una cultura *colaborativa* la dirección promueve planes de trabajo colectivos. Las responsabilidades se comparten y son apoyadas por todos. El director actúa básicamente como coordinador, animador y gestor.

El *cambio* se relaciona con el respaldo y apoyo por parte de la dirección. Gago Rodríguez (2006: 81), en base a las aportaciones de Reichard et al. (1980), señala las actuaciones específicas del director en cada fase del proceso de cambio (tabla III.8).

TABLA III.8: ACTUACIONES ESPECÍFICAS DEL DIRECTOR/A EN EL PROCESO DE CAMBIO

PLANIFICACIÓN E INICIACIÓN	• Conformidad con el proyecto • Implicación en la propuesta • Comunicación de su apoyo y entusiasmo a los demás
CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA DE FUNCIONAMIENTO TEMPORAL PARA EL PROYECTO	• Rol activo y positivo hacia el proyecto • Suministro diligente de todos los recursos personales y materiales necesarios
DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN	• Interés permanente • Disposición constante para ayudar a resolver cualquier problema que surja • Traspaso de la operación a otras personas
CONCLUSIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN	• Compromiso continuo con el proyecto • Suministro de los recursos necesarios para la continuidad del proyecto.

Fuente: Gago Rodríguez (2006: 81) en base a Reichard et al. (1980)

III.4.3.5. **Dirección e innovación**

La dirección debe ser la promotora del cambio cultural de los centros. La cultura está formada por un conjunto de normas, creencias, valores, tradiciones, etc. profundamente arraigadas en la organización, la cual puede favorecer o perjudicar la puesta en práctica de actuaciones dirigidas a la mejora y a la reforma. En general, la cultura organizacional se resiste al cambio, lo que hace que cualquier intento de mejora -si quiere ser exitoso- tenga que contar con la participación conjunta de profesores y directivos y tendrá incidencia en la cultura existente en el centro.

Los centros inmersos en la sociedad del conocimiento deben tener direcciones innovadoras que tomen las decisiones teniendo claras estas ideas (Castro, 2004: 791-796):

- *Visión global.* La dirección ha de tener una visión global de lo que hace, sin perderse en pormenores y especializaciones en relación a una tarea concreta que le llevan a desviarse de su camino.
- *Análisis y planificación.* Analizar dónde estamos y que pretendemos para planificar de forma realista y teniendo en cuenta los riesgos y la posibilidad de

asumirlos. Conocer el centro exige tener en cuenta la visión, misión y valores del centro, la estrategia, la cultura, la estructura organizativa, los recursos y capacidades los procesos, y la flexibilidad y capacidad de respuesta a necesidades de cambio.

- *Cliente y proyecto.* Los proyectos han de ser elaborados teniendo en cuenta los intereses del cliente interno y externo.
- *Calidad y comunicación.* La calidad ha de ser siempre el objetivo de las actuaciones. La calidad está relacionada con la comunicación, y por ellos hay que favorecer espacios de intercomunicación.
- *Mejora continua.* Para innovar no se necesita cambios drásticos que supongan un riesgo difícilmente asumible. Las mejoras continuas en la actividad del centro orientadas a la calidad producen, a lo largo del tiempo, que se puedan conseguir avances significativos.
- *Aprender de la experiencia* supone trabajar con el acierto y el error. El ciclo sería: experiencia, aprendizaje consciente, nueva experiencia, otro aprendizaje. En el aprendizaje consciente se valoran los aciertos y detectan los errores, no para culpabilizar sino para evitar que se vuelvan a producir.
- *Responsabilidad y compromiso.* La responsabilidad se refiere a la disposición para desarrollar el trabajo de la mejor forma posible con los recursos de los que se dispone. Esta responsabilidad individual conduce al compromiso a través de la vinculación con objetivos difundidos por la organización.
- *Formación permanente* del profesorado y de la dirección.
- La dirección debe propiciar la *optimización de las capacidades* de las personas.
- *Gestión por competencias.* Este tipo de gestión se convierte en una estrategia de la dirección dirigida a desarrollar las capacidades de las personas para lograr la competencia efectiva de los recursos humanos, y configurar un contexto de trabajo adecuado (organización del trabajo, jerarquía, toma de decisiones, autonomía, infraestructuras,...). Las personas son el centro sobre el que pivota la organización y se crea el clima y el espacio adecuado para que desarrollen sus potencialidades en el marco de las estrategias de la organización. La gestión por competencias persigue la eficiencia. El punto de partida es identificar qué

competencias son importantes para la organización, para una vez identificadas y definidas construir en torno a las mismas el resto de elementos del sistema. Posteriormente se determinará el procedimiento de evaluación de las personas respecta a esas competencias.

- *Gestión del conocimiento.* La gestión del conocimiento del centro educativo requiere identificar los conocimientos que posee en el presente y en el futuro, conocer su disponibilidad y utilizar el conocimiento disponible en la organización de forma eficaz.
- *Crear entornos avanzados de conocimiento.* Se debe fomentar desde la dirección la idea de compartir el conocimiento entendiendo que no sólo se suman los conocimientos sino que se produce un efecto multiplicador. Asimismo, se produce un aumento de la capacidad de absorción de conocimiento por parte de los individuos de la organización para asimilar conocimientos nuevos.
- La transformación de grupos naturales en *grupos sofisticados de trabajo* requiere hacer consciente al grupo de las emociones que predominan en él. Esto exige una fase de conocimiento de los miembros del grupo, seguida de una fase de información tanto oral como escrita del objeto o tarea a realizar.

III.4.3.6. El perfil del director/a

Desde la perspectiva de los movimientos por la mejora podemos definir al director de una escuela que se plantea resultados de calidad como el profesional que ejerce la autoridad que le confiere el liderazgo institucional en colaboración con un equipo y es capaz de implicar a sus docentes en un proyecto común..

Según Álvarez (2004b: 96-97)³⁰, las características -avaladas por la investigación- que mejor definen este tipo de liderazgo, pueden ser éstas:

- Este tipo de directivos posee una conciencia clara de que su trabajo debe conducir a resultados de calidad para lo cual aplica estrategias y métodos de trabajo específicos.
- Considera a sus colaboradores como el medio más valioso para conseguir estos resultados.
- Es capaz de crear redes ascendentes, descendentes y laterales de comunicación que provoquen la fluidez de la información de arriba hacia abajo, es decir, desde los responsables del centro hacia sus colaboradores, o desde abajo (colaboradores) hacia arriba (equipo directivo) sin miedo a asumir riesgos amenazantes por ser claros o críticos con los directivos y finalmente de igual a igual, es decir, desde compañero a compañero con el fin de crear un debate permanente de carácter pedagógico capaz de cuestionar las rutinas diarias y de hacer cambiar la forma de trabajo.
- Es capaz de ilusionar a sus colaboradores con un proyecto de trabajo. Sabe perfectamente que el trabajo de la educación es duro y exige un enorme esfuerzo y salud mental. Para que el profesorado aplique de forma generosa su tiempo y energía necesita sentirse apoyado, mimado, reconocidos sus éxitos y comprendidos sus fracasos, necesita en resumidas cuentas que se le quiera y se le tenga en cuenta.
- Posee una visión clara del futuro de la institución y consigue compartirla con sus colaboradores. Esta visión del futuro del centro la va elaborando a través de los datos que le proporcionan los propios profesores y demás miembros de la comunidad escolar a través del intercambio y la comunicación que hemos

³⁰ En base a Leithwood y Duke (1999) y Coopland (2000).

descrito. La visión de futuro así como los valores que subyacen a ella funcionan como aglutinante y proporcionan seguridad al personal.

Desde la perspectiva de la eficacia escolar, el liderazgo para producir buenos resultados tiene que tener claros los objetivos a los que la institución dirige su actuación, debe implicar al personal en el logro de los mismos, potenciar la formación de los docentes. De esta manera, se promueve el cambio cultural de la organización.

Álvarez (2004b: 97), apoyándose en los estudios de Beare et al. (1992), nos ofrece el siguiente perfil de un liderazgo efectivo:

- El director posee una clara visión del futuro de la organización y unos valores personales que todo el mundo conoce.
- Comparte con el profesorado un proyecto de trabajo.
- Potencia las relaciones humanas entre todos los miembros de la comunidad escolar.
- Hace seguimiento de las decisiones tomadas y evalúa la actividad del profesorado.
- Posee altas expectativas de la gente que colabora en su proyecto de gestión.
- Crea un clima de trabajo ordenado que proporciona seguridad a la gente.
- Se ocupa de los resultados académicos de los alumnos y de los resultados profesionales de sus colaboradores.

Como puede observarse, el perfil de liderazgo que nos presentan ambos movimientos -mejora y eficacia escolar- se complementan en incluso coinciden en:

- La visión compartida del futuro de la institución y valores personales del líder.
- La motivación del profesorado mediante la implicación en un proyecto.
- La preocupación por los resultados.

Ante la pregunta ¿qué modelo de dirección se necesita para liderar el cambio hacia la mejora de la calidad?, la respuesta ya está dada, pero podemos potenciar su relevancia citando literalmente a Álvarez (2004b: 99,100):

“Muchos autores (Mortimore, 1999; Bass, 2000; Pascual y Villa, 1993; Gairín y Villa, 1999; Copland, 2000; y un largo etcétera) plantean un modelo de dirección que sólo puede funcionar cuando gestiona en equipo. Este tipo de dirección que hoy va ganando credibilidad a pesar de su complejidad implica que en el seno del equipo existan profesionales con capacidades en

gestión y en liderazgo compartido que, además, integren dos perfiles que la mayor parte de las investigaciones consideran imprescindibles y complementarios: el perfil educacional centrado en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el perfil del liderazgo transformacional volcado en el desarrollo profesional de los docentes que lideran”.

Estos perfiles son complementarios, y encaminan el trabajo de la dirección hacia las tareas recogidas en la tabla III.8.

TABLA III.8: OBJETIVOS QUE GUÍAN LA ACTUACIÓN DE LA DIRECCIÓN

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Dedicar la mayor parte de su tiempo a liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Poseer formación específica en didáctica general, en psicología y sociología. Estar al día en las investigaciones más significativas en el terreno del conocimiento y del comportamiento. Saber definir y gestionar los procesos claves que afectan a la educación y a la enseñanza.
PROFESORADO	Priorizar la relación personal con los docentes Facilitar su labor en el aula asesorando, motivando, proporcionando recursos e información Crear las condiciones que faciliten la formación y el crecimiento profesional de los docentes. Implicar al personal en los proyectos de centro de forma colaborativa.
CENTRO EDUCATIVO COMO INSTITUCIÓN	Facilitar la comunicación ascendente, descendente y lateral Priorizar el trabajo de los equipos docentes sobre el individual. Gestionar, supervisa y evalúa los procesos claves del centro de forma compartida con sus colaboradores. Potenciar el staff administrativo para agilizar las tareas burocráticas a los docentes. Gestionar proyectos previamente consensuados que constituyen la base de la autonomía del centro.
CONTEXTO	Facilitar que las familias colaboren con el profesorado para hacer el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Cuidar la imagen y el prestigio del centro (orden, buenas relaciones, resultados,...). Ejercer la autoridad de forma activa en la vida del centro y media y ayuda a resolver los conflictos.

Fuente: Álvarez (2004b: 99,100)

Es importante, dejar claro que una educación eficaz y de calidad exige una buena dirección. Ello lleva a la ampliación y complejidad de las tareas del director quien necesita una adecuada formación y un marco normativo que le permita hacer frente a los problemas que el día a día le plantea. Las aportaciones de la investigación realizada por Murillo et al. (1999) ponen de manifiesto lo siguiente:

- El desequilibrio existente entre las competencias asignadas y las posibilidades reales de actuación limita su poder de acción.

“Dirige y preside los órganos colegiados, pero carece de instrumentos reales para comprobar o controlar que en el aula se cumplen las decisiones adoptadas respecto al currículo y no participa en la elección de profesores de su centro ni en su número, por citar algunos de los desajustes más relevantes. También están acotadas las posibilidades de los centros para ejercer su autonomía la gestión económica, dado que el presupuesto es establecido por las autoridades, al igual que las obras de envergadura, y el directivo sólo distribuye (con un pequeño margen de acción) el presupuesto asignado al centro”.

(Murillo et al., 1999: 192).

- La dualidad de la función directiva (cuando el director es miembro del Claustro) *“no permite al director ejercer influencia en el centro, pero tampoco proyectarla hacia órganos superiores. Sin embargo, recibe presiones por ambos lados, sobre todo cuando disienten los criterios de la Administración y los del conjunto de la comunidad escolar o el profesorado, e incluso ante conflictos de los miembros de la comunidad educativa entre sí”* (Murillo et al., 1999: 193³¹).
- Es necesario impulsar la labor común de quienes componen el equipo.
- El proceso de elección de los directores y la configuración del equipo directivo. Uno de los principales problemas es la escasez de candidatos para el puesto. Este tema fue objeto de estudio de múltiples investigaciones y en base a ellas Murillo et al. (1999: 194) recogen los siguientes motivos: la falta de incentivos y de formación, la ambigüedad de los criterios de selección, la insatisfacción que genera el ejercicio de la dirección y la difícil vuelta al equipo de profesores unas

³¹ Para tal afirmación este autor se basa en las contribuciones de: Bardisa (1995); Bernal y Jiménez, (1992); Lorenzo Delgado (1994) y Teixidó (1996).

vez finalizada su tarea (aspecto que les lleva a evitar enfrentamientos con el resto del profesorado y condiciona su labor directiva).

- Los inconvenientes que conlleva la limitación temporal en el cargo y el claro rechazo a que la función directiva sea vitalicia. Murillo et al. (1999: 196) en relación a los inconvenientes de la temporalidad señalan lo siguiente:

“El cambio de dirección obliga a renovar relaciones ya consolidadas, arrastra los problemas del equipo directivo anterior e interrumpe los proyectos a medio y largo plazo que se encuentran en marcha (Álvarez, 1994; Sáenz y Debón, 1995), y esto pese a que los propios directivos consideran importante la puesta en marcha de cambios e innovaciones. Por otro lado, la formación de los directivos para un mandato tan corto es escasamente rentable, tiene pocas posibilidades de ser evaluada en el tiempo y su aprovechamiento se ve ciertamente mermado (Gómez Dacal, 1992; López Yáñez, 1992; Sobrado Fernández, 1991)”.

A pesar de ello, en nuestro país se apuesta por la elección democrática del directivo y por la participación de la comunidad escolar en tan importante decisión. Por lo tanto, lo que hay que hacer es garantizar al máximo posible la competencia profesional de quienes ejercen la dirección y articular mecanismos de implicación del profesorado y del Consejo Escolar³² en los proyectos y reformas que se llevan a cabo en el centro. Es necesaria la formación y profesionalización de todo el equipo directivo para crear un estilo de dirección participativo apoyado en un liderazgo compartido y dirigido a promover una cultura colaborativa en el centro. En relación a ello, debemos señalar la necesidad de que los procesos de acceso a la dirección potencien y estén en consonancia con esta concepción.

Respecto a los CIFP, en Galicia se establece que la dirección de estos centros será provista por el procedimiento de libre designación.

Según Murillo et al. (1999: 201-203), para lograr escuelas de calidad es necesario:

- Reforzar el planteamiento democrático en la gestión y el gobierno de los centros.

³² Consejo Social en los centros integrados de formación profesional.

- Potenciar los elementos de satisfacción de los cargos directivos, eliminando, en lo posible, las fuentes de insatisfacción.
- Conseguir una escuela para el cambio.
- Favorecer la autonomía de los centros docentes³³.

En relación a este último aspecto, Gairín (2004: 108-109) señala que la autonomía se considera un aspecto de la calidad educativa. Según él:

“El mismo informe Delors especifica la necesidad de una descentralización de los sistemas educativos, que supone como mínimo la autonomía de los centros docentes, la participación de los agentes locales de la sociedad civil en los temas educativos, un mayor protagonismo de los gobiernos locales y una efectiva dirección global del sistema educativo por parte de las autoridades centrales. (...) La autonomía, no se puede separar del concepto de participación, ni del de la evaluación y el control social sobre el funcionamiento de los centros educativos. Comporta pues una delimitación de competencias y la consecuente articulación de responsabilidades”.

Son muchos los aspectos que se podrían analizar en relación a la dirección escolar y su influencia en la calidad. En este trabajo, por razones de tiempo y concreción, no hemos pretendido ser exhaustivos sino simplemente mostrar algunos de los aspectos que nos ayudarán a comprender el papel del director en relación a la organización y funcionamiento de los centros.

Se ha puesto de manifiesto que los conceptos innovación, cambio, reforma y mejora están vinculados a la calidad de la educación y estrechamente relacionados entre sí, y que la dirección (junto con el profesorado, por supuesto) tiene un papel destacado para impulsar la puesta en marcha de actuaciones dirigidas a la mejora de la calidad en el centro.

³³ Quizá no sea adecuado otorgar una mediocre libertad de decisión igual para todos, sino ir concediendo mayor autonomía de manera diferencial en función de las peticiones del centro y de su utilización (Murillo et al., 1999: 203).

Somos lo que hacemos día a día, de modo que la excelencia no es un acto sino un hábito.

Aristóteles

CAPÍTULO IV

Evaluación y gestión de la calidad: Normas ISO y Modelo europeo de excelencia

IV.1. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

La evaluación de la calidad de las instituciones educativas y/o formativas puede hacerse desde una perspectiva interna o externa.

La evaluación es *“una estrategia que permite, por un lado, a los gobiernos, conocer si las instituciones educativas cumplen o no con sus cometidos, a la vez de si los recursos que han sido asignados son empleados eficaz y eficientemente. Por otro lado, permite comprobar a las propias instituciones si se han alcanzado los objetivos propuestos y detectar las disfunciones internas que impiden obtener resultados más satisfactorios”*. Muñoz Cantero (2000: 613).

La evaluación externa es aquella realizada por un servicio o agencia externa al centro y la interna es la que realiza la propia institución bien promovida y dirigida por la dirección o por órganos de participación, gobierno y coordinación del propio centro.

La evaluación interna es importante ya que en ella los integrantes de la comunidad educativa hacen una valoración inicial de la situación para la posterior puesta en marcha de procesos de mejora. Además, Sobrado et al. (2006: 27), señalan que la Administración Educativa debe desarrollar procesos de evaluación externos para que cada centro tenga un referente con el cual poder cotejar la información obtenida a través de la propia evaluación interna.

Ante la pregunta sobre ¿cuáles deberían ser los propósitos de la evaluación de centros? Stoll y Fink (1999: 260) señalan lo siguiente:

“Los diferentes participantes en el proceso educativo varían en sus percepciones sobre los propósitos de la evaluación de las escuelas. Aunque la responsabilidad externa aparece como la perenne favorita de los políticos, mucha gente ve el fortalecimiento, el desarrollo del profesorado y la mejora de la escuela como los más importantes”.

Estas autoras (1999: 261-262) consideran que ambos enfoques son compatibles y señalan que los propósitos clave para cualquier juicio sobre la calidad de la escuela deberían ser para:

- Promover la responsabilidad interna de los miembros de la comunidad educativa.

- Proporcionar indicadores útiles de lo que funciona bien y de lo que necesita ser mejorado.
- Garantizar la igualdad de oportunidades para todos los alumnos: la equidad constituye un dogma fundamental para la eficacia de la escuela.
- Analizar la evolución del centro a lo largo del tiempo para ver si mejora o empeora.
- Usar la información obtenida para planificar y desarrollar procesos de mejora.
- Tener en cuenta el contexto, la formación del personal y la cultura de la escuela.
- Proporcionar las instrucciones necesarias sobre lo que hay que hacer al respecto.

Con frecuencia se emplea el término evaluación de la calidad desde una perspectiva limitadora centrada en la evaluación del rendimiento del alumnado en lugar de evaluar la calidad de la educación o un sistema educativo. Conscientes de la dificultad que entraña la *evaluación de la calidad*, recogemos la aportación de Tiana Ferrer¹ (2006: 24), destacable por su relevancia y claridad:

“Una correcta utilización de esa expresión exigiría el cumplimiento de tres condiciones complementarias.

En primer lugar, habría que asegurar la *integralidad* de su enfoque. Dicho de otro modo, debería reservarse su uso para aquellas iniciativas que pretenden abarcar todos los aspectos significativos de la realidad evaluada, sin limitarse solamente a algunos de ellos. En segundo lugar, habría que respetar la *globalidad* de la valoración, lo que implica referirse a la realidad evaluada en conjunto y no a sus componentes singulares. Integralidad y globalidad constituyen dos requisitos complementarios, que tienen que asegurar que el objeto sometido a evaluación es considerado de modo global, incluyendo dentro de su foco de atención todos los aspectos relevantes y significativos de la misma. En tercer lugar, habría que reclamar la *apertura a la dimensión cualitativa*, centrándose en los aspectos más directamente relacionados con el concepto de calidad que se adopte.

(...) Resulta pertinente hablar de la evaluación de la calidad de un centro docente o de un sistema educativo, siempre que se pretenda realizar una valoración global del mismo, de acuerdo con ciertos criterios establecidos de antemano y que guarden relación con

¹ Centra la orientación de esta tesis.

las dimensiones más relevantes y significativas de cara a su valoración cualitativa. Otra cosa son las dificultades que inevitablemente surgirán cuando tratemos de explicar qué entendemos por calidad en tales contextos y de evaluarla.”

Pasos para la evaluación de la calidad (Tiana Ferrer, 2006: 24-29):

- *Negociación del significado de la calidad*². No podemos evaluar la calidad si no tenemos claro qué entendemos por calidad. Esto es así porque no hay una definición unánimemente aceptada de lo que es calidad, y por ello hay que debatir y consensuar el significado con el que abordamos esta temática.
- *Identificación de los criterios y los factores de la calidad*. Aunque no siempre es fácil consensuar el significado del concepto calidad al menos debemos intentarlo. En ocasiones es suficiente con delimitar criterios que indiquen su logro e incluyan los principales resultados educativos a alcanzar. Hay indicadores que hacen referencia a los resultados alcanzados (es lo que en el modelo de la EFQM se denominan “indicadores de rendimiento”), otros se centran en factores predictores del logro de unos objetivos determinados (“indicadores de percepción”), y también nos podemos encontrar algunos que forman parte de las dos categorías.

También hay que identificar los *factores de calidad*, o sea, los indicadores acerca de cómo conseguirla.

Se puede hacer referencia a los factores de calidad desde dos puntos de vista complementarios: por una parte desde una perspectiva macroscópica, que pretende abarcar el conjunto del sistema educativo; por otra, desde una perspectiva microscópica, que se centra en el estudio de lo que sucede en el plano institucional.

Como ejemplo de la perspectiva macroscópica tenemos la identificación de factores que hace la LOGSE:

- Cualificación y formación del profesorado.
- Programación docente.

² Los centros integrados de Formación Profesional de Galicia están implantando sistemas de gestión de la calidad. En la elaboración de los documentos institucionales han tenido que debatir y consensuar qué entienden por una educación de calidad.

- Recursos educativos y función directiva.
- Innovación e investigación educativa.
- Orientación educativa y profesional.
- Inspección Educativa.
- Evaluación del sistema educativo.

Por su parte la OCDE (1991: 71) identifica los siguientes:

- Diseño y desarrollo del currículum, puesto en conexión con los mecanismos de evaluación de los aprendizajes.
- La formación y el desarrollo profesional de los docentes.
- La organización y el funcionamiento de los centros educativos.
- La evaluación y la supervisión del sistema educativo y de los centros.
- La disponibilidad y la utilización adecuada de los recursos necesarios.

Desde el punto de vista microscópico ha habido varios modelos teóricos³ que han hecho un esfuerzo por identificar los factores que determinan la calidad de los centros docentes. La OCDE (1991: 184) señala los siguientes:

- Compromiso con normas y metas clara y comúnmente definidas.
- Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación.
- Dirección positiva en la iniciación y el mantenimiento del mejoramiento.
- Estabilidad del personal.
- Estrategia para la continuidad del desarrollo del personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización del centro.
- Currículum cuidadosamente planificado y coordinado.
- Elevado nivel de implicación y de apoyo de las familias.
- Búsqueda y reconocimiento de valores propios de la escuela más que individuales.
- Potenciación del tiempo de aprendizaje.
- Apoyo activo de la autoridad educativa responsable.

³ Tiana Ferrer (2006: 26) considera que uno de los modelos más rigurosos en la identificación de factores de calidad en el ámbito institucional es el de *eficacia escolar*. El problema es el gran reduccionismo teórico de este movimiento.

- *Construcción de indicadores de calidad.* Los indicadores permiten captar y representar aspectos de una realidad no directamente asequibles al observador permitiendo así su interpretación y diagnóstico, y favoreciendo la toma de decisiones y la elaboración de planes de mejora.

Tiana distingue entre indicadores educativos e indicadores de la calidad de la educación, haciendo constar que estos últimos exigen definición previa de la calidad y una delimitación de sus principales factores. Los indicadores constituyen la concreción operativa de los criterios generales -llámense factores- y van a permitir el control de la calidad. La denominación de indicadores de calidad exige determinar qué indicadores son más adecuados en función de los factores asociados al concepto calidad que vamos a tener en cuenta y analizar.

Hay indicadores identificadores y predictores de la calidad. Los primeros aportan información sobre si se han conseguido o no los niveles de calidad esperados, mientras que los segundos permiten valorar en qué medida se cumplen los criterios que permiten predecir la mejora cualitativa.

- *Establecimiento de mecanismos y programas coherentes de evaluación de la calidad.* Como ya hemos señalado en las líneas precedentes, las tareas de negociación, identificación y operacionalización de la calidad de la educación deben ser previas a una evaluación conducente a proporcionarnos los datos necesarios para el establecimiento de planes y acciones de mejora de las instituciones y realidades educativas.

Cada centro debe crear su propia cultura de calidad pero existen referentes que pueden ayudar en ese camino. Ejemplo de ello son las Normas ISO y el modelo europeo de excelencia de la EFQM. Los modelos de Gestión de Calidad Total conjugan tanto las evaluaciones de calidad externas basadas en indicadores de calidad aislados como el apoyo a propuestas de mejora interna que aseguren el buen funcionamiento de la institución. Se apoyan en los modelos de eficacia y mejora y en la integración de los mismos.

Stoll y Fink (1999: 262) señalan que la mejora real es aquella que florece en la dinámica interna de los centros y no la que se ordena o impone externamente. Es más, en

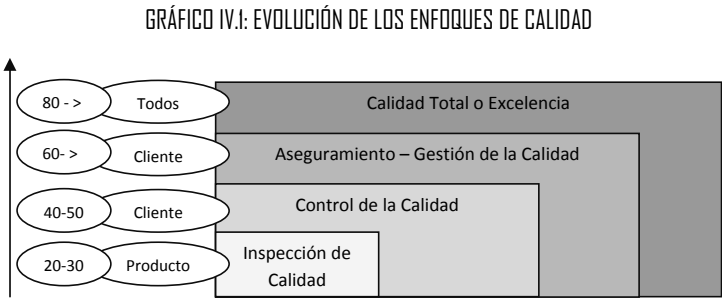
relación a la autoevaluación estas autoras indican que *“una escuela en proceso de mejora es una escuela que se evalúa a sí misma”* (1999: 264). Sin embargo, la evaluación interna también tiene sus inconvenientes ya que las expectativas limitadas o la cercanía a los problemas del centro puede llevarnos a no identificar correctamente las debilidades de la institución.

Por su parte, Hopkings y Lagerweij (1997: 88) apoyan la autoevaluación al considerarla como una estrategia que fortalece la capacidad de la escuela para desarrollarse y renovarse, proporciona las bases para la exigencia de responsabilidades y una estructura para gestionar el proceso de cambio.

IV.2. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

IV.2.1. ENFOQUES DE LA CALIDAD

Los enfoques de la calidad están en relación con la configuración del concepto de calidad y su evolución a lo largo de la historia⁴. En el gráfico IV.1 reflejamos su evolución.



Fuente: Elaboración propia

Tejedor Panchón (2005)⁵ señala que estos enfoques no se sustituyen entre sí sino que constituyen esquemas anidados. Compartimos la opinión del autor citado y destacamos que los referentes o modelos con objetivos más generales, como puede ser el Modelo de la EFQM, abarcan dentro de su estructura partes de los modelos con objetivos más específicos.

En la tabla IV.1 se pueden observar los aspectos que definen y concretan cada uno de los enfoques.

⁴ Véase Capítulo II de esta tesis

⁵ Desde la perspectiva de este autor, la inspección y control de la calidad constituyen un mismo enfoque orientado al producto. El aseguramiento de la calidad está vinculado a las ISO 9000:1989 y 9000:1994 y se orienta a un contrato. La gestión de la calidad constituye un nuevo enfoque que se corresponde con las ISO 9000:2000 se centra en el cliente. Finalmente, la excelencia responde a un enfoque competitivo en el que están implicadas todas aquellas personas interesadas en el producto o servicio, el cual se dirige a la satisfacción de estos individuos. Este enfoque está presente en el Modelo de la EFQM y también la incorpora la ISO 9001:2008.

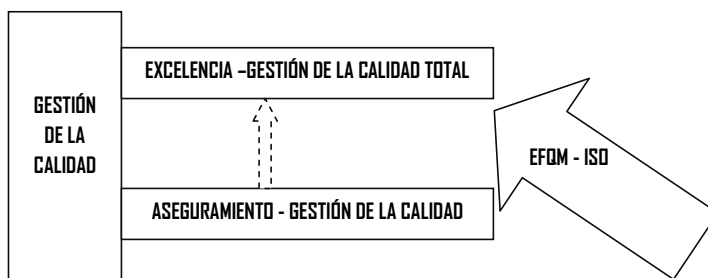
TABLA IV.I: CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE LOS ENFOQUES DE LA CALIDAD

	Inspección	Control de la calidad	Aseguramiento de la calidad	Gestión de la Calidad Total
Objetivo	Detección de no conformidades	Control	Coordinación	Impacto estratégico de la calidad
Visión de la calidad	Problema a resolver	Problema a resolver	Problema a resolver activamente	Oportunidad de alcanzar una ventaja competitiva
Énfasis	En el suministro uniforme de piezas	En el suministro uniforme de piezas y reducción de la inspección	En la totalidad de la cadena de valor añadido	En el mercado y en las necesidades del cliente
Métodos	Fijación de estándares y medición	Herramientas y técnicas estadísticas	Programas y sistemas	Planificación estratégica
Función de los técnicos	Inspección, clasificación y medición	Resolución de problemas y aplicación de métodos estadísticos	Planificación y medición de la calidad y diseño de programas	Fijación de objetivos, formación, coordinación entre departamentos y diseño de programas
Responsables de conseguir la calidad	Departamento de inspección	Departamento de producción o ingeniería	Todos los departamentos	La dirección activamente, y con ella toda la organización
Orientación	Hacia el producto	Hacia el proceso	Hacia el sistema	Humanística, hacia la sociedad, hacia el coste y, finalmente, hacia el consumidor
Enfoque	La calidad se comprueba	La calidad se controla	La calidad se produce	La calidad se gestiona
Planteamiento	Técnico	Técnico	Técnico	Humano y estratégico
Años	20's – 30's	40's – 50's	60's – 70's	80's – 90's

Fuente: Martínez Carballo (2006: 28) recogido de Benavides y Maeso (1997)

En la actualidad se destacan el *aseguramiento de la calidad* y la *gestión de la calidad total*, también denominado *excelencia* (gráfico IV.2).

GRÁFICO IV.2: ENFOQUES EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD



Fuente: Elaboración propia

Martínez Carballo recoge las principales diferencias entre ambos enfoques⁶ (tabla IV.2) y señala que las similitudes entre ambos son debidas principalmente al carácter heurístico y globalizador del segundo.

Muchos autores y publicaciones ponen de manifiesto que las ISO responden a un enfoque de aseguramiento de la calidad mientras que el Modelo de la EFQM es de Gestión de la Calidad Total o Excelencia. Sin embargo, algunas aportaciones indican que las últimas versiones de las Normas ISO se acercan al enfoque de excelencia. En esta línea se posicionan autores como Municio, Tejedor Panchón y Calvo de Mora.

⁶ Para ello toma como referencia los trabajos de:

- Moreno Luzón, M. D., Peris, F. y González, T. (2000). *Gestión de la calidad y diseño de organizaciones. Teoría y estudio de casos*. Madrid: Prentice Hall.
- Pun, K. F.; Chin, K. S. y Lau, H. (1999). A self-assessed quality management system base on integration of MBNQA/ISO 9000/ISO 14000, *International Journal of Quality and Reliability Management*, vol. 6, núm. 6, pp. 606-629.

TABLA IV.2: DIFERENCIAS ENTRE ASEGURAMIENTO Y GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL

Aspecto	Aseguramiento	Gestión de la calidad total
Normas	Familia de Normas ISO 9000	Criterios de los distintos modelos de GCT y "sentido común"
Concepto de calidad	Conformidad en el cumplimiento del sistema (un problema a resolver)	Satisfacer las necesidades y expectativas del cliente (una oportunidad para competir)
Objetivos	Proporcionar confianza Hacer las cosas bien a la primera Minimizar costes de no-calidad Prevenir errores	Búsqueda de la excelencia para garantizar el éxito a largo plazo Hacer las cosas correctas Satisfacer al cliente interno y externo Maximizar el valor para el usuario
Responsabilidad	Representante de la dirección	Todos los empleados y la alta dirección como líderes
Filosofía de gestión	Producir bienes y servicios con el nivel de calidad adecuado (enfoque estático)	Mejorar continuamente la calidad en todos los aspectos de la organización (enfoque dinámico)
Alcance	Todas las unidades de trabajo relacionadas con el proceso productivo	Toda la organización, con la dirección encabezando la globalización del enfoque
Impacto sobre la competitividad del centro	Poca atención al entorno y a los cambios necesarios en la empresa para la mejora de su competitividad (enfoque interno)	Atención prioritaria al entorno y a la calidad como oportunidad para conseguir mejorar la competitividad (enfoque interno y externo)
Proveedores	Un elemento que se ha de controlar	Relación basada en la confianza y en la asociación
Personas o recursos humanos	Formación de las personas que desarrollan tareas que influyen en la calidad del producto o servicio, para que sean capaces de cumplir especificaciones.	Las personas son lo más importante y su desarrollo es fuente de ventaja competitiva. Se fomenta la participación, el compromiso, la cooperación y la mejora continua.
Soporte del sistema	Documentación exigida por las normas ISO 9000	No es necesario documentarlo
Sistema demostrable	Sí	Sólo si es necesario
Verificación	Comprobación de los registros	Autoevaluación

Fuente: Martínez Carballo (2006: 142, 143)

Municio (2000: 194) señala que aunque el enfoque de las ISO 9000 es de aseguramiento de la calidad, las últimas revisiones incluyen elementos de calidad total.

"ISO 9000 es un modelo de aseguramiento de la calidad, no de gestión de la calidad total. Esto ha sido válido hasta la revisión de 1994 en la que se han introducido algunos elementos de Calidad Total, como la necesidad de acciones preventivas o la importancia del cliente".

Esto mismo nos indica la Norma UNE-EN ISO 9001: 2000⁷, en la que se señala lo siguiente:

“Esta edición de la Norma ISO 9001 incorpora un título revisado, en el cuál ya no se incluye el término *aseguramiento de la calidad*. De esta forma se destaca el hecho de que los requisitos del sistema de gestión de la calidad establecidos en esta edición de la Norma ISO 9001, además del aseguramiento de la calidad del producto, pretenden también aumentar la satisfacción del cliente”.

(ISO 9001, 2000:6, en AENOR, 2007: 312)

Desde la perspectiva de Tejedor Panchón (2005: 4), el sistema de gestión de la calidad que plantea la norma ISO 9001:2000 *“tiene como objetivo el aumento de la satisfacción del cliente, para lo cual es necesario identificar cuáles son sus necesidades y expectativas, transformarlas en especificaciones, asegurar que éstas se cumplen y medir en qué grado los clientes están realmente satisfechos con los resultados. El aumento de este grado de satisfacción se aborda mediante un enfoque que persigue de forma proactiva la mejora continua de los procesos, productos y servicios de la organización, soportado por un sistema de gestión basado en procesos que proporciona un alto grado de control sobre los resultados”*. Esto mismo se mantiene en la ISO 9001: 2008, en la que además se insiste en la importancia de tener en cuenta la percepción del cliente en relación al producto o servicio que ofrece la organización.

La ISO 9000:2005, aclara lo siguiente:

“Los enfoques de los sistemas de gestión de la calidad dados en la familia de las Normas ISO 9000 y en los modelos de excelencia para las organizaciones están basados en principios comunes. Ambos enfoques:

- a) Permiten a la organización identificar sus fortalezas y debilidades.
- b) Posibilitan la evaluación frente a modelos genéricos.
- c) Proporcionan una base para la mejora continua.
- d) Y posibilitan el reconocimiento externo.

La diferencia entre los enfoques de los sistemas de gestión de la calidad de la familia de las Normas ISO 9000 y los modelos de excelencia radica en su campo de aplicación. La familia de las Normas ISO 9000 proporciona requisitos para los sistemas de gestión de la

⁷ Anula las Normas EN ISO 9001:1994, EN ISO 9002: 1994 y EN ISO 9003:1994

calidad y orientación para la mejora del desempeño; la evaluación de los sistemas de gestión de la calidad determina el cumplimiento de dichos requisitos. Los modelos de excelencia contienen criterios que permiten la evaluación comparativa del desempeño de la organización y que son aplicables a todas las actividades y partes interesadas de la misma. Los criterios de evaluación en los modelos de excelencia proporcionan la base para que una organización pueda comparar su desempeño con el de otras organizaciones”.

(ISO 9000, 2005:14, en AENOR, 2007: 284)

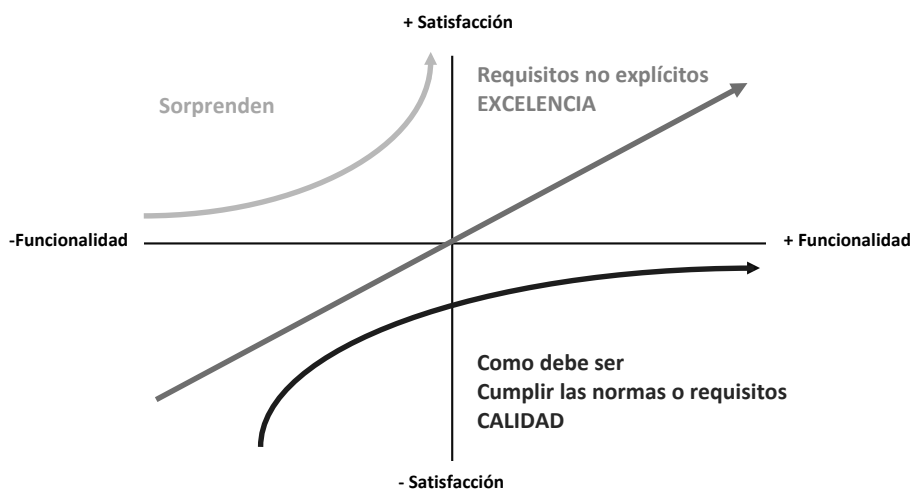
La Norma UNE 66174: 2003, denominada *Guía para la autoevaluación del sistema de gestión de la calidad según la Norma UNE-EN ISO 9004: 2000*, establece que “es una norma complementaria a los modelos de evaluación de la excelencia ya que éstos identifican el qué mejorar, mientras la norma UNE-EN ISO 9004:2000 establece directrices para cómo mejorar”(UNE 66174, 2003: 5, en AENOR, 2007: 27).

En la misma línea, Tejedor Panchón (2005: 5) pone de manifiesto que la ISO 9004:2000 “puede ser considerada un puente entre los modelos de gestión de la calidad, centrados en el cliente, y los modelos de excelencia, que alcanzan todos los ámbitos de gestión de las organizaciones y los resultados para todas las partes interesadas”.

Podemos concluir señalando que las ISO y los modelos de excelencia confluyen en una serie de principios en relación a la gestión de la calidad. Nuestra opinión se posiciona con la afirmación de Calvo de Mora (2004: 33) quién indica que “el aseguramiento de la calidad es un paso previo para ir introduciendo la gestión de la calidad total o excelencia en la gestión y la filosofía de la mejora continua en las organizaciones”.

El paso de la *calidad* a la *excelencia* se refleja en el gráfico IV.3.

GRÁFICO IV.3: DE LA CALIDAD A LA EXCELENCIA (Diagrama de Kano)



Fuente: Medrano et al. (2009: 18)

En el ámbito educativo-formativo constituyen ejemplos de CALIDAD: cumplir con la legislación establecida (reuniones, horarios,...), el desarrollo de la programación, la realización de evaluaciones, etc. *“Cumplir este tipo de requisitos no aumenta la satisfacción de los alumnos y familias, sin embargo, el no cumplirlos sí genera insatisfacción. Cumplir con las normas o requisitos obligatorios sería trabajar bajo parámetros de calidad. Por lo tanto, un centro que aspira a ser EXCELENTE, debe ser capaz de SORPRENDER”* mediante la prestación de nuevos servicios (idiomas, TIC,...) que aunque inicialmente no son requeridos por los usuarios, sí conectan con sus intereses y necesidades. El paso de la sorpresa a la excelencia se produce porque *“aquello que hoy encanta y atrae, pronto se generalizará y se convertirá en algo imprescindible para el centro, algo que si no lo ofrecemos nos colocará en desventaja frente a los demás”* (Medrano et al., 2009: 19).

IV.2.2. PRECISIONES CONCEPTUALES

Se ha observado que los conceptos Calidad Total y Gestión de la Calidad Total son empleados en ocasiones como sinónimos y/o complementarios.

Velasco Guzmán (2000: 49) lo expresa así:

*“Algunos autores utilizan el concepto *calidad* de manera global asimilándolo a lo que otros llaman *calidad total*; en este caso, los primeros suelen señalar que ése es el concepto moderno de *calidad*, como se entiende hoy, por lo que, en ese sentido, el término *calidad total* sería una redundancia. Otros investigadores o directivos de organizaciones usan *calidad total* en vez de *gestión de calidad total*, o utilizan ambos términos indistintamente”.*

La *Calidad Total* es una filosofía de gestión vinculada a organizaciones de distinto tipo. La *Gestión de la Calidad Total* es un proceso o práctica de gestión o *management* que utiliza como principio y estrategia los planteamientos de la Calidad Total (Velasco Guzmán, 2000: 54, 57).

Aragón Marín et al. (2001: 109) señalan que este concepto hace referencia a *“la manera en que se gestiona un centro para lograr la excelencia. Se basa en conceptos tales como la orientación hacia el usuario, el desarrollo y compromisos del personal, las relaciones de asociación con los colaboradores, etc.”*

Un *Sistema de Gestión de la Calidad* *“es un modo de gobierno de una entidad que, a través de su implantación, le lleva a conseguir los objetivos propuestos en cuestiones de calidad”* (Bureau Veritas Formación, 2009: 41).

La ISO 9000⁸ lo define de la siguiente manera:

“Es aquella parte del sistema de gestión de la organización enfocada en el logro de resultados, en relación con los objetivos de la calidad, para satisfacer las necesidades, expectativas y requisitos de las partes interesadas, según corresponda”

[...] Las diferentes partes del sistema de gestión de una organización pueden integrarse conjuntamente con el sistema de gestión de la calidad, dentro de un sistema de gestión único, utilizando elementos comunes. Esto puede facilitar la planificación, la asignación

⁸ En su versión del 2005.

de recursos, el establecimiento de objetivos complementarios y la evaluación de la eficacia global de la organización. El sistema de gestión de la organización puede evaluarse [...] y auditarse”.

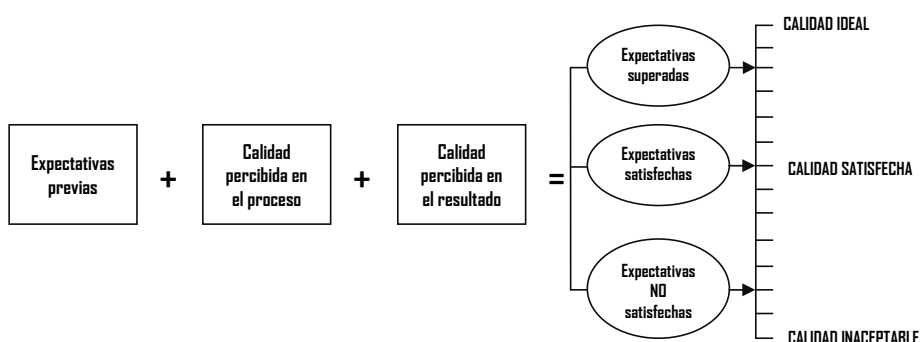
(ISO 9000, 2005: 13, en AENOR, 2007).

IV.2.3. LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL

IV.2.3.1. Principios de la Gestión de la Calidad Total

La gestión de la calidad es un tema muy complejo ya que, aunque partamos de un modelo o referente para implantar un sistema de gestión de la calidad, la calidad se entiende en función de las expectativas y percepciones de los usuarios del servicio (gráfico IV.4). Estas percepciones son subjetivas, individuales y en ocasiones no medibles o cuantificables. Por lo tanto, la motivación del personal será clave para realizar un buen trabajo y que el servicio proporcionado sea percibido como de calidad.

GRÁFICO IV.4: RELACIÓN ENTRE EXPECTATIVAS Y CALIDAD



Fuente: Bureau Veritas Formación (2009: 49)

Uno de los pilares de la Calidad Total es que todas las personas del centro creen que pueden mejorar cada día un poco más en lo que hacen. Velasco Guzmán (2000: 73) señala que la base de la excelencia es la mejora continua y el cambio constante y exige una adecuada formación del personal.

Además de exigir un cambio de mentalidad, *“las organizaciones gestionadas por la Calidad Total no desprecian los objetivos que indican resultados, aquellos que señalan hacia dónde se quiere ir; pero reconocen también la importancia de fijar medios para conseguir esos objetivos”* (Velasco Guzmán, 2000: 72).

Un centro que quiera mantener satisfechos a los usuarios de los servicios que ofrece, tiene que ser conocedor de las expectativas y necesidades de esos usuarios, y dirigir sus acciones al desarrollo de los objetivos de la institución y al establecimiento de mecanismos centrados en la revisión y mejora continua de los procesos.

La mejora continua exige aprendizaje, esfuerzo y reflexión en relación a los procesos básicos de la organización.

La Gestión de la Calidad Total (GCT) en el ámbito educativo y/o formativo se asienta en una serie de principios imprescindibles para la eficaz y eficiente implantación de sistemas de gestión de la calidad (tabla IV.3).

TABLA IV.3: PRINCIPIOS EN LOS QUE SE SUSTENTA LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL

MUNICIO (1995)	WILLIAMS y WATSON (1995)	GENTO (1996)	URIZAR (1997)	VELASCO GUZMÁN (2000)	MARTÍNEZ CARBALLO (2006)
Centrada en el cliente	Importancia del cliente	Satisfacción de los implicados (externos e internos)	Satisfacción del cliente	Orientación al cliente	Orientación al cliente
Implicación Total (formación, participación y trabajo en equipo)	Compromiso de todos y trabajo en equipo	Optimización de procesos: participación	Implicar a todos los miembros	Implicación, participación, trabajo en equipo y formación	Dirección y gestión de los recursos humanos
Apoyo sistemático de la dirección	Compromiso de los dirigentes	Optimización de procesos: liderazgo		Liderazgo de la dirección	Compromiso y liderazgo de la dirección
					Cultura organizativa de calidad
Mejora permanente	Progreso continuo	Optimización de procesos: mejora	Mejora continua de procesos	Mejora continua de los procesos	Mejora continua
CONTROL Y GESTIÓN DE PROCESOS DE MEJORA					
Basados en datos	Basados en datos para redefinir procesos				Gestión por procesos
		Idoneidad de los recursos			
		Calidad de los productos			
					Orientación o enfoque de resultados

Fuente: Elaboración propia, en base a Velasco Guzmán (2000: 59, 61, 62) y Martínez Carballo (2006: 137-141)

Velasco Guzmán (2000: 61, 62) define los siguientes principios:

- El *liderazgo de la dirección*, enfocado a la mejora continua de la actividad del centro.
- La *gestión por procesos*, dirigida a la identificación, desarrollo, revisión y control de los mismos. Este último aspecto (control basado en datos) permite la *mejora continua*⁹ de la planificación y los procesos del centro.

⁹ Ausín (1995) en su obra “*Calidad total. Un proceso en marcha*” señala que la mejora continua “*debe provocar una permanente sensación de inquietud, de contraposición al sentimiento de*

- La *implicación de todos los miembros* de la organización, la cual exige formación y trabajo en equipo.
- La *orientación al alumno*, la cual requiere que los procesos de la organización se dirijan a satisfacer al alumnado y dar respuesta a sus expectativas y necesidades, entendidas dentro de lo que se considera razonable.

Martínez Carballo (2006: 137-141), después de un minucioso estudio de las aportaciones de varios autores, concluye señalando que los principios básicos en los que se debe fundamentar la GCT son los siguientes:

- *Orientación o enfoque al cliente*. La satisfacción del cliente exige conjugar sus expectativas y necesidades con los intereses de la organización.
- *Compromiso y liderazgo de la dirección*. La dirección de la organización debe liderar, dirigir el cambio y manifestar un compromiso firme y abierto en relación a ello. Además, debe poner en marcha una estrategia de calidad vinculada con los objetivos y políticas del centro, buscando a la vez la motivación, el compromiso y la participación de todo el personal del centro.
- *Dirección y gestión de los recursos humanos*. Es entendida como un proceso cíclico, sujeto a una planificación estratégica, dirigida a la incorporación de mejoras continuas. Este proceso debe perseguir la participación de todo el personal, su formación y el trabajo en equipo. No se trata de exigir más al personal sino más bien de lograr que las cosas se hagan de otro modo. La relación de cooperación con personas externas a la organización va a ser importante ya que influye sobre el aprendizaje de la organización al tener que compartir información, conocimientos habilidades y experiencias; y también sobre la capacidad de respuesta a los cambios a los que tenga que adaptarse el centro.
- *Mejora continua*. Es un proceso sistemático de aprendizaje, constante y continuado en el tiempo, que afecta a todos los aspectos de la organización. Implica aprender de los errores y exige mejoras constantes y continuas, que no tienen porqué suponer cambios radicales.

autocomplacencia. (...) es la seguridad de que siempre se puede hacer mejor" (Citado por Velasco Guzmán, 2000: 72).

- *Gestión por procesos.* Se basa en que la GCT debe estar orientada a los procesos propios de una organización como recurso imprescindible para generar calidad.
- *Cultura organizativa de calidad.* Es necesaria una cultura orientada a la consecución de la CT, apoyada por la dirección y con la que se comprometa el personal del centro.
- *Orientación o enfoque de resultados.* Los resultados tienen que ser evaluados para ver si se cumplen o no los objetivos marcados por la dirección, lo que permitirá detectar problemas y fijar las bases para la mejora continua.

Tejedor Panchón (2005: 1) entiende que *“las organizaciones existen por y para producir unos resultados”*, y apunta que los referentes y modelos que se utilizan para implantar y mantener sistemas de gestión de la calidad deben ser considerados como un elemento que forma parte de la estrategia que utiliza la organización para la obtención de esos resultados. *“Los modelos constituyen, en el fondo, meros instrumentos que aplican determinados enfoques para alcanzar unos objetivos específicos. Como tales herramientas, son útiles cuando la organización que las adopta lo hace con un propósito coherente con los objetivos del modelo elegido”*.

IV.2.3.2. Factores para la implantación de la GCT e incidencia en los resultados

Calvo de Mora¹⁰ hace un análisis comparativo de los factores clave de implantación del Modelo de excelencia de la EFQM y los factores detectados por distintos autores en sus respectivas investigaciones empíricas, y concluye que no existen diferencias importantes en los factores clave identificados (véanse las tablas IV.5.a y IV.5.b).

Hace referencia asimismo a investigaciones que se centran en determinar la relación existente entre la GCT y los resultados (tablas IV.6.a y IV.6.b) aclarando que utilizan como referente distintos modelos, metodologías e instrumentos de medición del rendimiento. Desde el punto de vista de este autor, las investigaciones que se centran en determinar cómo y en qué medida los factores clave inciden en los resultados pueden clasificarse en torno a dos corrientes:

1. “La corriente de *“interdependencia entre factores”*, considera que los principios y prácticas de calidad deben implantarse de manera conjunta para alcanzar los resultados que de ella se esperan. (...)”
2. La corriente de *“independencia entre factores”*, que llegan a la conclusión que las prácticas de calidad pueden estar relacionadas de manera independiente con los resultados que se alcanzan. No siendo necesaria la implantación de un sistema de calidad formado por los factores clave para alcanzar determinados niveles de resultado”.

(Calvo de Mora, 2004: 346)

Para determinar los efectos de la gestión de la calidad sobre los resultados se miden aspectos vinculados a la calidad del proceso, la calidad del producto, o la satisfacción del cliente o usuario del servicio. Sin embargo, se observa que ninguna de las investigaciones contempladas en las tablas IV.5.a, IV.5.b, IV.6.a y IV.6.b miden resultados en personal y resultados en la sociedad, criterios que desde la perspectiva de la calidad como excelencia -modelo EFQM- hay que tener en cuenta.

¹⁰ Este autor se centra en la versión de 1999 del modelo EFQM. Nosotros hacemos lo mismo pero con la versión adaptada por el Ministerio de Educación y Ciencia en el 2001 para centros educativos, ya que será la que se utilice como referente en esta investigación.

Desde nuestro punto de vista, hay dos nuevos factores íntimamente relacionados, que influyen en la implantación y desarrollo de sistemas de gestión de la calidad en los centros de educación y/o formación. Son: la financiación y el apoyo de la Administración.

En relación a la *financiación*, se destacan los presupuestos contemplados en el Segundo Plan Gallego de Formación Profesional (tabla IV.4).

TABLA IV.4: FINANCIACIÓN DE LA CALIDAD E INNOVACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL (Galicia, 2008-2011)

AÑO	EDUCACIÓN	TRABAJO	SUBTOTAL
2008	1.121.600,00	1.700.000,00	2.821.600,00
2009	2.014.500,00	2.560.000,00	4.574.500,00
2010	2.022.500,00	2.560.000,00	4.536.250,00
2011	2.027.500,00	2.513.750,00	4.641.250,00
Totales	7.186.100,00	9.387.500,00	16.573.600,00

Fuente: Xunta de Galicia (2008: 195)

El *apoyo de la Administración* bien podría incluir la financiación, pero también tiene en cuenta elementos como el asesoramiento, el reconocimiento de la formación y del trabajo desarrollado por el personal del centro en relación a la implantación y desarrollo del sistema de gestión de la calidad.

TABLA IV.5.a: FACTORES CLAVE PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL (I)

MODELO EFQM	Saraph et al. (1989)	Flynn et al. (1994)	Anderson et al. (1994)	Porter y Parker (1993)	Quazi et al. (1998)	Yusof y Aspinwall (1999)	Deter y Jenni (2000)
Liderazgo	Papel del liderazgo de la dirección y política de calidad	Apoyo de la alta dirección	Liderazgo	Compromiso de la dirección	Responsabilidad de la alta dirección en la calidad	Compromiso, apoyo y liderazgo de la dirección	Liderazgo
Planificación y estrategia				Estrategia para implantar la GCT	Políticas y metas de calidad		
Personas	Formación Relaciones con los empleados	Gestión de la fuerza de trabajo	Cooperación interna y externa	Formación y entrenamiento Compromiso e implicación de los empleados	Formación Círculos de calidad Rendimiento Estructura de apoyo	Gestión de los recursos humanos Formación y educación	Formación
Colaboradores y recursos	Gestión de la calidad de los proveedores	Implicación de los proveedores			Selección y relación con los proveedores Capacidad del suministrador Relación de asociación con los proveedores	Gestión de calidad de los proveedores Recursos	
Procesos	Gestión de procesos Diseño de productos y servicios	Diseño de productos Gestión de procesos	Gestión de procesos	Gestión de procesos y sistemas	Proceso de diseño de productos y servicios Incorporación de los requisitos del cliente Gestión de procesos	Procesos y sistemas	Enfoque de procesos
OTROS FACTORES CLAVE	Obtención de datos de calidad Papel del departamento de calidad	Información sobre calidad Implicación de clientes	Aprendizaje Mejora continua Satisfacción de los empleados Satisfacción de clientes	Organización para la GCT Comunicación para la GCT Tecnología en calidad	Papel del departamento de calidad Calidad de los datos e informes	Sistema de mejora continua Medidas y retroalimentación Técnicas y herramientas de mejora Cultura y entorno de trabajo	Mejora continua Enfoque en el cliente Toma de decisiones basada en datos Pensamiento sistémico

Fuente: Calvo de Mora (2004: 233-242)

TABLA IV.5.b: FACTORES CLAVE PARA LA IMPLANTACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL (II)

MODELO EFQM	Ahne et al. (2000)	Black y Porter (1996)	Flynn et al. (1995)	Wilson y Collier (2000)	Ravichandran y Rai (2000)	Powell (1995)	Curkovic et al. (2000)	Leal y Roldán (2001)
Liderazgo	Compromiso de la alta dirección	Cultura organizacional para la calidad Gestión estratégica de la calidad	Apoyo de la alta dirección	Liderazgo	Liderazgo orientado a la calidad	Compromiso de la alta dirección	Liderazgo	Liderazgo y compromiso de la dirección Adopción de la filosofía
Planificación y estrategia		Planificación de las operaciones de calidad		Planificación estratégica		Adopción y comunicación de la GCT		
Personas	Empowerment u otorgar poder y autonomía a los empleados Compromiso de los empleados Formación de los empleados	Gestión de las personas Gestión de clientes	Gestión de la fuerza de trabajo Actitudes hacia el trabajo	Gestión y desarrollo de los recursos humanos	Infraestructura orientada a la calidad	Incremento de los esfuerzos de formación Empowerment	Empowerment Formación	Formación y entrenamiento Delegación de poder
Colaboradores y recursos	Gestión de calidad del proveedor	Asociación con proveedores	Relación con los proveedores	Gestión de proveedores		Estrecha relación con los proveedores Mejora de procesos	Relación con proveedores Control de procesos	Implicación de proveedores Mejora de procesos
Procesos	Gestión de calidad en el diseño Calidad del producto		Proceso de diseño de productos Gestión de procesos fluida o bajo control Control estadístico de procesos y feedback	Gestión de procesos	Gestión de procesos			
OTROS FACTORES CLAVE	Enfoque en el cliente Benchmarking Utilización del control estadístico de procesos Utilización de información interna de calidad	Comunicación de información sobre las mejoras Sistema de medida de mejora de la calidad Estructura de trabajo en grupo para la mejora Orientación a la satisfacción del cliente Gestión de los nexos de unión con el exterior	Relación con los clientes	Información y análisis Orientación hacia el mercado y los clientes	Participación de los Stakeholders	Organización abierta Estrecha relación con clientes Benchmarking Mentalidad cero-defectos Fabricación flexible Medidas	Creación de equipos interfuncionales Medidas Benchmarking Mejora continua Relación estrecha con los clientes (internos y externos)	Implicación de clientes (internos y externos) Organización abierta y flexible Benchmarking Mentalidad cero-defectos

Fuente: Calvo de Morra (2004: 233-242)

TABLA IV.6.a: MEDICIÓN DE LOS RESULTADOS (I)

AUTORES	MEDICIONES	METODOLOGÍA	
		Medidas subjetivas (percepción)	Coficiente de correlación múltiple
Saraph et al. (1989)	- Percepción de los directivos sobre el rendimiento de la calidad en los últimos tres años. - Percepción de los directivos sobre la satisfacción de los clientes en los últimos tres años.	Medidas subjetivas (percepción)	Coficiente de correlación múltiple
Flynn et al. (1994)	Porcentaje de productos fabricados sin reprocesos.	Medidas objetivas y subjetivas	Análisis de correlaciones canónicas
Flynn et al. (1995)	- Percepción de la contribución de los programas de calidad a la competencia distintiva de la planta de fabricación. - Resultado percibido de la calidad en el mercado (percepción que tiene la dirección de la calidad del producto y del servicio al cliente en relación con la competencia). - Porcentaje de productos que pasan la inspección final sin necesidad de reprocesos (medida de conformidad). - Verfataja competitiva (opinión de la dirección sobre el coste de fabricación, la rapidez de las entregas, flexibilidad para cambiar de volumen de fabricación o la rotación de inventarios con relación a la competencia).	Medidas objetivas y subjetivas	Análisis de relaciones, porcentajes y control estadístico
Anderson et al. (1995)	- Percepción de la dirección sobre cómo es su vinculación con los clientes con relación a la competencia. - Percepción de la dirección sobre la conformidad de los productos con relación a los de la competencia. - Percepción de la dirección sobre la evolución del rendimiento de la calidad de la planta en los últimos tres años. - Percepción de la dirección sobre la satisfacción de los clientes con relación a la calidad de los productos en los últimos tres años.	Medidas subjetivas (percepción)	
Ahire et al. (1996)	- Calidad del producto (percepción de los directores de la planta de fabricación sobre el rendimiento, la fiabilidad, la conformidad y la durabilidad del producto con relación al de otros productos del sector). - Calidad del proceso de fabricación (porcentaje de desperdicios generados durante el proceso y porcentaje de reprocesos).	Medidas objetivas y subjetivas	Ecuaciones estructurales
Quazi et al. (1998)	- Percepción de los directivos sobre el rendimiento de la calidad en los últimos tres años. - Percepción de los directivos sobre la satisfacción de los clientes en los últimos tres años.	Medidas subjetivas (percepción)	Coficiente de correlación múltiple
Ravichandran y Rai (2000)	- Calidad del producto (percepciones de los altos ejecutivos de las empresas sobre la calidad del producto ofrecido al cliente). - Eficiencia del proceso (datos sobre costes de los procesos, terminación de los pedidos a tiempo o reprocesos). - Madurez de los procesos (grado en el que el rendimiento de los procesos se controla y se utiliza la información para la mejora de los mismos de manera sistemática).	Medidas objetivas y subjetivas	Análisis de regresión múltiple
Wilson y Collier (2000)	- Resultados financieros de la compañía (evolución en los últimos dos años de la cuota de mercado, rentabilidad de la inversión (ROI) y del rendimiento económico o margen sobre ventas (ROS)). - Gestión de las relaciones con los clientes. - Resultados de satisfacción de clientes.	Medidas objetivas y subjetivas	Análisis clúster
Leal y Roldán (2001)	- Rendimiento global (percepción de los directivos sobre la rentabilidad con relación a la competencia, crecimiento de las ventas en términos absolutos y comparativos y rendimiento financiero global y en comparación con los competidores). - Rendimiento del programa de GCT (percepción de los directivos sobre sí el sistema de GCT ha incrementado la productividad, ha contribuido a mejorar la posición competitiva, ha incrementado la rentabilidad, ha incrementado las ventas y si ha contribuido a la mejora de la actuación y funcionamiento de la empresa).	Medidas objetivas y subjetivas	Ecuaciones estructurales

Fuente: Elaboración en base a Calvo de Morra (2004: 244-247)

TABLA IV.6.b: MEDICIÓN DE LOS RESULTADOS (II)

AUTORES		MEDICIONES	METODOLOGÍA
Powell (1995)	Independencia entre factores	• Rendimiento total (evolución en los últimos tres años de medidas del rendimiento de la organización). • Rendimiento del programa de calidad (evolución en los últimos tres años de medidas del rendimiento del programa de calidad).	
Dow et al. (1999)		• Porcentaje de defectos en el montaje final. • Costes de garantía. • Costes totales de calidad. • Ratio de defectos de la empresa con relación a la competencia.	Medidas objetivas
Curkovic et al. (2000)		• Dimensiones del rendimiento de la calidad (fiabilidad y durabilidad del producto, conformidad con las especificaciones, calidad del diseño, reputación de la compañía, servicio post-venta, productos de apoyo, responsabilidad con el cliente). • Rendimiento de la compañía (cuota de mercado, rentabilidad de los activos y crecimiento de estas variables).	Medidas objetivas y subjetivas

Fuente: Elaboración en base a Calvo de Mora (2004: 248, 249)

IV.3. LAS NORMAS ISO

IV.3.1. JUSTIFICACIÓN

La *International Standards Organization* (ISO)¹¹ es una federación de organizaciones dedicadas a la calidad cuyo objetivo es el de promover normas comunes. Está compuesta por representantes de organismos de normalización nacionales¹² de más de 160 países.

ISO 9000 es la denominación de uso común de una serie de normas internacionales dirigidas a la implantación y mantenimiento de sistemas de calidad eficaces. El objetivo de estas normas¹³ es lograr una mayor eficiencia en sus procesos y suministrar productos y servicios que satisfagan al cliente, mejorando la productividad y competitividad de la organización.

Se sustentan en una conceptualización integral y dinámica de la mejora continua, dirigida a la satisfacción del cliente.

Su relevancia de las ISO en esta investigación se justifica debido a que cuando se habla de gestión de la calidad no se puede evitar hacer referencia estas normas. Si queremos ser más precisos, tenemos que señalar que los centros objeto de estudio tienen o han tenido (en algún momento) como referente este sistema de gestión de la calidad.

¹¹ Organización Internacional de Normalización.

¹² En España, es la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR) la representante oficial de la ISO, y se encarga de las actividades de Normalización y Certificación, y la edición de las normas internacionales en nuestro país.

¹³ Las normas internacionales llevan la clave ISO, las europeas EN (European Norm) y las españolas UNE (Una Norma Española). Con frecuencia, dado que son tres versiones de la misma norma, incluyen las tres claves, cítese como ejemplo la UNE/EN/ISO/9000:2005.

IV.3.2. LA SERIE DE NORMAS ISO

En relación a las normas ISO hay varios estándares sobre gestión de la calidad. La serie de las ISO 9000 se aplica a la gestión de la calidad en empresas de servicios, y está constituida por:

- ISO 9000. Sistema de gestión de la calidad: fundamentos y vocabulario.
- ISO 9001. Sistema de gestión de la calidad: requisitos.
- ISO 9004. Sistema de gestión de la calidad: directrices para la mejora del desempeño.
- ISO 19011. Directrices para la auditoría de los sistemas de gestión de la calidad y/o ambiental.

El contenido de las Normas ISO aparece reflejado en la tabla IV.7. Hay que señalar que todas estas normas han sido revisadas y han ido sufriendo pequeñas modificaciones a lo largo del tiempo. Así, a modo de ejemplo podemos ver las versiones de la ISO 9001:

Primera versión: ISO 9001: 1987

Segunda versión: ISO 9001: 1994

Tercera versión: ISO 9001: 2000

Cuarta versión: ISO 9001: 2008

En la primera y segunda versión se descomponía en tres normas: 9001, 9002 y 9003. La versión del 2000 las anula (ISO 9001: 1994, ISO 9002: 1994, ISO 9003: 1994) y destaca el aseguramiento de la calidad del producto y la satisfacción de los clientes. Finalmente, la 9001:2008 no añade requisitos a la versión anterior sino que se *“orienta a mejorar la comprensión de la norma y a hacerla más coherente y compatible con el resto de las normas de la serie 9000”* (Velasco Sánchez, 2010: 219).

TABLA IV.7: LAS NORMAS UNE-EN ISO APLICABLES AL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

ISO 9000	ISO 9001	ISO 9004	ISO 19011
Sistemas de gestión de la calidad	Sistemas de gestión de la calidad	Sistemas de gestión de la calidad ¹⁴	
Fundamentos y vocabulario.	Requisitos.	Recomendaciones para la mejora del desempeño.	Directrices para la auditoría de los sistemas de gestión de la calidad
NO CERTIFICABLE	CERTIFICABLE	NO CERTIFICABLE	NO CERTIFICABLE

Fuente: Elaboración propia

La ISO 9000 describe los fundamentos de los sistemas de gestión de la calidad y especifica la terminología para los sistemas de gestión de la calidad.

La 9001 persigue como objetivo aumentar la satisfacción del cliente o usuario, y para ello especifica los requisitos que tiene que tener el sistema de gestión de la calidad de cualquier organización que quiera demostrar su capacidad para proporcionar productos o servicios que cumplan los requerimientos de sus clientes o usuarios teniendo presente la reglamentación que se le aplica. Es la única que es certificable.

La 9004 proporciona directrices que consideran tanto la eficacia como la eficiencia del sistema de gestión de la calidad. El objetivo de esta norma es la mejora de la organización y la satisfacción de todas las partes interesadas. Se centra en la implantación del sistema de calidad y en su mantenimiento. Por ello, la última versión¹⁵, se refiere expresamente al “éxito sostenido”.

A partir de la versión del año 2000, la serie de normas ISO 9000 están basadas explícitamente en una serie de *principios de gestión de la calidad* que se implementan de acuerdo con la naturaleza y los objetivos específicos de cada entidad.

La relación entre las ISO 9001 e ISO 9004 se manifiesta a través de estas afirmaciones:

¹⁴ En la nueva versión (año 2009) su título se denomina *Gestión para el éxito sostenido. Un enfoque de gestión de la calidad*. Aborda el tema de la sostenibilidad. Marcos Paramio, T., (2007: 8) señala que “para llegar a ser sostenibles las organizaciones deben ser capaces de adaptarse a los cambios de su entorno(...). Aprender, mejorar e innovar será su desafío, y en la norma se incorporan conceptos novedosos, abordando por ejemplo la necesidad de una comunicación eficaz en la organización, la implicación y la motivación del personal, la planificación estratégica y la gestión de riesgos en la organización.

La norma ofrecerá una herramienta para la evaluación del nivel de madurez alcanzado por la organización en este tema: principiante, proactiva, flexible, innovadora o sostenible, ofreciendo información detallada para llevar a cabo una evaluación estratégica rápida para los directores y una evaluación operacional para los [responsables] de los procesos.”

¹⁵ Publicada el 30 de octubre de 2009.

Alonso García (2002: 12,13) señala que son normas con una estructura similar, lo que facilita su aplicación conjunta. Aclara además lo siguiente:

“Mientras que la Norma ISO 9001 especifica los requisitos de un sistema de gestión de calidad, se centra en la *eficacia* del sistema para dar cumplimiento a los requisitos del cliente y puede utilizarse para certificación o con fines contractuales, la Norma ISO 9004 va más allá, facilitando la mejora continua del funcionamiento de la organización, su *eficacia y su eficiencia global*”.

También la propia ISO, refiriéndose a las últimas versiones, resalta esta complementariedad:

“Aunque la ISO 9004:2009 complementa a la ISO 9001:2008 (y viceversa), ésta puede ser utilizada de manera independiente. No es una norma para ser utilizada en certificaciones de tercera parte, o en uso contractuales o regulatorios, ni como una guía para implementar ISO 9001:2008”.

“Comparada con la ISO 9001: 2008, la cual asegura la gestión de calidad de productos y servicios mientras aumenta la satisfacción del cliente, ISO 9004: 2009 provee una perspectiva más amplia de la gestión de la calidad, particularmente para la mejora del desempeño. Le será de gran utilidad a direcciones cuyos altos directivos deseen ir más allá de la ISO 9001, en búsqueda de la mejora continua, medida a través de la satisfacción de los clientes” .

(<http://www.iso.org/iso/pressrelease.htm?refid=Ref1263> , 11-11-2009)

La norma ISO 19011 proporciona orientación relativa a auditorías de sistemas de gestión de la calidad. Proporciona información sobre conceptos relacionados con las auditorías, establece los principios en los que se apoyan, clarifica cómo se gestiona y desarrolla un programa de auditoría, y hace referencia expresa a la competencia y evaluación de los auditores.

IV.3.3. GESTIÓN DE LA CALIDAD EN BASE A LAS ISO

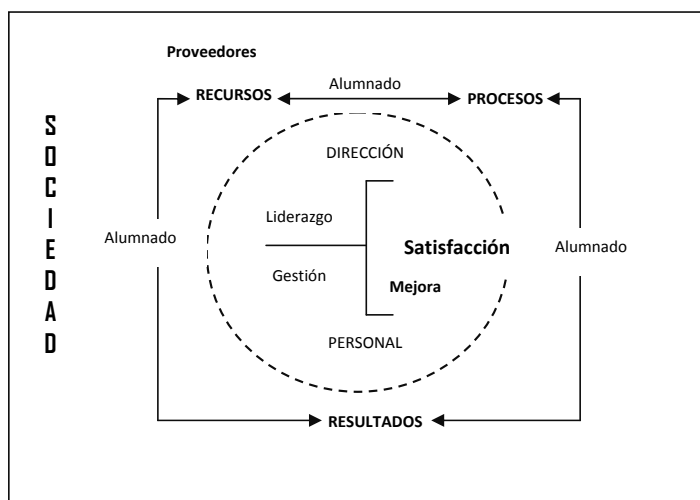
IV.3.3.1. Principios

La ISO 9000 señala que “*para conducir y operar una organización en forma exitosa se requiere que ésta se dirija y controle de forma sistemática y transparente*”. Otorga asimismo un papel protagonista a la dirección del centro, a la que le recomienda tener en cuenta una serie de principios que le van a servir de guía para la mejora. Estos principios¹⁶ son (ISO 9000: 2005, 7 en AENOR, 2007):

- *Enfoque al cliente.* Las organizaciones deben comprender las necesidades actuales y futuras de los clientes y tratar de satisfacerlas.
- *Liderazgo.* Los líderes establecen la unidad de propósito y la orientación de la organización. Ellos deben crear y mantener un ambiente interno que favorezca que el personal se involucre en el logro de los objetivos de la organización.
- *Participación del personal.* El personal es la esencia del centro y su compromiso hace que sus habilidades se empleen en beneficio de la institución.
- *Enfoque basado en procesos.* Los resultados que esperamos obtener se alcanzan más eficientemente cuando las actividades y recursos relacionados se gestionan como un proceso.
- *Enfoque de sistema para la gestión.* Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema, contribuye a la eficacia y eficiencia de una organización en el logro de sus objetivos.
- *Mejora continua.* Debe entenderse como un objetivo permanente del centro.
- *Enfoque basado en hechos para la toma de decisión.* Las decisiones eficaces se basan en el análisis de datos y la información.
- *Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.* El centro y los proveedores deben mantener una relación que beneficie a ambas partes, ya que ello aumentará la capacidad de ambos para generar valor.

¹⁶ Ver gráfico IV.5.

GRÁFICO IV.5: PRINCIPIOS DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD BASADO EN LAS ISO



Fuente: Elaboración propia

Las ISO trabajan con *procesos*, los cuales se definen como “*actividad, o conjunto de actividades, que utiliza recursos para transformar elementos de entrada*¹⁷ *en resultados*” (ISO 9000: 2005, 9, en AENOR, 2007). El *enfoque de procesos* consiste en identificar actividades relacionadas con la gestión de los recursos, definir las y registrarlas. Posteriormente se hará un seguimiento y revisión de los procesos desarrollados para asegurar su coherencia con la planificación del centro e introducir los cambios y mejoras pertinentes.

Las mismas normas nos lo definen y aclaran:

“La aplicación de un sistema de procesos dentro de la organización junto con la identificación de interacciones de estos procesos, así como su gestión para producir el resultado deseado, puede denominarse como enfoque basado en procesos” (ISO 9001:2008¹⁸).

¹⁷ Elementos de entrada son, por ejemplo, la competencia del personal, la documentación, el ambiente de trabajo, etc.

¹⁸ La propia ISO 9001: 2008 aclara que para referencias con fecha sólo se aplica la edición citada (ejemplo: 9001: 2000) y para las que no tienen fecha se aplica la última edición del documento (o sea, si en este momento hablamos de ISO 9001 estamos haciendo alusión directa a la versión del 2008). A pesar de ello, en este trabajo hay ocasiones en que mencionamos de forma expresa la última versión, poniendo 9001:2008.

“Para que las organizaciones operen de manera eficaz, tienen que identificar y gestionar numerosos procesos interrelacionados y que interactúan. A menudo el resultado de un proceso constituye directamente el elemento de entrada del siguiente proceso. La identificación y gestión sistemática de los procesos empleados en la organización y en particular las interacciones entre tales procesos se conoce como enfoque basado en procesos” (ISO 9000, 2005: 9).

“El enfoque basado en procesos asegura que los elementos de entrada del proceso se definan y registren con el fin de proporcionar una base para la formulación de requisitos que pueda utilizarse para la verificación y validación de los resultados” (ISO 9004:2000).

La gestión por procesos¹⁹ debe concretarse en un plan operativo que incluya identificación y análisis de los procesos, especificaciones (requisitos) y recursos, actividades dentro de los procesos, acciones correctivas y preventivas, acciones de mejora de los procesos, evaluación, etc.

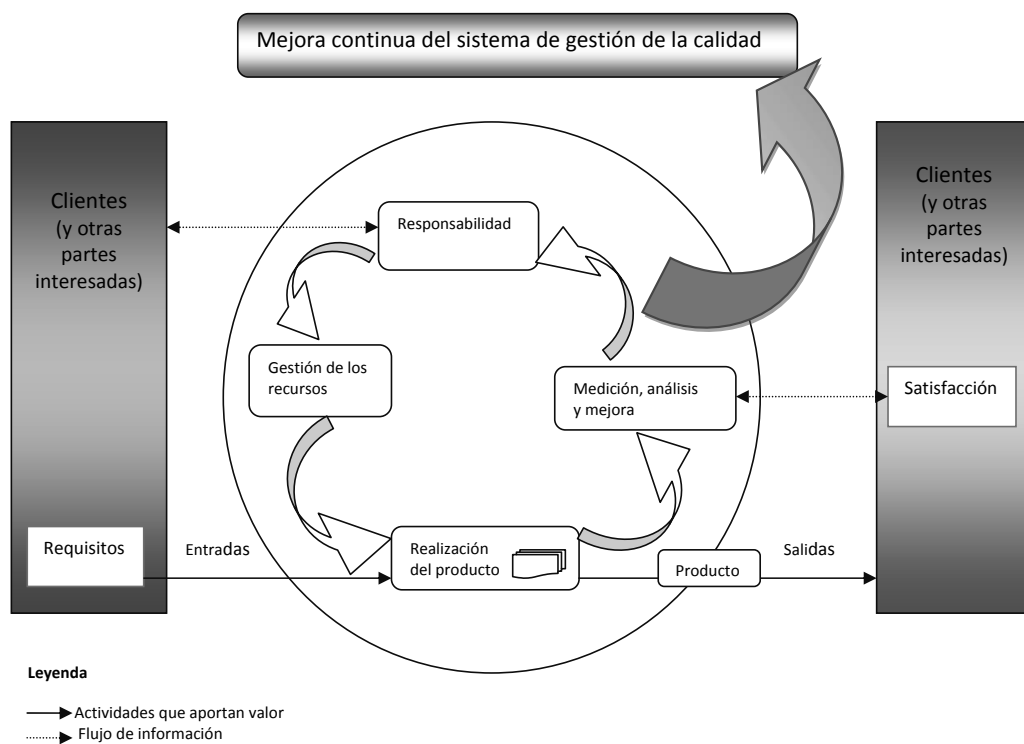
El enfoque de las normas ISO hace énfasis en:

- El entendimiento y el cumplimiento de los requisitos.
- La necesidad de considerar los procesos en términos del valor que nos aportan.
- La obtención de resultados basada en el desempeño y la eficacia de los procesos.
- La mejora continua de los procesos basada en mediciones objetivas.

Su modelo de gestión de la calidad (gráfico IV.6) se basa en la satisfacción de las partes interesadas, lo cual exige una evaluación de cómo perciben de estas personas si el centro ha cumplido o no sus requisitos.

¹⁹ Un proceso puede hacer referencia, por ejemplo, a la formación del profesorado. En el anexo IV se pueden ver los procesos diseñados en el CFP Santiago.

GRÁFICO IV.6: ELEMENTOS DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD SEGÚN ISO 9001



Fuente: AENOR (2007: 172)

IV.3.3.2. Fundamentación de los sistemas de gestión de la calidad según la Norma ISO 9000.

Siguiendo las aportaciones de Alonso García (2002: 16-20), algunos de los aspectos²⁰ que debe tener en cuenta un centro cuando decida poner en marcha un sistema de gestión de la calidad, son los siguientes:

- Analizar las *bases del sistema de gestión de la calidad*. Se recomienda tener en cuenta los requisitos del cliente o usuario (en adelante usuario) y definir procesos para proporcionar productos/servicios (en adelante servicios) que satisfagan las necesidades y expectativas del usuario.
- Los *requisitos de los sistemas y de los servicios* pueden ser especificados por los usuarios o por la organización y, en algunos casos, en reglamentación aplicable, como es el caso de la formación profesional reglada.
- Enfoque a los sistemas de gestión de la calidad.

Para el desarrollo e implementación de su sistema de gestión de la calidad, el centro tendrá que:

- Identificar las necesidades y expectativas de los clientes y de otras partes interesadas.
 - Establecer la política y los objetivos de la calidad de la organización.
 - Especificar los procesos necesarios para el logro de los objetivos de la calidad, y asignar responsables a cada uno de esos procesos.
 - Determinar y proporcionar los recursos necesarios para el logro de los objetivos de la calidad.
 - Concretar los indicadores para medir la eficacia de cada proceso, y establecer el procedimiento de aplicación.
 - Determinar los medios para prevenir no conformidades y eliminar sus causas.
 - Establecer y aplicar un proceso para la mejora continua del sistema de gestión de la calidad.
- Enfoque basado en procesos.

²⁰ Estos aspectos aparecen claramente definidos en la ISO 9000 (2005: 8,9) publicada en AENOR (2007).

- Relaciones entre sistemas de gestión de la calidad y los modelos de excelencia.
- Otros elementos como: política y objetivos de la calidad, papel de la dirección, documentación, evaluación del sistema, mejora continua, técnicas estadísticas y el enfoque de los sistemas de gestión de la calidad y otros sistemas de gestión.

IV.3.3.3. Implantación

IV.3.3.3.1. La ISO 9001: 2008

La versión del 2008 presenta una estructura válida para diseñar e implantar cualquier sistema de gestión (gestión de personal, gestión económica, etc.), no sólo el de calidad, e incluso, para integrar diferentes sistemas.

Se centra, al igual que la versión anterior, en un enfoque de gestión a través de procesos. El matiz está en que en la versión del 2000 bastaba con “identificar” esos procesos, los cuales se dirigían a “dar cumplimiento a los requisitos del cliente”, y en la actualidad hay que “determinar” los procesos y ver si se dirigen a “satisfacer los requisitos” del cliente. Añade además que *“el seguimiento de la percepción del cliente puede incluir la obtención de elementos de entrada de fuentes como las encuestas de satisfacción del cliente, los datos del cliente sobre la calidad del producto entregado, las encuestas de opinión del usuario, el análisis de la pérdida de negocios, las felicitaciones, las garantías utilizadas y los informes de los agentes comerciales”*. Si trasladamos esto al ámbito de la formación, vemos que se establecen los procedimientos para recoger información sobre la opinión y el grado de satisfacción de los usuarios (directamente sería el alumnado, pero también se pueden considerar por ejemplo a las familias) del servicio; se tienen en cuenta las felicitaciones, premios y reconocimientos que recibe el centro y su personal, y cualquier otro tipo de informe o dato que aporte información que permita al centro caminar hacia sus objetivos. Se tiene en cuenta que los objetivos de la organización y las propuestas de mejora se dirigen a satisfacer los requisitos de las personas que se benefician de los servicios que el centro se compromete a dar.

Contempla también esta última versión *procesos* (en relación al sistema de gestión de la calidad) *contratados externamente*²¹. Aclara que el hecho de que sean contratados externamente no exime al centro de su responsabilidad en relación a la satisfacción de los requisitos de los usuarios o beneficiarios del servicio y, por tanto, será necesario un control que verifique se cumplan esos requisitos.

²¹ Un *proceso contratado externamente* es un proceso que la organización necesita para su sistema de gestión de la calidad y que la organización decide que sea contratado externamente.

IV.3.3.3.2. *Metodología para la implantación de un sistema de gestión de la calidad*

A la hora de diseñar e implementar un sistema de gestión de la calidad conforme a la familia de las Normas ISO 9000 nos encontramos con distintas metodologías prácticas cuya función es servir de guía al desarrollo del sistema.

Martínez Carballo (2006) analiza las metodologías propuestas por distintos autores y establece: etapas previas a la implantación y etapas propias de la implantación o etapas de desarrollo.

Este autor²² considera previo a la implantación la necesidad de un compromiso firme de la dirección con el desarrollo del sistema de calidad, y la creación de una estructura de calidad paralela a la estructura organizativa del centro o entidad.

“Una estructura paralela al organigrama [...] que permita no sólo desarrollar el sistema, sino también mantenerlo en un futuro, por lo que [el centro] ha de adoptar un nuevo estilo de dirección que le permita afrontar con éxito los retos que se le presentan”.

“Generalmente, la estructura típica de una organización está sustentada por una jerarquía vertical donde las órdenes fluyen de arriba abajo y además, existen límites entre las distintas áreas funcionales. Sin embargo, bajo un sistema de dirección de la calidad, la comunicación tiene que ser además horizontal debiendo eliminarse cualquier tipo de barrera interdepartamental (Spencer, 1994). Por otra parte, también han de existir una serie de interrelaciones entre la organización y su entorno”.

(Martínez Carballo, 2006: 74)

Desde nuestro punto de vista es necesario crear en los centros formativos una estructura que sustente el desarrollo de sistemas de gestión de la calidad, pero esta estructura no debe ser paralela a la estructura organizativa del centro sino que tiene que estar integrada en ella. Bien es cierto que se requiere que los órganos de

²² Este autor habla de la implantación y desarrollo de la gestión de la calidad haciendo referencia explícita a las organizaciones que lo hacen en base a las Normas ISO. En nuestra opinión, los aspectos que aquí se recogen en relación a la implantación y puesta en práctica de una gestión de la calidad, se puede aplicar a cualquier centro formativo independientemente del referente o guía que se utilice.

coordinación, participación, etc. contribuyan al desarrollo de un sistema de gestión de la calidad.

En este sentido, se podrían crear: el comité de calidad, la figura del responsable de calidad y equipos de trabajo (véase gráfico IV.7).

El *Comité de calidad*²³ estaría formado por la dirección, por los jefes de los distintos departamentos y por el responsable de calidad. A este comité, presidido por el director, le correspondería (Martínez Carballo, 2006: 75):

- Consensuar la misión y la política de calidad.
- Establecer las funciones de los distintos estamentos responsables del desarrollo de la calidad.
- Preparar, dirigir y comunicar el proceso.
- Dirigir el proceso de planificación de la calidad.
- Proporcionar los recursos necesarios.
- Fijar objetivos.

La responsabilidad básica del Comité de calidad consiste en “lanzar, coordinar e institucionalizar la mejora anual de la calidad” (Velasco Sánchez²⁴, 2010: 37). El *responsable de calidad*²⁵ será designado por la dirección y tendrá que dirigir y controlar el proceso de implantación y el mantenimiento del sistema de calidad. En los centros pequeños, puede ejercer esta función una sola persona. En el caso de centros grandes, o cuando las circunstancias lo requieran, se puede crear un *Departamento o Equipo de Calidad*. En ambos casos, la persona o personas que ejercen esta función, se dedican a estas tareas de calidad de manera parcial y la responsabilidad de la misma no es exclusiva de ellos sino que todo el centro debe implicarse y contribuir a la aplicación del sistema de calidad, teniendo en cuenta las decisiones adoptadas en el Comité de Calidad.

En Galicia, en el ámbito formativo, las funciones del responsable de calidad no están definidas legalmente, pero a modo de ejemplo podemos señalar las tareas que, en

²³ En los CIFP de Educación, las funciones de este Comité podrían ser asumidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica.

²⁴ Desde el punto de vista de este autor, el comité de calidad estaría formado por los altos directivos, ya que la mejora de la calidad debe estar en “la agenda de la alta dirección”.

²⁵ Esta figura ya existe en los centros que implantan sistemas de gestión de la calidad, aunque legislativamente no esté creada ni definida. La dirección tendrá que definir sus competencias e informar al resto de la organización sobre los proyectos de mejora que se van a desarrollar.

relación a las auditorías, esta figura tiene asignadas en el CIFP Politécnico de Santiago²⁶:

- Elaborar el *Programa de auditorías internas, en colaboración con los responsables de los diferentes departamentos.*
- *Nombrar al Auditor o Auditores en caso necesario.*
- *Colaborar en la realización de las Auditorías internas.*
- Proponer al Equipo Auditor el *Plan o agenda de auditoría interna.*
- Verificar la implantación y la eficacia de las acciones correctivas.
- Mantener el archivo de los registros de las auditorías internas y de los correspondientes informes de acciones correctivas.
- Comunicar a los auditados la celebración de la auditoría.
- Garantizar la adecuada formación de los auditores.
- Realizar el informe de acciones correctivas.
- Verificar la implantación de las acciones correctivas.

Los *equipos de trabajo*²⁷ se crean una vez iniciado el proceso de implantación y su labor se centra en el trabajo operativo. Martínez Carballo (2006: 76) distingue tres tipos:

- *Círculos de calidad*²⁸. Personas del mismo departamento que se reúnen voluntariamente para resolver los problemas surgidos en su área de trabajo.
- *Grupos de mejora*. Personas designadas por la dirección para estudiar un problema determinado y, una vez éste se resuelve, el grupo se disuelve.
- *Grupos de intervención*. Son grupos de mejora que se crean puntualmente para resolver problemas de carácter urgente. El matiz estriba en el carácter puntual y urgente.

Velasco Sánchez (2010: 40) destaca que los miembros del equipo directivo deben participar personalmente en algunos de estos equipos, ello facilitará que “*comprendan lo que están pidiendo que hagan sus subordinados, qué clase de trabajo hay implicado,*

²⁶ Extraído del Manual de procedimientos. Proceso: mejora continua. Auditorías internas de la calidad.

²⁷ Los integrantes de estos equipos deben poseer capacidades de liderazgo, ser buenos comunicadores y estar comprometidos con la calidad (Martínez Carballo, 2006: 76).

²⁸ En los centros educativos, estos *círculos de calidad* podrían estar constituidos por los Departamentos (Didácticos, de Orientación,...). El problema estriba en que la realidad hace difícil que todos los miembros de un Departamento estén implicados y comprometidos con la calidad y cuenten con el apoyo de la dirección.

cuántas horas semanales se necesitan, cuántos meses lleva completar un proyecto, o qué tipo de recursos se necesitan. La falta de comprensión de estas realidades por parte de la [...] dirección ha contribuido a que fracasen algunos esfuerzos bien intencionados para instituir la mejora anual de la calidad”.

GRÁFICO IV.7: ESTRUCTURA PARA LA IMPLANTACIÓN DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN INSTITUCIONES FORMATIVAS



Fuente: Elaboración propia

La etapa de desarrollo implica:

1. *Formación del equipo directivo* sobre calidad y sistemas de gestión de la misma.
2. *Diagnóstico inicial y evaluación de la situación* del centro para determinar si su gestión se acerca o se aleja del referente que pretenden utilizar o utilizan en materia de calidad. Asimismo, esta evaluación les permitirá identificar los puntos fuertes y los débiles y adoptar decisiones en relación a ello.

Formar al profesorado en relación al referente a utilizar para el desarrollo del sistema de gestión de la calidad (Normas ISO, Modelo europeo de Excelencia de la EFQM), la documentación que exige y las ventajas que aporta este sistema, tratando de buscar su participación e implicación.

Martínez Carballo (2006: 78) señala en relación a la formación lo siguiente:

“En la práctica, especialmente en empresas de tamaño reducido, esto suele limitarse a unas simples charlas por parte del equipo directivo y/o del consultor especializado que se encargará de implantar el sistema”.

3. *Elaboración de la documentación* dirigida a conseguir eficiencia: manual de calidad, protocolos de actuación, instrucciones de trabajo, registros de calidad, etc.

“En su elaboración deben participar varios miembros de la empresa, con la posibilidad, más común en las pequeñas y medianas empresas, de recibir apoyo de un consultor externo. Lo que nunca debe ocurrir es que sea realizado única y exclusivamente por personal externo a la organización”.

(Martínez Carballo, 2006: 79)

4. La puesta en práctica o *implantación del sistema de calidad* se hará de forma progresiva, utilizando la documentación elaborada al efecto.
5. *Evaluación continua* centrada en la comprobación periódica de la correcta aplicación de lo definido documentalmente²⁹ y analizando posibles mejoras que generen más eficiencia.
6. Desarrollo de *propuestas de mejora* continua.
7. *Reconocimiento de la calidad*, a través de los Premios³⁰ o las auditorías que permiten obtener el correspondiente certificado de calidad³¹.

La formación y la implicación del personal del centro es imprescindible no sólo para implantar un sistema de gestión de la calidad, sino también para introducir continuas mejoras que nos permitan mantenerlo.

²⁹ En las ISO esta comprobación estaría enmarcada en el ámbito de las auditorías internas o externas.

³⁰ Premio Europeo a la Excelencia.

³¹ Normas ISO.

IV.3.3.4. Documentación

La documentación a utilizar por los centros para la gestión de la calidad está en función del tipo de centro, de la legislación aplicable en cada caso, y del referente de calidad que se utilice.

La ISO 9000 presenta distintos tipos de documentos en relación a la gestión de la calidad (tabla IV.8).

TABLA IV.8: DOCUMENTOS UTILIZADOS EN LOS SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD

DOCUMENTOS	FINALIDAD
Manual de calidad	Proporcionar información coherente (interna y externamente) acerca del sistema de gestión de la calidad del centro.
Plan de calidad	Describir cómo se aplica el sistema de gestión de la calidad en relación a un servicio, proyecto, contrato específico, etc.
Especificaciones	Establecer requisitos.
Directrices	Establecer recomendaciones o sugerencias.
Procedimientos documentados	Proporcionar información sobre cómo efectuar las actividades y los procesos.
Registros	Proporcionar evidencia objetiva de las actividades realizadas o de los resultados obtenidos.

Fuente: ISO 9000 (2005: II, en AENOR, 2007)

El sistema de gestión de la calidad basado en las ISO exige obligatoriamente algunos de estos documentos, mientras que deja a criterio del centro u organización la elaboración o no de otros. Son obligatorios, según *Bureau Veritas Formación*³² (2009: 39, 40) los siguientes *procedimientos*:

- Procedimiento para el control de los documentos.
- Procedimiento para el control de los registros de calidad.
- Procedimiento de planificación y realización de auditorías.
- Procedimiento de control de no conformidades.
- Procedimiento de acciones correctivas.
- Procedimiento de acciones preventivas.

³² Empresa creada en 1828. Está presente en 148 países y trabaja en formación, entre otros aspectos, respecto a calidad.

La misma empresa de formación señala como *registros* exigidos por la norma, entre otros, los que a continuación se detallan:

- Revisión del sistema por la dirección.
- Registros sobre la educación, formación, habilidades y experiencia del personal.
- Evidencia de que los procesos de realización y el producto y/o servicio³³ resultante cumple los requisitos.
- Resultados de la revisión de los requisitos relacionados con el producto y/o servicio y de las acciones originadas por el mismo.
- Elementos de entrada para el diseño y desarrollo.
- Resultados de la revisión, verificación y validación del diseño y desarrollo³⁴, y de cualquier acción que sea necesaria.
- Registros de la revisión de los cambios en el diseño y desarrollo, y de cualquier acción que sea necesaria.
- Resultados de las evaluaciones de proveedores y de cualquier acción necesaria que se derive de ellas.
- Registros de la pérdida, deterioro o tratamiento inadecuado de los bienes del centro³⁵.
- Resultados de la auditoría interna y de las actividades de seguimiento.
- Naturaleza de las no conformidades y de cualquier acción tomada posteriormente, incluyendo las concesiones obtenidas.
- Resultados de las acciones correctivas.
- Resultados de las acciones preventivas.

Después de hacer referencia a todos estos documentos, hay que aclarar que la ISO 9001:2008 contempla que es la propia organización la que tiene que determinar qué

³³ La ISO 9001: 2008 aclara que “el término *producto* se aplica a:

- El producto destinado a un cliente o solicitado por él.
- Cualquier resultado previsto de los procesos de realización del producto”.

Nosotros, pensando en el ámbito formativo, en el texto cada vez que aparece el término “producto” lo sustituimos por “producto y/o servicio”.

³⁴ “La revisión, la verificación y la validación del diseño y desarrollo tienen propósitos diferentes. Pueden llevarse a cabo y registrarse de forma separada o en cualquier combinación que sea adecuada para el producto y para la organización” (ISO 9001: 2008).

³⁵ En el texto se sustituye “propiedad del cliente” por “del centro”.

otros documentos son necesarios para asegurarse la eficaz planificación, operación y control de procesos. Señala asimismo que *“un solo documento puede incluir los requisitos para uno o más procedimientos. Un requisito relativo a un procedimiento documentado³⁶ puede cubrirse con más de un documento”*.

En relación al control de los documentos, la ISO 9000:2008 señala que hay que establecer procedimientos documentados que definan los controles necesarios para:

- Aprobar los documentos en cuanto a su adecuación antes de su emisión.
- Revisar y actualizar los documentos cuando sea necesario y aprobarlos nuevamente.
- Asegurarse de que se identifican los cambios y el estado vigencia de los documentos.
- Asegurar la disponibilidad de las versiones pertinentes de los documentos.
- Asegurarse de que los documentos permanecen legibles y fácilmente identificables.
- Asegurarse de que los documentos de origen externo³⁷, que la organización determina que son necesarios para la planificación y la operación del sistema de gestión de la calidad, se identifican y se controla su distribución.
- Prevenir el uso no intencionado de documentos obsoletos, y aplicarles una identificación adecuada en el caso de que se mantengan por cualquier razón.

Los registros son un tipo especial de documento dirigido a proporcionar evidencia de la conformidad con los requisitos así como de la operación eficaz del sistema de gestión de la calidad. En relación a su control, la norma³⁸ establece que deben permanecer legibles, fácilmente identificables y recuperables. Debe establecerse un procedimiento documentado para definir los controles necesarios para la identificación, el almacenamiento, la protección, la recuperación, el tiempo de retención y la disposición de los registros.

³⁶ El término *procedimiento documentado* hace referencia al establecimiento, documentación, implantación y mantenimiento del procedimiento (ISO 9001: 2008).

³⁷ Los *documentos de origen externo* antes eran un referente, pero ahora son parte del sistema y por lo tanto se convierten en requisitos que hay que cumplir.

³⁸ ISO 9001:2008.

En relación a los Centros Integrados de Formación Profesional, en Galicia se establecen los siguientes documentos:

- *Proyecto funcional de centro.* Refleja los “objetivos previstos y las actuaciones prioritarias del centro, el sistema organizativo, los procedimientos de gestión basados en un sistema de mejora continua, las programaciones didácticas y el plan de orientación profesional que incluirá, entre otros, el plan de acción tutorial” (artículo 10.2³⁹). Este proyecto se desarrolla a través de los correspondientes planes anuales.
- *Plan anual.* Incluirán las directrices, objetivos y acciones prioritarias reflejadas en el proyecto funcional, así como “los procedimientos para el cálculo de los indicadores para el cumplimiento de los objetivos, presupuesto, los planes anuales de los departamentos y órganos de coordinación que contendrán las programaciones de aula, los aspectos organizativos (horarios del personal docente y no docente, el procedimiento de gestión y los mecanismos de evaluación, así como aquellos otros aspectos que sean relevantes para las demás funciones de los centros). Este plan, una vez aprobado por el Consejo Social, será de obligado cumplimiento por los centros” (artículo 10.4⁴⁰).
- *Memoria anual.* Se centra en la evaluación del grado de “cumplimiento de los objetivos anuales previstos en cada uno de los programas que deriven del plan anual”. Recoge las medidas correctivas necesarias cuando se detecten desviaciones o no se cumplan los objetivos, proponiendo acciones para la mejora de la gestión (artículo 10.5⁴¹). Estas memorias son aprobadas por el Consejo Social del centro.

En el marco del plan anual, se desarrollan los *planes de mejora de la calidad*⁴², en cuya elaboración debe participar el claustro de profesores o junta de profesores expertos. A la Administración se le encomienda la tarea de impulsar la puesta en práctica de estos planes con el objetivo de garantizar la calidad de los servicios que ofertan estos centros.

³⁹ Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 28-01-2008).

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ *Ibidem.*

⁴² *Ibidem*, artículo 16.3 c) y artículo 21.

IV.3.3.5. Evaluación del sistema de gestión de la calidad

El sistema de gestión de la calidad debe estar sometido a un continuo *proceso de revisión y evaluación*. En relación a ello, es necesario las normas ISO mencionan varios términos que es conveniente conocer (tabla IV.9).

TABLA IV.9: PRECISIONES CONCEPTUALES EN TORNO A LA REVISIÓN Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD. NORMAS ISO

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Control de la calidad	Parte de la gestión de la calidad orientada al cumplimiento de los requisitos de la calidad.
Conformidad	Cumplimiento de un requisito.
No conformidad	Incumplimiento de un requisito.
Trazabilidad	Capacidad de seguir la historia, la aplicación o la localización de todo aquello que está bajo consideración.
Acción preventiva	Acción tomada para eliminar la causa de una no conformidad potencial u otra situación potencial indeseable.
Acción correctiva	Acción tomada para eliminar la causa de una no conformidad detectada u otra situación similar.
Corrección	Acción tomada para eliminar una no conformidad detectada.
Evidencia objetiva	Datos que respaldan la existencia o veracidad de algo.
Inspección	Evaluación de la conformidad por medio de observación y dictamen, acompañada cuando sea apropiado por medición, ensayo/prueba o comparación con patrones.
Ensayo/prueba	Determinación de una o más características de acuerdo con un procedimiento.
Verificación	Confirmación mediante la aportación de evidencia objetiva de que se han cumplido los requisitos especificados.
Validación	Confirmación mediante la aportación de evidencia objetiva de que se han cumplido los requisitos para una utilización o aplicación específica prevista. Las condiciones de utilización para la validación pueden ser reales o simuladas.
Proceso de calificación	Proceso para demostrar la capacidad de cumplir los requisitos especificados. La calificación puede aplicarse a personas, productos, procesos o sistemas.
Revisión	Actividad emprendida para asegurar la conveniencia, adecuación y eficacia del tema objeto de la revisión, para alcanzar unos objetivos establecidos.

Fuente: AENOR (2007: 286-292) (ISO 9000, 2005: 16-22)

Si seguimos las indicaciones de la ISO 9001: 2008, destacamos los siguientes aspectos en relación a la revisión y evaluación del sistema de gestión de la calidad (tabla IV.10):

TABLA IV.ID: REVISIÓN Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD. NORMAS ISO

Requisitos generales de la Norma	Asegurar la eficacia de las operaciones y de su control. Medir y analizar los procesos para su mejora continua.
Documentación del centro	Todo el sistema de gestión de la calidad tiene que estar documentado a través de: • Procedimientos: implantados, documentados y adecuadamente controlados. • Registros (demuestran la correcta implantación de los procedimientos).
Responsabilidad de la dirección	Establecer objetivos medibles y coherentes. Establecer un sistema de gestión de la calidad que se pueda revisar. Revisar a intervalos de tiempo, previamente definidos, la política, objetivos y sistema de calidad, para ello utiliza información derivada de: • Reclamaciones y sugerencias. • Auditorías realizadas. • Acciones preventivas o correctivas.
Planificación	Determinar qué controles se van a realizar, instrumentos necesarios para ello, y responsabilidades del personal en el proceso de revisión y evaluación del sistema de gestión de la calidad. Establecer cómo se va a llevar a cabo la revisión, verificación y validación del diseño y desarrollo de los procesos. Establecer métodos y medidas para obtener información sobre la percepción del usuario en relación al servicio que ofrece el centro y sobre su grado de satisfacción en relación al mismo.
Desarrollo de la planificación	Para medir el funcionamiento del sistema de gestión de la calidad, se utilizará como medida: la satisfacción del usuario y las auditorías internas, y cualquier otro dato o procedimiento (ej.: registro de no conformidades) establecido en el centro. En la revisión, verificación y validación del desarrollo de los procesos se tendrá en cuenta: • En relación a los proveedores: comprobar que los requisitos y condiciones son los adecuados, y verificación. • En relación a la prestación del servicio: grado de desarrollo, conformidades, no conformidades, ajustes necesarios y verificación. • En relación al propio sistema de seguimiento y evaluación: conformidades, no conformidades, ajustes necesarios y evaluación periódica de la efectividad de las medidas puestas en marcha.
Medición, análisis y mejora	Recopilación de datos. Análisis y evaluación. Propuestas de mejora del sistema de gestión de la calidad: medidas correctivas y medidas preventivas.

Fuente: Elaboración propia, en base a *Bureau Veritas Formación* (2009: 29-33)

La ISO 9004: 2009 concede gran importancia a la autoevaluación, considerándola como elemento clave durante la planificación estratégica de los procesos de cualquier organización.

“ISO 9004: 2009 permite a las organizaciones aumentar la calidad del producto y de la entrega del servicio a sus clientes promoviendo la autoevaluación como una herramienta importante que posibilita las organizaciones a:

- Crear un punto de referencia para su nivel de madurez, cubriendo el liderazgo, estrategia, sistema de gestión, recursos y procesos.
- Identificar sus fortalezas y debilidades.
- Identificar oportunidades para la mejora y la innovación”.

(<http://www.iso.org/iso/pressrelease.htm?refid=Ref1263>)

En relación a la autoevaluación, y teniendo en cuenta su aportación e interés, también creemos conveniente hacer referencia a la norma UNE-ISO 10014: 2006⁴³ denominada *Gestión de la calidad. Directrices para la obtención de beneficios financieros y económicos*. Su finalidad consiste en ayudar a la dirección a identificar y obtener incrementos en los beneficios mediante la aplicación de los principios de gestión. El incremento de beneficios no es el objetivo de los centros de formación y/o educación, pero si la identificación y priorización de áreas de mejora. Además, la metodología que se utiliza en esta norma y las herramientas que ofrece pueden ser válidas y aplicables a nuestro ámbito de trabajo (gráfico IV. 9).

La Norma citada presenta la información que a continuación se detalla:

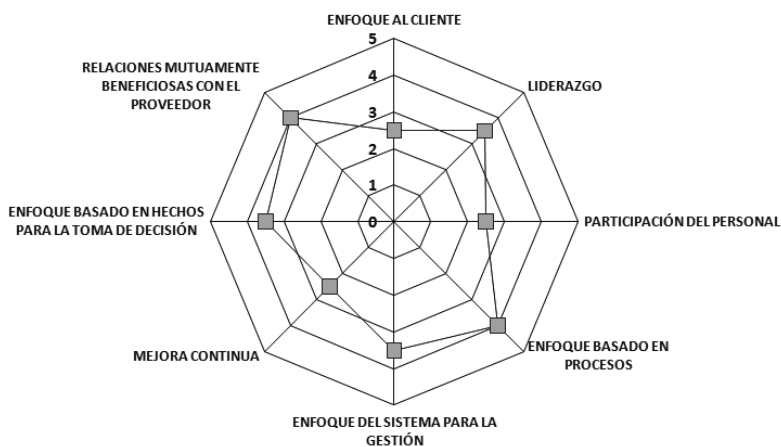
- Descripción de los *niveles de madurez* de una organización (tabla IV.11), en relación a la gestión de la calidad. Establece para ello cinco niveles, que Marcos Paramio (2007: 8) denomina: principiante, proactiva, flexible, innovadora y sostenible.
- Cuestionario para la *autoevaluación inicial*. Consta de tres preguntas en relación con cada uno de los principios de gestión, a las que debe responder un equipo evaluador, el cual debe estar familiarizado con los niveles de madurez. Este proceso debería llevar aproximadamente una hora. En base a la respuesta dada a las preguntas se obtiene una visión general de la madurez de la organización.
- Cuestionario para una *autoevaluación exhaustiva*. Consta de una serie de preguntas en relación con cada uno de los principios de las ISO. El grado de respuesta está en relación con los niveles de madurez, pero admite la posibilidad de poner comentarios y ejemplos respecto a cada uno de los ítems. Una evaluación de este tipo requiere dedicar un tiempo extra. Además, si

⁴³ Sustituye a la norma UNE 66914:2000. Y, es idéntica a la Norma Internacional ISO 10014/2006.

queremos que aporte valor a la organización, tiene que ser objetiva, transparente y contar con la participación eficaz del personal. *“Si existe alguna inquietud respecto a la transparencia, se debería considerar el realizar una amplia selección del personal que complete el cuestionario de forma anónima”* (AENOR, 2007: 547).

- **Diagrama RADAR.** Muestra los resultados de la evaluación, proporcionándonos una visión gráfica del estado de madurez de la organización, en relación a cada uno de los principios de las ISO (gráfico IV.8).

GRÁFICO IV.8 : EJEMPLO DE UN RESULTADO DE AUTOEVALUACIÓN (PUNTUACIÓN MEDIA) PRESENTADO MEDIANTE EL DIAGRAMA RADAR.



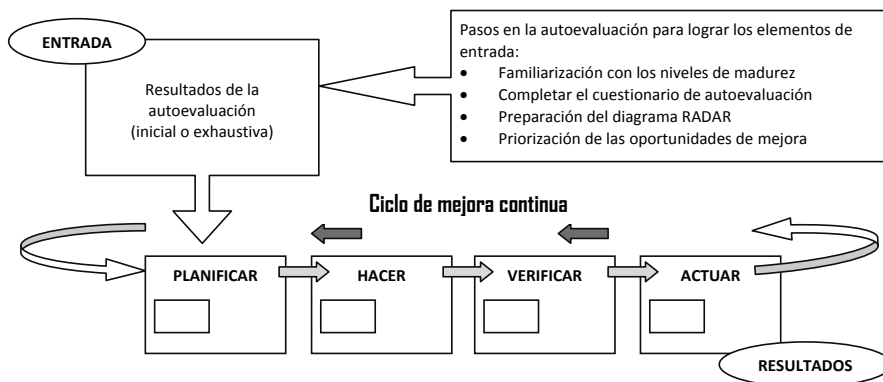
Fuente: AENOR (2007: 556)

TABLA IV. II: NIVELES DE MADUREZ DE UNA ORGANIZACIÓN. NORMAS ISO

MADUREZ	DESCRIPCIÓN
1	No o no es cierto, ocurre en un 0%, la práctica no se encuentra o no ha comenzado todavía, no ocurre nada. No hay evidencia de implementación. No hay un enfoque sistemático evidente, no hay objetivos reales. No hay mediciones, los resultados son pobres o impredecibles. Se tratan inadecuadamente las quejas o necesidades de los clientes. Tal vez algunas buenas ideas, pero no han progresado más allá de la etapa de buenos propósitos.
2	Relativamente cierto, ocurre en un 25% aproximadamente, la práctica sólo se ve en algunas áreas. Evidencia de implementación disponible. Enfoque reactivo, principalmente para corregir problemas. Poca evidencia de un enfoque hacia acciones correctivas. Información o comprensión limitada sobre las mejoras requeridas, pocos objetivos, algunos buenos resultados disponibles. La satisfacción del cliente se tiene en cuenta razonablemente, pero se progresa poco en la satisfacción de otras partes interesadas. Algún reconocimiento del enfoque hacia procesos, evidencias leves de que ocurre algo realmente útil. Revisiones o evaluaciones ocasionales que producen algunas mejoras y progresos.
3	Parcialmente cierto, ocurre en un 50% aproximadamente, la práctica se encuentra comúnmente, pero no en la mayoría de áreas. La evidencia de mejora es visible. Es evidente el enfoque basado en procesos, es más proactivo que reactivo. Determinar las causas raíz con algunas buenas acciones correctivas y mejoras sistemáticas. Información disponible sobre objetivos y desempeño en relación con estos objetivos, algunas buenas tendencias de mejora. Generalmente se tiene en cuenta la satisfacción de las partes interesadas. Evidencia de que el tema es tratado con un éxito moderado, con algunas revisiones y acciones fijadas como meta. Evidencias esporádicas de claras mejoras o progresos, aunque todavía hay muchas preocupaciones acerca de que el tema no se aborde completamente.
4	Cierto en la mayor parte, ocurre en un 75% aproximadamente, la práctica es muy típica, con sólo algunas excepciones. Está bien establecido en el sistema un enfoque basado en procesos interrelacionados. El proceso de mejora continua está bien implantado dentro de la organización y con los proveedores clave. Resultados coherentemente buenos y se mantienen tendencias de mejora, hay evidencia clara de que el tema se trata adecuadamente. La satisfacción de las partes interesadas se tiene en cuenta en su mayor parte. Proactivo es donde es apropiado, las acciones correctivas evidencian que se ha detenido la recurrencia, y son claramente evidentes las acciones preventivas/evaluadoras de riesgos. Revisiones regulares y de rutina con claras mejoras y progresos, algunas inquietudes por que los temas no se estén trabajando en su totalidad. Evidencia de mejora mantenida, en un período amplio durante, por ejemplo, al menos 1 año.
5	Sí, cierto en todas partes, ocurre en el 100% o casi. La práctica se despliega en toda la organización, casi sin excepciones. Reconocido como el mejor de su clase, está bien situado en relación con los de su clase, proceso de mejora e información fuertemente integrado (desde el usuario final en el mercado y en toda la cadena de suministro). El mejor en su clase en todos los resultados demostrados fácilmente, un negocio sostenible asegurado, todas las partes interesadas satisfechas. Organización próspera, ágil e innovadora, que aprende. Todos los enfoques pertinentes, con éxito y tratados por completo en todas las áreas y en todos los aspectos. Excelente modelo a seguir. Es difícil concebir una mejora significativa, pero se realizan revisiones singulares. Evidencia de mejora mantenida en un período amplio durante, por ejemplo, al menos tres años.

Fuente: AENOR (2007: 557) (UNE-ISO 10014, 2006: 19)

GRÁFICO IV.9: AUTOEVALUACIÓN Y GESTIÓN DE LA CALIDAD, SEGÚN LAS NORMAS ISO



Fuente: Adaptado en base a AENOR⁴⁴ (2007: 547)

La autoevaluación planteada a través de esta Norma tiene los mismos objetivos y sigue el mismo proceso que la autoevaluación del modelo de la EFQM.

⁴⁴ En el gráfico original los resultados se dirigen a la *obtención de beneficios económicos y financieros*. En éste, nosotros hemos omitido ese cuadro por considerar que no procede en el contexto de la formación y/o educación, sobre todo cuando hablamos de centros públicos.

IV.3.3.6. Auditorías y certificación

Uno de los rasgos destacables de las ISO 9001 es que la norma debe certificarla⁴⁵ una tercera parte independiente. Por lo tanto, si un centro educativo aspira a obtener la certificación tiene que atravesar las siguientes fases:

- Crear un sistema de calidad que cumpla los requisitos estipulados por estas normas.
- Elección de un organismo de certificación acreditado.
- Auditorías intermedias durante tres años (como mínimo una vez al año).
- Auditoría total por parte del organismo certificador, y concesión del certificado en caso de aprobado. Cada certificado vale exclusivamente para un período de tres años.

IV.3.3.6.1. Auditorías

El sistema de gestión de la calidad debe ser revisado periódica y sistemáticamente para ver si se desarrolla adecuada y eficiente. Alonso García (2002: 48-49) señala que esta revisión debe hacerla la dirección e incluirá como mínimo la siguiente información:

- Resultados de auditorías, tanto internas como externas y acciones derivadas.
- Información proveniente de los clientes (encuestas, quejas, sugerencias,...).
- Resultados de funcionamiento del sistema y conformidad del servicio. Por ejemplo: cumplimiento de los objetivos, conformidad de los cursos, seguimiento de proyectos, valores de indicadores de medición de los procesos, etc.
- Estado de acciones correctivas y preventivas.
- Seguimiento de acciones surgidas de revisiones anteriores.
- Cambios que podrían afectar al sistema. Por ejemplo: cambios en planes educativos, en la reglamentación, derivados de nuevas tecnologías, etc.
- Sugerencias de mejora. Por ejemplo: áreas en las que se pueden obtener mejoras y los cambios necesarios.
- Adecuación de la política y los objetivos.

⁴⁵ A raíz de la publicación de la ISO 9001:2008 se establece que la validez de los certificados emitidos según la ISO 9001:2000 sólo tendrán vigencia hasta noviembre de 2010.

- También se podrán tener presente cualquier otra información que haga referencia a la gestión y funcionamiento del centro. Por ejemplo, los resultados de la autoevaluación realizada en base al Modelo de la EFQM, ya que pueden aportar datos de gran interés para acometer procesos de mejora.

El seguimiento y verificación de la implantación del sistema de gestión de la calidad basado en las ISO 9001 se lleva a cabo a través de auditorías. La ISO 9000:2005 define las *auditorías* como el “proceso sistemático, independiente y documentado para obtener evidencias de la auditoría y evaluarlas de manera objetiva con el fin de determinar el grado en que se cumplen los criterios de auditoría” (ISO 9000:2005, 22).

En la tabla IV.12 se aclaran una serie de conceptos en relación a las auditorías y en la IV.13 se habla de los distintos tipos de auditorías.

TABLA IV.12: CONCEPTOS RELATIVOS A LAS AUDITORÍAS

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Programa de la auditoría	Conjunto de una o más auditorías planificadas para un período de tiempo determinado y dirigidas hacia un propósito específico. Incluye todas las actividades necesarias para planificar, organizar y llevar a cabo las auditorías.
Criterios de auditoría	Conjunto de políticas, procedimientos o requisitos. Constituyen una evidencia frente a la cual se compara la evidencia de la auditoría.
Evidencia de la auditoría	Registros, declaraciones de hechos o cualquier otra información que son pertinentes para los criterios de auditoría y que son verificables.
Hallazgos de la auditoría	Resultados de la evaluación de la evidencia de la auditoría recopilada frente a los criterios de auditoría. Pueden indicar conformidad o no conformidad con los criterios de auditoría, u oportunidades de mejora.
Conclusiones de la auditoría	Resultado de una auditoría que proporciona el equipo auditor tras considerar los objetivos de la auditoría y todos los hallazgos de la auditoría.
Cliente de la auditoría	Organización o persona que solicita una auditoría (tiene derechos reglamentarios o contractuales para solicitar una auditoría).
Auditado	Organización que es auditada.
Auditor	Persona con atributos personales demostrados y competencia para llevar a cabo una auditoría.
Equipo auditor	Uno o más auditores que llevan a cabo una auditoría, con el apoyo, si es necesario, de expertos técnicos. Este equipo puede incluir auditores en formación.
Experto técnico	Persona que aporta conocimientos (relativos a la organización, el proceso, la actividad a auditar, el idioma o la orientación cultural) o experiencia específicos al equipo auditor. Nunca actúa como auditor en el equipo auditor.
Plan de auditoría	Descripción de las actividades y de los detalles acordados de una auditoría.
Alcance de la auditoría	Incluye generalmente una descripción de las ubicaciones, las unidades de la organización, las actividades y los procesos, así como el período de tiempo cubierto.

Fuente: AENOR (2007: 293) (ISO 9000, 2005: 23)

En relación a las auditorías internas, la ISO 9000: 2008 establece que el responsable del área que esté siendo auditada debe asegurarse de que se llevan a cabo las acciones correctivas necesarias (sin demora injustificada) para eliminar las no conformidades detectadas y sus causas⁴⁶.

Las auditorías externas son realizadas por auditores que no pertenecen a la organización auditada.

“En el supuesto de que la auditoría interna la realice un auditor externo, éste deberá cumplir los requisitos de cualificación y respetar la metodología establecida por el centro.

A fin de que los resultados sean objetivos, se tendrá en cuenta al designar a los auditores su imparcialidad con respecto a los procesos y las áreas a estudiar (nadie podrá auditar su propio trabajo)”.

La Norma que sirve de guía a las auditorías internas y externas es la NORMA UNE-EN ISO 19011, denominada *Directrices para la auditoría de los sistemas de gestión de la calidad y/o ambiental*. Se aplica, entre otros, a las organizaciones que tienen implantados sistemas de gestión de la calidad. Orienta sobre la gestión de programas de auditoría y sobre la competencia y la evaluación de los auditores.

TABLA IV. 13: TIPOS DE AUDITORÍAS

Auditorías internas	<i>De primera parte</i>	Realizadas con fines internos por la organización o en nombre.
Auditorías externas	<i>De segunda parte</i>	Realizadas por los clientes de una organización o por personas en su nombre. Un ejemplo de este tipo son las auditorías de proveedores.
	<i>De tercera parte</i>	Realizadas por organizaciones externas independientes, que proporcionan la certificación o registro de conformidad con los requisitos contenidos en la norma.
Auditorías del Sistema de Gestión de la Calidad	Se aplican normalmente a un sistema de gestión de la calidad, tal y como se requiere en la Norma ISO 9001 o a alguno de sus elementos, como puede ser la política de calidad o el manual de calidad. Se evalúa el conjunto, verificando su eficacia y grado de cumplimiento, mediante la comprobación de las actividades descritas en el manual de calidad, procedimientos generales y otros documentos de referencia y contrastando estas actividades con los requisitos en la normativa aplicable.	
Auditorías de proceso	Se aplica a un determinado proceso, examinando todos sus factores y los elementos del sistema que le apliquen. Se evalúa la capacidad de los responsables en la toma de decisiones válidas, las condiciones controladas en las que se desarrolla el proceso, procedimientos, instrumentos de seguimiento del proceso, la detección y resolución de no conformidades y la adopción de acciones correctivas.	
Auditorías de producto / servicio	Evalúa los elementos de un sistema de gestión de la calidad en la medida en que se aplican a un determinado producto y/o servicio. — La auditoría de producto evalúa la capacidad de los responsables para tomar decisiones válidas, y determina la fiabilidad de los resultados.	

⁴⁶ Ello requiere hacer un estudio previo de las causas.

	– La auditoría del servicio obedece a los mismos principios que la auditoría de producto, aunque adaptados al examen y verificación de la conformidad de un servicio y a los requisitos especificados en un contrato o en un modelo formativo.
Auditorías de proveedores	Tienen como finalidad auditar la capacidad de los proveedores para cumplir los requisitos de calidad de los suministros contratados.
Auditorías conjuntas	Evaluación, de un único sistema de gestión de la Calidad, por parte de dos o más organizaciones

Fuente: Bureau Veritas Formación (2009: 223-226)⁴⁷. Adaptado.

IV.3.3.6.2. *Certificación*

La certificación es un documento que asegura que los productos o servicios que ofrece el centro son de calidad. Se trata de un certificado expedido por un organismo reconocido oficialmente en el que se identifica la conformidad del Sistema de Gestión de calidad del centro de acuerdo con las normas ISO en las que se basó dicho sistema. La certificación es posterior a las auditorías, tiene carácter voluntario y la realiza una entidad privada la cual ha de estar acreditada por ENAC (Entidad Nacional de Acreditación).

Municio (2000: 191), señala lo siguiente:

“La certificación de calidad no es para toda la organización, sino para sus partes. Cada uno busca la certificación de lo que desea. El certificador es otra organización acreditada para hacer este trabajo de auditoría externa, que está reconocido por las autoridades del país y cuya misión es evaluar la documentación y la implantación del sistema de calidad que el interesado quiere certificar: La operación suele durar hasta tres años, tanto por el proceso de implantación como por las comprobaciones que el certificador tiene que hacer del proceso. Como es evidente, no todos los certificadores tienen conocimientos especializados en todos los sectores de actividad, por lo que la selección de la entidad certificadora es uno de los pasos más importantes para asegurar el éxito de la certificación”.

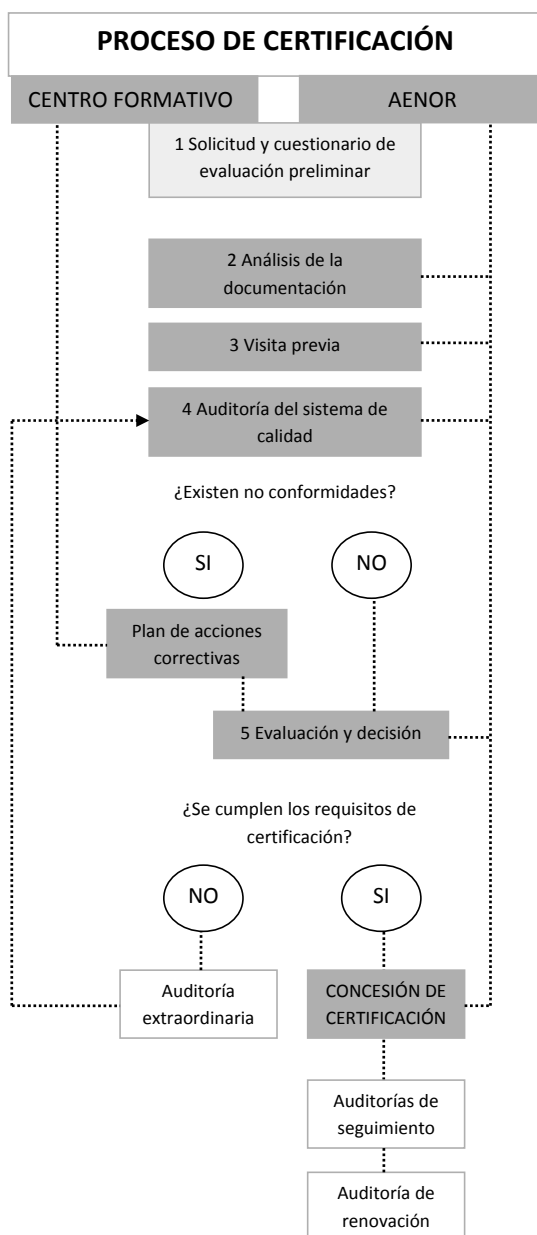
La certificación contribuye a mejorar la credibilidad y la imagen del centro interna y, sobre todo, externamente.

⁴⁷ En esta publicación se puede obtener una amplia información en relación a las auditorías: principios de auditoría, actividades, perfil del auditor, procedimientos y técnicas de auditoría, proceso de formación, etc.

Tal y como señala Bureau Veritas Formación (2009: 228) *“una vez que la entidad otorga el certificado, éste tiene una validez limitada, al finalizar ese período de tiempo es necesario realizar otra auditoría para su renovación, de este modo se comprueba el mantenimiento de las condiciones de concesión del certificado. Una vez obtenido el certificado tiene un período de validez de tres años, una vez finalizado este período se realiza otra auditoría para su renovación y en el transcurso del mismo se realizan auditorías de seguimiento anualmente.”*

A continuación se representa gráficamente el proceso que tienen que seguir los centros para lograr la certificación (gráfico IV.10).

GRÁFICO IV.10: EL PROCESO DE CERTIFICACIÓN SEGÚN LAS NORMAS ISO



Fuente: Alonso García⁴⁸ (2002: 131)

⁴⁸ Se ha adaptado y en lugar de “empresa” se hace referencia al “centro formativo”.

IV.4. EL MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA DE LA EFQM

IV.4.1. CREACIÓN Y DESARROLLO

El *Modelo europeo de excelencia* también denominado *modelo europeo de calidad total* nace en 1991. Sus antecedentes son el modelo Deming (Japón) y el Malcon Baldrige (en América) y su germen está en el nacimiento de la *European For Quality Management* (EFQM), organismo⁴⁹ que se crea con el fin de fomentar un enfoque de gestión que conduzca a una excelencia sostenida para todas las organizaciones que operan en Europa.

La EFQM es una organización de ámbito europeo, representada en los distintos países por los NPO's (*National Partner Organization*), los cuales gestionan en su ámbito nacional aspectos vinculados a la Formación en el Modelo, implantación, sistema de reconocimientos, etc. En España está representada por el *Club Excelencia en Gestión*⁵⁰ (CEG).

La evolución del Modelo de la EFQM se refleja a través de las publicaciones del mismo en los años 1991, 1999, 2003 y 2010 y las adaptaciones realizadas a distintos sectores y contextos.

La primera versión (1991) iba dirigida inicialmente al mundo empresarial pero posteriormente se elaboró una versión dirigida al sector público y a organizaciones de voluntariado. Hablamos de "*un único modelo con tres versiones: empresas; pequeñas y medianas empresas; y sector público y organizaciones de voluntariado*" (Ferrando Sánchez y Granero Castro, 2008: 33).

Esta primera versión del modelo fue adoptada por el Ministerio de Educación español, quién, en 1997⁵¹, presenta a través del documento *Modelo Europeo de Gestión de*

⁴⁹ La EFQM es una organización sin ánimo de lucro que fue creada en 1988 por los presidentes de 14 importantes y reconocidas compañías europeas. Posteriormente, nace el *modelo EFQM de excelencia* (1991) y más tarde se instauran los *Premios EFQM* que inicialmente iban dirigidos a empresas pero, en 1995, se desarrollaron dos nuevas categorías dirigidas al sector público y a las pymes.

⁵⁰ El Club Excelencia en Gestión "*está formado por 300 organizaciones tanto públicas como privadas, de todos los ámbitos y sectores. [...]a su vez tiene colaboraciones o coaliciones a través de diferentes organizaciones regionales. Tanto la EFQM como la CEG son fundaciones o sociedades creadas por compañías asociadas, por lo que no son organismos públicos ni dependen en principio de ellos*".

"El CEG dispone de sus propios evaluadores del modelo, así como de una estructura formada por las principales entidades de certificación" (Medrano et al., 2009: 15 y 66).

⁵¹ En esta fecha el Ministerio se denominaba: Ministerio de Educación y Cultura.

Calidad. Guía para la autoevaluación, una primera propuesta para su aplicación en centros educativos de nivel no universitario.

La versión de 1999 hace que el Ministerio de Educación revise el documento citado anteriormente, y en el año 2001, este organismo⁵² presenta una nueva adaptación recogida en la publicación: *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad*.

La premisa que sustenta el modelo que nos ocupa, se formula en el ámbito de la educación y la formación de la siguiente manera (Aragón Marín et al., 2001: 16):

“Los resultados en los usuarios, en el personal y en la sociedad, se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones, y de sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados”.

Recogemos también la aportación de López García et al. (1997: 19) a través de la siguiente cita:

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

Esta formulación es importante ya que los resultados se valoran en base a datos relacionados con la percepción de los usuarios del servicio (para lo cual es relevante el grado de satisfacción) y datos obtenidos en relación a los objetivos previamente establecidos.

La versión de la EFQM presentada en el año 2003 incluye, según Ferrando Sánchez y Granero Castro (2008: 33), un estudio realizado en el año 2000 por los doctores Vinod Singhal y Kevin Hendricks quienes “*siguieron las trayectorias de 600 empresas ganadoras de premios a la calidad, y las compararon con un grupo de control de características similares. Los resultados fueron demoledores: las empresas premiadas*

⁵² En la fecha señalada es llamado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

incrementaron sus ingresos un 48%, vendieron un 37% más y se revalorizaron en un 44% más que el grupo de control”⁵³.

La última versión⁵⁴ mantiene los mismos conceptos y criterios que la anterior, pero enriquece y actualiza sus contenidos, y los presenta de un modo más estructurado. Además, revisa y simplifica la ponderación asignada a cada criterio y vincula los conceptos a los criterios.

El Consejo Directivo de la EFQM acordó que el modelo sea revisado cada tres años, por lo tanto, la próxima actualización será en el año 2013.

La versión que se va a utilizar como referente en esta tesis es la adaptación presentada por el Ministerio de Educación en el año 2001:

Aragón Marín et al. (coord.) (2001). <i>Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad</i>. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Se utiliza este referente por su claridad y accesibilidad, pero también porque es el último referente propuesto por la Administración pública estatal en el ámbito educativo. Sin embargo, se tendrán en consideración las versiones de la EFQM del año 2003 y 2010, y las aportaciones de distintos autores (Andersen, 2001; Aragón Marín, 2004; Martínez Mediano y Riopérez Losada, 2005; Belver Domínguez, 2006, y Medrano et al., 2009) que reflejan aspectos relativos a la adaptación de este modelo de gestión de la calidad total o excelencia al ámbito educativo y/o formativo.

⁵³ Si nos estuviésemos refiriendo al ámbito de la educación y la formación probablemente estaríamos hablando de organizaciones que mejoraron su eficacia y eficiencia y sus resultados (en relación al personal, a los usuarios del servicio, a la sociedad, y en general, en relación a la propia organización).

⁵⁴ Modelo EFQM 2010, presentada en septiembre del 2009.

IV.4.2. CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL MODELO DE LA EFQM

El Modelo europeo de la EFQM responde a un enfoque de gestión vinculado a la excelencia⁵⁵.

Para utilizar este modelo en un centro educativo y/o formativo es necesario que previamente se dé una buena comprensión del mismo. Para ello, recogen los conceptos fundamentales establecidos por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad Total (tabla IV.14 y se definen, teniendo en cuenta las aportaciones Aragón Marín et al. (2001: 13-15), de la siguiente manera:

- La *orientación al cliente*⁵⁶ se traduce por *orientación al usuario*. El concepto *usuario* alude a todas aquellas personas que se benefician directamente de las actividades del centro. Es necesario identificar quienes son los usuarios y conocer sus expectativas y valorar su satisfacción y los resultados alcanzados en relación a este colectivo.
- La *relación con las personas colaboradoras*⁵⁷ se basa en la confianza y va dirigida a generar mejoras y valor añadido tanto a los usuarios como a los propios colaboradores/as. El concepto *personas colaboradoras* hace referencia a personas, instituciones u organizaciones que suministran productos, servicios o conocimientos al centro educativo y/o formativo.
- El *desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas*⁵⁸ (tanto las que prestan el servicio como las que lo reciben) en los procesos de mejora se fundamenta en: objetivos y valores compartidos, clima de confianza, delegación de responsabilidades, implicación, redes de información y comunicación formal y no formal adecuadas, oportunidades de formación, de realización y de desarrollo profesional y personal.

⁵⁵ Véase punto IV.2.1 de esta tesis.

⁵⁶ En el modelo EFQM 2010 se denomina "*añadir valor para los clientes*", ya que se concede gran relevancia (un elemento de valor) a la participación de los usuarios en el diseño del producto y/o servicio.

⁵⁷ Se vincula al *desarrollo de alianzas*. En la versión EFQM 2010 se habla de alianzas más allá de la cadena de suministros, ya que el éxito se relaciona con *beneficios mutuos sostenibles*.

⁵⁸ En la versión EFQM 2010 se dirige expresamente a *alcanzar el éxito mediante las personas*, y se busca su compromiso e implicación conjugando las necesidades de la organización y las expectativas y aspiraciones de su personal.

- La *gestión por procesos*⁵⁹ hace referencia al conjunto de actividades que se desarrollan de forma ordenada en torno a cada uno de los procesos⁶⁰. Estos tienen un responsable asignado en relación a su desarrollo, y su gestión está vinculada a aspectos como: adaptación, información, revisión y medición sistemática de los mismos.
- La *mejora continua* y la *innovación* se apoya en el pensamiento creativo, la formación y la autoevaluación. Tanto el personal del centro como los usuarios del servicio son considerados como fuente de creatividad e innovación⁶¹ y sus aportaciones deben ser tenidas en cuenta para crear propuestas de mejora. La autoevaluación y la reflexión sobre la situación de un centro con respecto a sí mismo y con respecto a otros centros ha de utilizarse para apoyar la innovación y la mejora.
- El *liderazgo* hace referencia a la actuación y comportamiento del equipo directivo y del resto de los responsables para guiar al centro hacia la gestión de la calidad. Aquellos que tienen responsabilidades y han de ejercer el liderazgo son quienes desarrollan la cultura del centro y dirigen los recursos y los esfuerzos hacia la excelencia. Este liderazgo ha de estar en consonancia con los objetivos del centro, y por lo tanto, se vincula a la *planificación y estrategia*. El equipo directivo tiene que ganarse el compromiso e implicación del personal

⁵⁹ El Diccionario de la Real Academia Española (2001: 1838) define proceso como “*el conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial*”.

En el Modelo EFQM el proceso se concibe como “*conjunto de actividades concatenadas que va añadiendo valor, y que sirve para lograr la formación del alumno y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo*” (López García et al., 1997: 38).

Las ISO 9000: 2005, entienden los procesos como conjuntos de actividades planificadas mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales (bajo condiciones controladas) transforman elementos de entrada en resultados (AENOR, 2007: 287).

⁶⁰ En la versión EFQM 2010 se vinculan los procesos y las estrategias, y se concede gran relevancia a cómo se diseñan los procesos.

⁶¹ La versión EFQM 2010 habla de la necesaria participación de todos los grupos de interés para a través del *trabajo en red* fomentar la creatividad y la innovación.

“*Las redes nacen generalmente de pequeños grupos de individuos y grupos con una filosofía común o bien desde organizaciones y entidades con objetivos compartidos, y evolucionan hacia estructuras más complejas y maduras con estabilidad, acuerdos explícitos de colaboración, organización, sistemas de coordinación y “productos” como publicaciones, encuentros, conferencias y proyectos compartidos. En cualquiera caso, hay un proceso de maduración, un ciclo vital que se debe entender.*

En términos prácticos la metodología del trabajo en red es una manera efectiva de compartir información, de aprender de la experiencia del otro, de trabajar juntos, y permite a sus miembros evitar el excesivo gasto en recursos que significa la duplicación del trabajo o la de iniciar cada vez contactos por intercambiar experiencias, facilitando a las acciones e iniciativas de los miembros un efecto multiplicador” (Ballester et al., 2004: 2).

para que éstos actúen conforme a los fines, objetivos y valores del centro y contribuyan al desarrollo de los proyectos institucionales.

- *La orientación hacia los resultados*⁶², tiene en cuenta la coherencia entre los objetivos que persigue la organización y las aspiraciones del personal y los usuarios. El éxito continuado en el logro de los objetivos depende del equilibrio y la satisfacción de los intereses de todos los colectivos, que de una u otra forma, participan en el centro.
- *Ética y responsabilidad*⁶³. El personal del centro ha de comportarse de acuerdo con una ética que otorga significado a las acciones individuales más allá del que pueda derivarse de unas normas o requisitos legales; la ética del servicio ha de impulsar a todas estas personas a esforzarse día a día para lograr la mejora continua.

⁶² La versión EFQM 2010 habla de *lograr resultados equilibrados* teniendo como referentes la visión, misión y estrategias del centro. Concede asimismo gran importancia a las actuaciones de los líderes para el logro de los resultados.

⁶³ En la versión EFQM 2010 se hace referencia a *asumir la responsabilidad de un futuro sostenible*. Se centra en la responsabilización activa de la conducta y las acciones del centro, y tiene en cuenta el impacto de su gestión en la sociedad. La ética se vincula directamente al liderazgo (subcriterio 1a).

TABLA IV.14: CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN LAS DISTINTAS VERSIONES DEL MODELO DE LA EFQM

Versión 2001 MEC	Versión 2003 EFQM	Versión 2010⁶⁴ EFQM
Orientación hacia los resultados	Orientación hacia los resultados	Lograr resultados equilibrados
Orientación al usuario	Orientación al cliente	Añadir valor para los clientes
Liderazgo y coherencia en los objetivos	Liderazgo y coherencia en los objetivos	Liderar con visión, inspiración e integridad
Gestión por procesos ⁶⁵	Gestión por procesos y hechos	Gestionar por procesos
Desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas	Desarrollo e implicación de las personas	Alcanzar el éxito mediante las personas
Mejora continua e innovación	Aprendizaje, innovación y mejora continua	Favorecer la creatividad y la innovación
Relaciones de asociación con los colaboradores	Desarrollo de Alianzas	Desarrollar alianzas
Ética ⁶⁶ y responsabilidad	Responsabilidad social corporativa	Asumir la responsabilidad de un futuro sostenible

Fuente: Elaboración en base a Aragón Marín et al. (2001), EFQM (2003b) y Gemoets y EFQM (2009).

El modelo de la EFQM del año 2003 nos presenta una definición de *excelencia* en relación con cada uno de los conceptos fundamentales (tabla IV.15):

TABLA IV.15: LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES DEL MODELO DE LA EFQM COMO ELEMENTOS DEFINITORIOS DE LA EXCELENCIA

CONCEPTO	Excelencia es...
Orientación hacia los resultados	Alcanzar resultados que satisfagan plenamente a todos los grupos de interés de la organización.
Orientación al cliente	Crear valor sostenido para el cliente.
Liderazgo y coherencia en los objetivos	Ejercer un liderazgo con capacidad de visión que sirva de inspiración a los demás y que, además, sea coherente en toda la organización.
Gestión por procesos y hechos	Gestionar la organización mediante un conjunto de sistemas, procesos y datos, interdependientes e interrelacionados.
Desarrollo e implicación de las personas	Maximizar la contribución de los empleados a través de su desarrollo e implicación.
Aprendizaje, innovación y mejora continua	Desafiar el status quo y hacer realidad el cambio aprovechando el aprendizaje para crear innovación y oportunidades de mejora.
Desarrollo de Alianzas	Desarrollar y mantener alianzas que añaden valor.
Responsabilidad social corporativa	Exceder el marco legal mínimo en el que opera la organización y esforzarse por comprender y dar respuesta a las expectativas que tienen sus grupos de interés en la sociedad.

Fuente: Elaborado en base a EFQM (2003b)

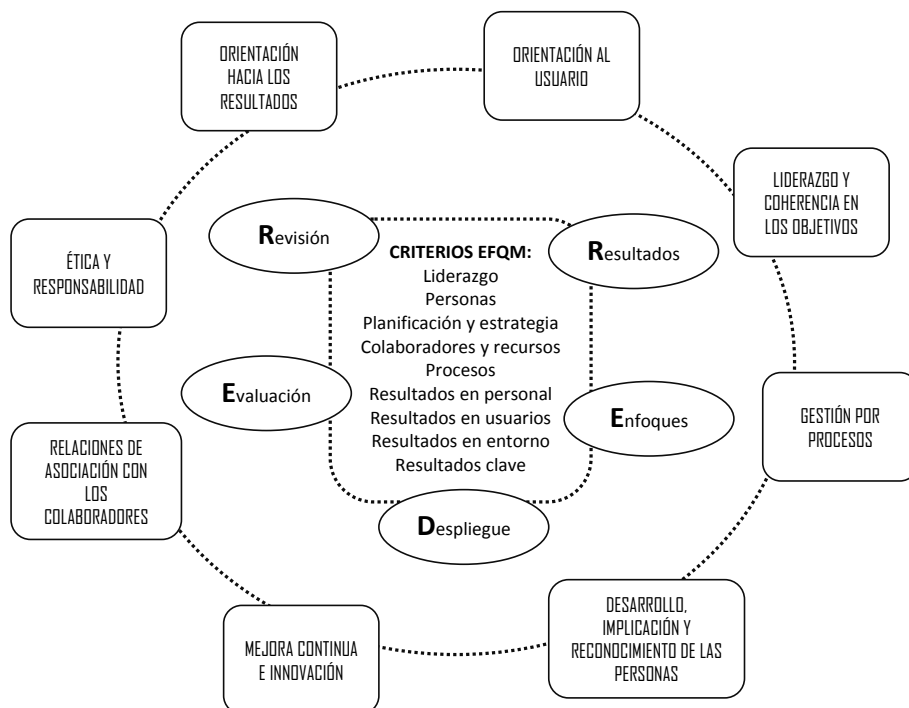
⁶⁴ Se observa que en la versión EFQM 2010, los conceptos fundamentales están formulados en términos de objetivos.

⁶⁵ Aunque en el documento no aparece reflejado como uno de los conceptos fundamentales, en el desarrollo del modelo si está explícitamente reflejado.

⁶⁶ En la versión EFQM 2010, la ética aparece reflejada en el *criterio liderazgo, subcriterio 1 a*.

Además de definir la *Excelencia*, estos conceptos están vinculados a los criterios en torno a los cuales se organiza el modelo, los cuáles se impregnan de la metodología REDER (gráfico IV.11).

GRÁFICO IV.II: MODELO DE LA EFQM. RELACIÓN ENTRE CONCEPTOS FUNDAMENTALES, CRITERIOS Y METODOLOGÍA REDER



Fuente: Elaboración propia

IV.4.3. ESTRUCTURA

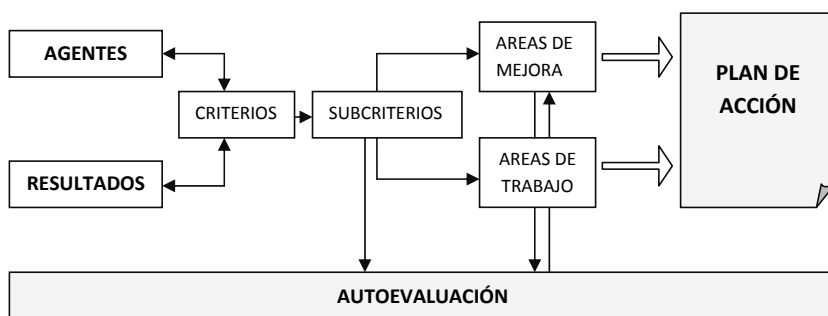
El Modelo se compone de cinco criterios agrupados en la categoría *Agentes* y cuatro criterios en la categoría *Resultados*. Cada uno de ellos tiene asignados distintos subcriterios⁶⁷ que a su vez se despliegan en áreas de trabajo y/o mejora (gráfico IV.12). La excelencia de las organizaciones se mide a través de la autoevaluación, y para ello, se utilizan como indicadores los ítems vinculados a los subcriterios y criterios del modelo. Las áreas sirven de referencia y orientan al centro en la autoevaluación. No son prescriptivas y, por lo tanto, no es necesario responder a todas las áreas sino sólo a aquellas aplicables en cada caso. Además, el centro puede decidir introducir nuevas áreas si lo considera pertinente.

“Las áreas no son todas las posibles, pues el Modelo no pretende establecer de forma prescriptiva y exhaustiva cuáles deberán ser examinadas en cada caso”.

[...] “Lo que hace cada centro es comparar su gestión y su funcionamiento con la propuesta que aparece reflejada en cada área. Se examina no solamente si se cumple o no lo que representa cada área, sino también el grado de aplicación alcanzado en cada centro [...]: verticalmente, a través de todos sus niveles organizativos, y horizontalmente en todos sus procesos y actividades”.

(López García et al., 1997: 20; Aragón Marín et al., 2001: 19)

GRÁFICO IV.12: ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL MODELO DE LA EFQM



Fuente: Elaboración propia

⁶⁷ Los *subcriterios* son cada una de las subdivisiones en las que se ordenan los criterios, y a su vez, cada uno de ellos engloba distintas *áreas de trabajo* que sirven de orientación al centro en su autoevaluación.

La categoría *Agentes* incluye los elementos de la gestión que favorecen la consecución de los resultados. Reflejan **cómo** el centro educativo enfoca esa gestión. Hacen referencia al funcionamiento interno del centro y muestran los aspectos sobre los que hay que actuar para conseguir una gestión eficaz del mismo.

La categoría *Resultados* sirve para determinar **qué** se ha conseguido en el centro teniendo en cuenta los objetivos pretendidos. También nos permite averiguar cuál es su tendencia en relación con otros centros, o incluso con otras organizaciones (López García et al., 1997: 21 y Aragón Marín et al., 2001: 19, 20). Aclaran asimismo lo siguiente:

“A través de estos criterios se miden percepciones y, al mismo tiempo, se efectúan mediciones objetivas. Ha de realizarse un esfuerzo por conseguir que las mediciones se presenten con datos numéricos, en forma de tablas, que recojan valores absolutos o relativos, o en forma de gráficos que muestren los resultados y su evolución en términos de serie temporales”.

Siguiendo las aportaciones de Aragón Marín et al. (2001: 25-56) podemos aclarar a qué hace referencia cada uno de estos criterios.

La categoría *Agentes* incluye:

- *Liderazgo*. Se refiere al comportamiento y la actuación del equipo directivo y del resto de los responsables⁶⁸ para guiar al centro hacia la gestión de la calidad.
- *Planificación y estrategia*. Hace referencia a la Misión, Visión, Valores⁶⁹ y dirección estratégica del centro, así como a la forma en que éstos se implantan en los proyectos institucionales. El presente criterio ha de reflejar cómo en la planificación y estrategia del centro educativo se asume el concepto de gestión de calidad y cómo los principios de la gestión de calidad se utilizan en la formulación, revisión y mejora de la estrategia y la planificación.

⁶⁸ En nuestro caso, vamos a incluir al responsable de calidad como miembro del equipo directivo.

⁶⁹ Aragón Marín et al. (2001: 27, 28) habla de fines, objetivos y valores del centro. Y, define cada uno de estos conceptos de la siguiente manera:

“Los fines expresan la razón de ser del centro, lo que justifica su existencia continuada. Los objetivos manifiestan la imagen deseada y alcanzable del centro en un futuro mediano. Se entiende por valores las ideas básicas que configuran el comportamiento del personal del centro e influyen en sus relaciones”.

- *Gestión del personal*. Implica tener en cuenta a todo el personal del centro, incidiendo en los aspectos organizativos y de desarrollo y aprovechamiento del conocimiento y potencial del personal. Este criterio dará respuesta a cómo se actúa para mejorar las condiciones del personal y el modo en que éste se implica y participa en actividades para la mejora continua del centro.
- *Colaboradores y recursos*. Hace referencia a la gestión de los recursos⁷⁰ y las colaboraciones externas⁷¹ teniendo en cuenta la planificación y la estrategia. Este criterio nos muestra cómo se gestionan y distribuyen los recursos disponibles, de cara a la mejora continua de los servicios que el centro ofrece.
- *Procesos*⁷². Este criterio alude a cómo se identifican, diseñan, gestionan y se revisan y corrigen, a fin de asegurar la mejora continua en todas las actividades del centro. Están vinculados a la planificación y estrategia del centro.

Según Ferrando Sánchez y Granero (2008), un sistema de gestión con un enfoque de procesos conlleva: identificación de los procesos, descripción de los mismos, seguimiento y medición, y mejora de los procesos.

La *identificación de los procesos* relevantes en el centro se puede hacer en base a su grado de influencia en: la planificación del centro, en el rendimiento del alumnado y en la calidad del servicio que el centro ofrece.

Los procesos se pueden clasificar⁷³ en:

- “Procesos estratégicos: son aquellos relacionados con la dirección y el largo plazo, y son fundamentalmente procesos de planificación y otros ligados a factores clave.
- Procesos operativos: son aquellos vinculados directamente con la realización del producto o la prestación del servicio. También reciben el nombre de procesos de línea.

⁷⁰ “Por recursos se entiende el conjunto de medios económicos, instalaciones, equipamientos, recursos didácticos, la información y las nuevas tecnologías, utilizados por el centro en el proceso educativo” y/o formativo (Aragón Marín et al., 2001: 34).

⁷¹ Las *colaboraciones externas* hacen referencia a los proveedores de recursos, programas, formación práctica, etc. Pueden ser los Ayuntamientos, las empresas que colaboran en la formación práctica del alumnado, centros y empresas que colaboran en la formación del profesorado, etc.

⁷² Los *procesos* son “el conjunto de actividades que sirve para lograr la formación del alumno y la prestación de servicios que ofrece el centro educativo” (Aragón Marín et al., 2001: 37).

⁷³ En Medrano et al. (2009: 52) se definen estos procesos a la vez que se ponen ejemplos de cada uno de ellos en el contexto de los centros educativos.

- Procesos de apoyo: son los que dan soporte a los procesos operativos”

(Ferrando Sánchez y Granero, 2008:71)

Para la *descripción de los procesos* se pueden utilizar: fichas⁷⁴, mapas del proceso⁷⁵ y diagramas de flujo⁷⁶. Y, para su *seguimiento y medición* se utilizan los indicadores los cuales proporcionan información y datos, que será un referente importante a tener en cuenta en la *mejora de los procesos*.

La categoría *Resultados* incluye:

- *Resultados en los usuarios*⁷⁷ Se refiere a la eficacia del centro en relación a la prestación del servicio⁷⁸ y a los logros respecto al alumnado. Nos muestra el grado de éxito que tiene el centro a la hora de satisfacer las expectativas y necesidades del alumnado. Para ello se utilizarán medidas de percepción e indicadores de rendimiento.

Las medidas de percepción permitirán el estudio de: reconocimientos, reclamaciones y quejas en relación al centro. También, a través de encuestas, permitirá obtener la opinión y el grado de satisfacción del alumnado respecto a la institución.

Los indicadores de rendimiento⁷⁹ permiten comparar los datos obtenidos a través de las mediciones con los objetivos, en relación a la mejora del

⁷⁴ Las *fichas* pueden reflejar: la misión (razón de ser del proceso), al responsable del proceso (persona que arrastra tras de sí a las personas vinculadas al proceso y garantiza se cumplan los objetivos), entradas y salidas, alcance (dónde empieza y termina el proceso) e indicadores. (Ferrando Sánchez y Granero, 2008: 74).

⁷⁵ Gráfico IV.13.

⁷⁶ Los *diagramas de flujo* son representaciones gráficas que muestran los pasos de ejecución del proceso. A través de flechas indican el camino a seguir. Tienen un único punto de inicio y un único término.

⁷⁷ Los términos *cliente* y *usuario* se identifican y se utilizan como sinónimos. Se considera usuario del servicio educativo y/o formativo a toda aquella persona que se beneficia de las actividades del centro. Con carácter general, son usuarios el alumno y su familia (sobre todo en centros de Educación Básica). En nuestro caso, en relación a los CIFP, se considera usuario directamente al alumnado.

⁷⁸ Por servicio educativo y/o formativo se entiende la formación que recibe el alumno, así como los servicios complementarios de los que disfruta (Aragón Marín et al., 2001: 41).

⁷⁹ Los indicadores de rendimiento son “*medidas internas y directas sobre las realizaciones y procesos del centro*” (Aragón Marín et al., 2001: 43). Según Ferrando Sánchez y Granero (2008: 74), el indicador debe ser:

- Representativo: reflejar lo que se quiere medir lo más fielmente posible.
- Sensible: adecuado para medir aquello que quiere medir, de forma que un cambio, por pequeño que sea, se refleje inmediatamente en cambios en el indicador.
- Útil: debe servir para tomar decisiones.

rendimiento del alumnado, fijados en la planificación del centro. También permitirá predecir la percepción de los usuarios.

- *Resultados en personal.* Se refiere a los logros del centro en relación a las personas que prestan sus servicios en el mismo. Muestra el grado de éxito que tiene el centro a la hora de satisfacer las expectativas y necesidades de su personal. Para ello se utilizarán medidas de percepción e indicadores de rendimiento.

Las medidas de percepción se refieren a la percepción que tiene del centro el personal que lo integra y se obtienen, entre otros medios, a través de encuestas al propio personal.

Los indicadores de rendimiento permitirán al centro comparar los datos de las mediciones obtenidas con los objetivos fijados en la planificación, para supervisar, entender, prever y mejorar su rendimiento, así como para predecir las percepciones que sobre el centro tiene su personal.

- *Resultados en el entorno del centro*⁸⁰. Alude a aquello que consigue el centro a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general, y de su entorno en particular. Este criterio mide el impacto del centro, y para ello se utilizan medidas de percepción e indicadores de rendimiento.

Las medidas de percepción permiten, a través de encuestas u otros instrumentos, valorar cómo percibe la sociedad el centro y su actividad.

Los indicadores de rendimiento permiten comparar los datos de las mediciones obtenidas con los objetivos fijados en la planificación, para supervisar, entender, prever y mejorar su rendimiento, así como para predecir las percepciones que sobre el centro tiene la sociedad.

Los resultados en el entorno se relacionan con los resultados en los usuarios del servicio y con los resultados del centro.

- *Resultados clave del centro educativo.* Hace referencia a lo que consigue el centro respecto a los objetivos previstos en la planificación y la estrategia,

-
- Fiable: su fiabilidad ha de ser chequeada periódicamente, para asegurarnos de que sigue siendo útil.

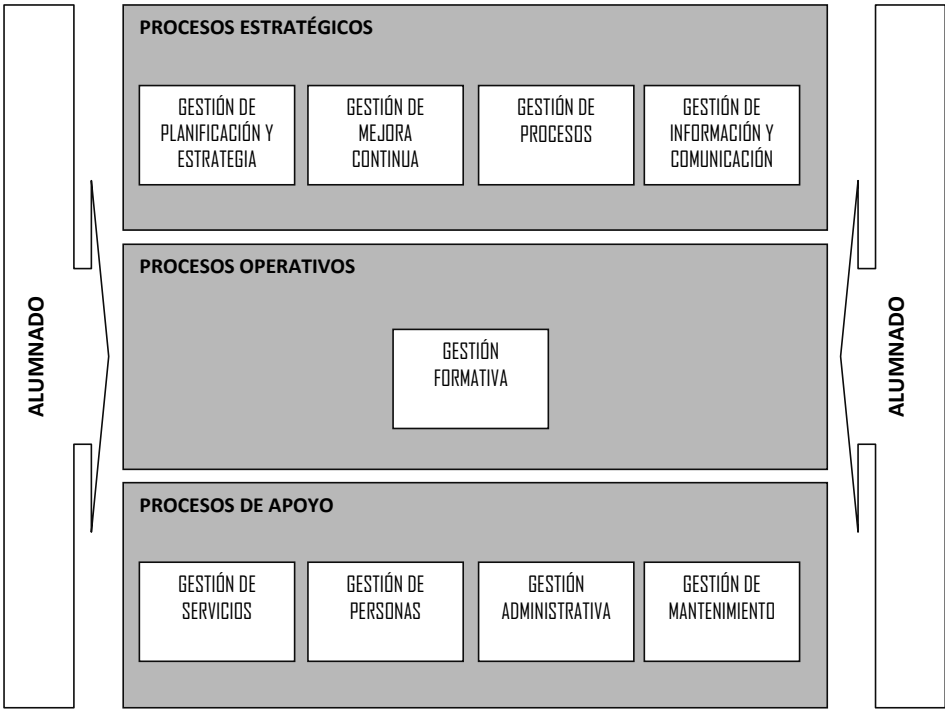
⁸⁰ La versión EFQM 2010 hace referencia a *resultados en la sociedad*. Inicialmente, su denominación parece incluir una perspectiva más amplia al no limitarse exclusivamente al entorno del centro. Sin embargo, si observamos cómo se define en el texto el criterio *resultados en el entorno del centro* se puede observar este enfoque hacia la sociedad.

concretados en los procesos más significativos, utilizando para ello los medios de los que dispone. Se vinculan a eficiencia y efectividad. Incluyen resultados del rendimiento e indicadores del rendimiento.

Los resultados del rendimiento tienen en cuenta: la planificación y estrategia, la gestión del equipo directivo, la gestión de los recursos y colaboraciones, y los resultados de los procesos clave. Los indicadores pueden vincularse a: la gestión del equipo directivo, la gestión de los recursos y de las colaboraciones, la consecución de los fines, objetivos y valores del centro, los procesos clave, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del alumnado, etc.

Son resultados clave del centro educativo y/o formativo cualquier logro en el terreno de la educación, de la gestión o de la acción social, a corto, medio y largo plazo, que contribuya al éxito del mismo, que sea medible de forma directa o indirecta, y que se derive con certeza de la ejecución de la *planificación y de la estrategia*, así como de los *procesos*.

GRÁFICO IV.13: EJEMPLO DE UN MAPA DE PROCESOS DE UN CENTRO FORMATIVO



Fuente: Ferrando Sánchez y Granero (2008: 72). Adaptado

IV.4.4. LA EVOLUCIÓN DEL MODELO

IV.4.4.1. Criterios del modelo

Son muchas las publicaciones que hacen referencia a los criterios del Modelo de la EFQM. En ocasiones la denominación asociada a estos criterios varía ligeramente. Por ello, consideramos necesario reflejar que ello es fruto de la evolución del modelo a lo largo de los años. En la tabla IV.16 se refleja esta situación.

TABLA IV.16: EVOLUCIÓN DEL MODELO EFQM⁸¹

	MODELO EUROPEO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD MEC (1997)	MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA MEC (2001)	MODELO EFQM DE EXCELENCIA 2003	MODELO EFQM DE EXCELENCIA 2010
CRITERIOS AGENTES	Liderazgo	Liderazgo	Liderazgo	Liderazgo
	Gestión del personal	Personas	Personas	Personas
	Planificación y estrategia	Planificación y estrategia	Política y estrategia	Estrategia
	Recursos	Colaboradores y recursos	Alianzas y recursos	Alianzas y Recursos
	Procesos	Procesos	Procesos	Procesos, productos y servicios
CRITERIOS RESULTADOS	Satisfacción del personal	Resultados en personal	Resultados en personas	Resultados en personas
	Satisfacción del cliente	Resultados en usuarios	Resultados en clientes	Resultados en clientes
	Impacto en la sociedad	Resultados en entorno	Resultados en sociedad	Resultados en sociedad
	Resultados del centro educativo	Resultados clave	Resultados clave	Resultados clave
EVALUACIÓN AGENTES	Enfoque	Enfoque	Enfoque	Enfoque
	Despliegue	Despliegue	Despliegue	Despliegue
		Evaluación y Revisión	Evaluación y Revisión	Evaluar, revisar y perfeccionar
EVALUACIÓN RESULTADOS	Magnitud	Magnitud /Resultados	Resultados	Rendimiento
	Alcance	Ámbito de aplicación o alcance	Ámbito de aplicación	Relevancia y utilidad

Fuente: Elaboración propia en base a López García et al. (1997), Aragón Marín et al. (2001), y EFQM (2003a, 2010)

⁸¹ Los dos primeros referentes que se utilizan (1997, 2001) responden a las adaptaciones hechas por el Ministerio de Educación, y se corresponden con las versión originales de la EFQM, de 1991 y 1999.

IV.4.4.2. Ponderación de los criterios

La puesta en práctica de este Modelo conlleva cuatro principios operativos: la dirección y compromiso de los cargos directivos, el trabajo en equipo y la participación de todos los miembros de la organización, el involucrarse todas las personas en la procura de la calidad, la fundamentación en hechos y la resolución sistemática que conlleva un trabajo continuo de identificación de puntos débiles y potencialidades. Sin embargo, es importante destacar que cada uno de los criterios tiene asignada una puntuación que sirve de referente para los Premios europeos de calidad.

“La utilización de los puntos y su ponderación no ha de entrañar ninguna dificultad para los centros educativos públicos. Con ella se logra una total homogeneidad en los análisis sobre la situación de cada centro en relación consigo mismo o con otros, al estar realizada la medición sobre la base de los mismos criterios”.

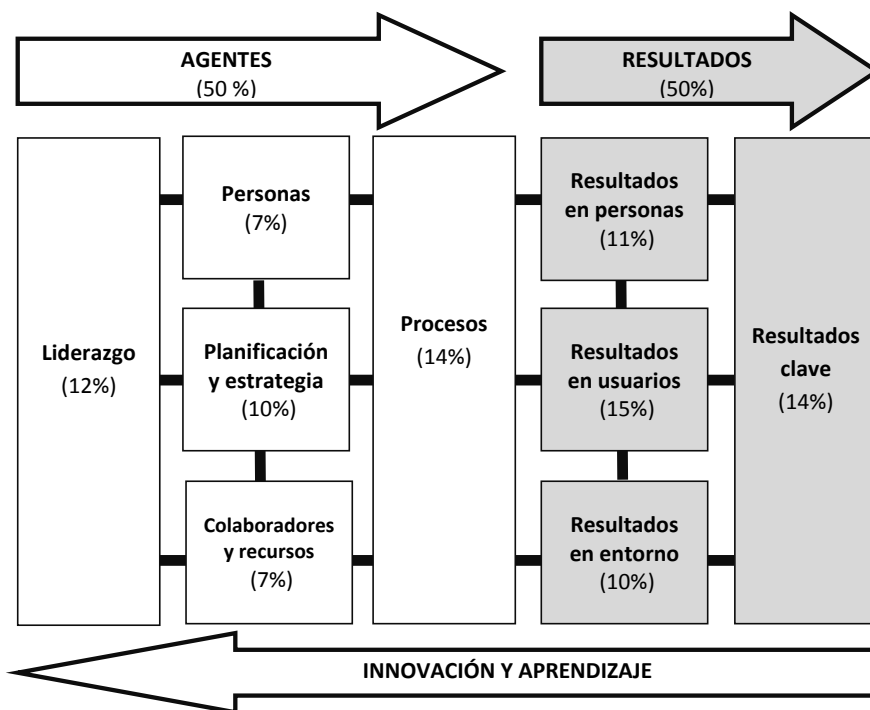
(López García et al., 1997: 20)

“Es un elemento de medición para conocer y reconocer una determinada evolución de un centro respecto al modelo EFQM”.

(Medrano et al., 2009: 48)

Como puede observarse, esta puntuación ha ido variando en las distintas versiones y/o adaptaciones del modelo (gráficos IV.14 y IV.15). En nuestra investigación, la ponderación que se asigna a cada criterio no es un dato relevante ya que no está vinculada a nuestros objetivos. Nos interesa sobre todo conocer cuál es la situación de los centros, detectando las áreas de mejora y los puntos fuertes de las instituciones objeto de estudio.

GRÁFICO IV.14: PONDERACIÓN DE LOS CRITERIOS. MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA (MEC, 2001)



Fuente: Aragón Marín et al. (2001: 16)

La ponderación de valores que establece el equipo de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el año 2001, no se corresponde con la versión original de la EFQM (1999) en la que se fundamenta esta adaptación para centros educativos.

Según Díez Bernal (2002: 43), las variaciones respecto a la versión original son justificadas por el equipo que lo ha adaptado, de la siguiente manera:

- “Criterio 1: el ejercicio del liderazgo en un centro educativo, actualmente, adquiere una relevancia y dificultad especial, dada la complejidad que tienen los centros educativos y la capacidad de autonomía pedagógica y de gestión económica de que se les ha dotado. Por todo ello, se cree que, es preciso valorar algo más dicho ejercicio de lo que lo hace el Modelo EFQM. De un 10% se aumenta a un 12%.
- Criterios 3 y 7: Aunque en los criterios Agentes se reduce la importancia dada al Personal, de un 9% se pasa a un 7%, en los criterios resultados se aumenta en la misma

proporción, de un 9% se pasa a un 11%. Con ello se quiere subrayar la especial importancia de los resultados y la satisfacción entre el personal en un centro educativo.

- Criterios 4 y 2: También se ha disminuido el porcentaje que se otorgaba a Recursos, pasa de un 9% a un 7%, para aumentar el referido a la Planificación y Estrategia del centro, es decir, a la buena realización y planteamiento de los Proyectos institucionales, que pasa de un 8% a un 10%.
- Criterios 8 y 6: Se cree importante aumentar la valoración que se da a los resultados en la sociedad; la resonancia de un centro educativo en su entorno debe ser algo significativo y se pasa por tanto de valorarlo sólo con un 6% a un 10%. Esto se consigue disminuyendo la valoración del criterio 6, Resultados en los usuarios, que parece sobrevalorado para un centro educativo no universitario. [...]
- Se disminuye, mínimamente, la valoración del criterio 9, Resultados clave de centro, que de un 15% pasa a un valor de un 14%.
- Se mantiene la misma valoración al criterio 5, Procesos.
- Se mantiene el mismo valor porcentual de Agentes (50%) y Resultados (50%)”.

La ponderación que aparece reflejada en el gráfico IV.14 se modifica posteriormente y, Aragón Marín (2004: 23), unos años más tarde nos ofrece los siguientes porcentajes⁸²:

AGENTES: 50%

Liderazgo: 10%

Personas: 9%

Planificación y estrategia: 8%

Colaboradores y recursos: 9%

Procesos: 14%

RESULTADOS: 50%

Resultados en personas: 9%

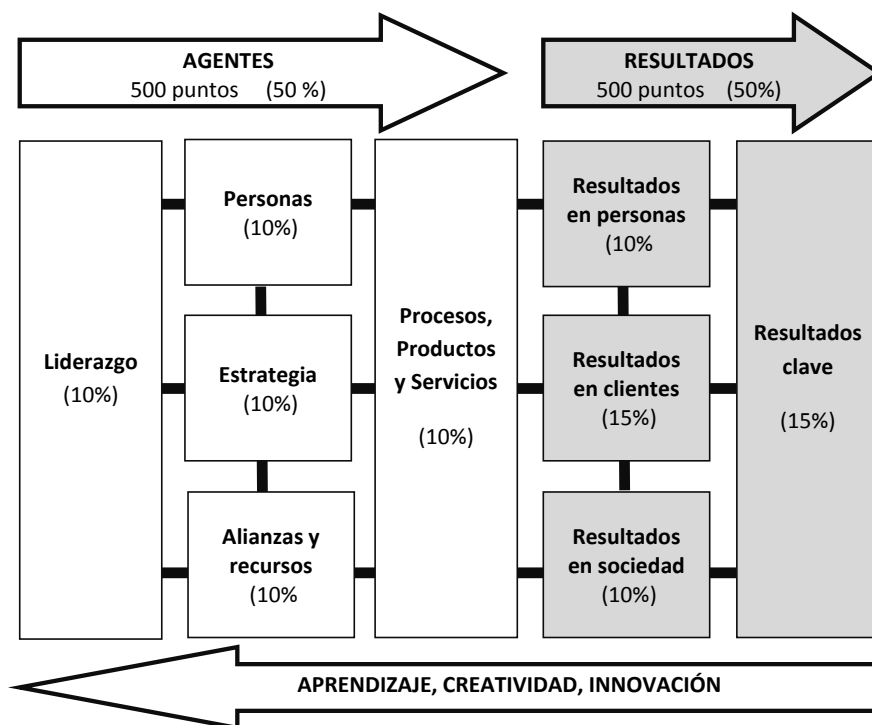
Resultados en usuarios: 20%

Resultados en el entorno: 6%

Resultados clave del centro: 15%

⁸² Estos porcentajes son fruto de la versión del Modelo del año 2003. Esta misma puntuación aparece reflejada en la obra de Ferrando Sánchez y Granero (2008: 99), y en el trabajo de Ruíz Martínez et al. (2009: 216), en el que se aplican en el IES Zaidín-Vergeles, de Granada.

GRÁFICO IV.15: MODELO EFQM 2010. CRITERIOS Y PONDERACIÓN



Fuente: Elaborado en base a Gemoets y EFQM (2009).

IV.4.5. LA RELACIÓN ENTRE LOS DISTINTOS ELEMENTOS DEL MODELO

Para una mayor comprensión del modelo, es importante poner de manifiesto la vinculación entre los criterios y los conceptos fundamentales (tabla IV.17).

TABLA IV.17: MODELO DE LA EFQM. VINCULACIÓN ENTRE CONCEPTOS FUNDAMENTALES Y CRITERIOS

CONCEPTOS FUNDAMENTALES	CRITERIOS
Orientación hacia los resultados	Resultados clave Resultados en personal Resultados en usuarios Resultados en el entorno
Orientación al usuario	Resultados en los usuarios del servicio
Liderazgo y coherencia en los objetivos	Liderazgo Planificación y estrategia
Gestión por procesos	Procesos
Desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas	Personal del centro Resultados en personal
Mejora continua e innovación	Liderazgo Personas Planificación y estrategia Colaboradores y recursos Procesos
Relaciones de asociación con los colaboradores	Colaboradores y recursos
Ética y responsabilidad	Liderazgo Personas Planificación y estrategia Colaboradores y recursos Procesos

Fuente: Elaboración propia

El estudio del modo en que se relacionan los criterios facilita una mayor profundización en su conocimiento. Respecto a ello, Aragón Marín et al. (2001: 20) aclaran lo siguiente:

“El Modelo tiene la posibilidad de mostrar a la vez, de una forma analítica los datos y evidencias de lo que acontece en la organización respecto a cada uno de los criterios, y las relaciones internas con el resto de ellos. Es decir, nos muestra globalmente a la organización en sus múltiples interrelaciones”.

Para poner de manifiesto la relación entre los criterios del Modelo destacamos las contribuciones que a continuación se presentan.

Aragón Marín et al. (2001: 20)⁸³ señalan:

“La fuerza del modelo procede de la comprensión de las relaciones que existen entre los diversos criterios. Por ejemplo, si se considera clave un proceso dentro del criterio **Agentes**, los resultados relacionados con este proceso deberían mostrarse en alguno de los criterios del grupo de **Resultados**.

Los nueve criterios del Modelo están interrelacionados y algunas de estas relaciones son específicamente claras, por ejemplo, **Personal** (criterio 3) y **Resultados en las personas** (criterio 7). Por otra parte los **Procesos** son consecuencia de la **Planificación y estrategia** del centro y a la planificación han de incorporarse los datos obtenidos sobre el grado de consecución de los **Resultados**. Estas son sólo algunas de las relaciones que se dan”.

La tesis doctoral de Martínez Carballo (2006: 322-326)⁸⁴ nos proporciona los siguientes datos:

“Cualquier acción de mejora llevada a cabo de forma global en la gestión de los criterios **Agentes** del modelo europeo (liderazgo, política y estrategia, personas, alianzas y recursos y, procesos) tiene su repercusión positiva, también de manera global en la categoría de los **Resultados** para todos los grupos de interés (resultados en los clientes, resultados en las personas, resultados en la sociedad y resultados clave), ya que, la excelencia de los Agentes causa la excelencia de los Resultados⁸⁵”.

La vinculación entre criterios Agentes y criterios Resultados se recoge en la tabla IV.18.

⁸³ Esta aportación hace referencia expresa a la aplicación del modelo al ámbito educativo.

⁸⁴ Los datos proporcionados por este autor son fruto de la aplicación del Modelo de la EFQM en diversas entidades gallegas, con experiencia reconocida en gestión de la calidad (certificadas a través de la Norma ISO).

⁸⁵ Este autor tiene en cuenta que en los *resultados* pueden influir factores externos al modelo, como por ejemplo los cambios legislativos (Martínez 2006: 323).

TABLA IV.18: MODELO DE LA EFQM. MEJORA DE LOS RESULTADOS Y LOS AGENTES.

MEJORA DE LOS RESULTADOS		
Criterios RESULTADOS	Criterios a mejorar	Grado de INFLUENCIA
Resultados en los clientes	Liderazgo Política y estrategia	Fuerte
	Gestión de las personas Alianzas y recursos	Débil
Resultados en las personas	Personas Procesos Resultados en la sociedad	Fuerte
Resultados en la sociedad	Resultados en los clientes	Muy fuerte
	Personas Procesos	Fuerte
Resultados clave	Resultados en los clientes	Fuerte
	Liderazgo Política y estrategia Alianzas y recursos Resultados en la sociedad	Débil
MEJORA DE LOS AGENTES		
Criterios AGENTES	Criterios a mejorar	Grado de INFLUENCIA
Liderazgo	-----	-----
Personas	Liderazgo	Muy fuerte
	Política y estrategia	Fuerte
Política y estrategia	Liderazgo	Fuerte
Alianzas y recursos	Liderazgo	Fuerte
	Política y estrategia Personas	Débil
Procesos	Alianzas y recursos Política y estrategia	Fuerte

Fuente: Elaboración en base a Martínez Carballo (2006: 324-326)

Respecto a la mejora de los *Resultados*, Martínez Carballo aclara lo siguiente:

“El grado de excelencia de los *resultados en los clientes* viene producido por una actuación de mejora en la gestión de las personas, del liderazgo, de la política y estrategia y de las alianzas y recursos”.

“La excelencia de los *resultados en las personas* está causada por una mejora de la gestión de las personas, de los procesos y de los resultados en la sociedad”.

“La excelencia de los *resultados en la sociedad* viene originada por la gestión de las personas, de los procesos y de los resultados en los clientes”.

“El grado de excelencia de los *resultados clave* está causado por una mejor actuación en la gestión de varios criterios del grupo de los agentes facilitadores y del bloque de los resultados (liderazgo, política y estrategia, alianzas y recursos, resultados en los clientes y resultados en la sociedad)”.

(Martínez Carballo, 2006: 324, 325)

En relación a los criterios del grupo *Agentes*, este autor señala:

“El grado de excelencia del criterio de las personas viene explicado por una mejor gestión del liderazgo y de la política y estrategia, si bien el impacto del liderazgo es determinante”.

(...) “La excelencia de la política y la estrategia viene determinada por una mejora del criterio liderazgo”.

“La excelencia de las alianzas y recursos viene producida por una mejora del liderazgo, de la política y estrategia y de las personas”.

(...) “El nivel de excelencia de los procesos está originado por una mejor gestión de las alianzas y recursos y de la política y estrategia”.

(Martínez Carballo, 2006: 326)

La interpretación que habitualmente se hace del modelo responde a una concepción en la que se relacionan los distintos criterios: Agentes y Resultados. Calvo de Mora (2004: 329), basándose en el Modelo de la EFQM (2003), propone una lectura complementaria, de carácter horizontal, que se apoya en una serie de *ejes transversales* a los criterios:

- Comunicación.
- Responsabilidad social de la organización.
- Creatividad social.
- Clientes.
- Gobierno de la organización.
- Conocimiento.
- Mercado y definición de mercado.
- Personas de la organización.
- Metodología de procesos.
- Proveedores.
- Sostenibilidad.

Aclaran que “*estos ejes son una herramienta muy útil a la hora de enfocar las mejoras y de analizar de manera independiente los progresos alcanzados en determinadas áreas relevantes de una organización*” (Criado y Calvo de Mora, 2004: 329). A modo de

ejemplo se refleja la relación entre *procesos* y *personas de la organización* (véase la tabla IV.19).

TABLA IV.19: EJEMPLO QUE RELACIONA EL CRITERIO PROCESOS CON EL EJE TRANSVERSAL PERSONAS DE LA ORGANIZACIÓN

PROCESOS		
Ejes transversales: Al poner en marcha acciones de mejora o estudiar los distintos procesos de nuestra organización incidiremos casi con total seguridad sobre más de un criterio		
PERSONAS DE LA ORGANIZACIÓN	1 d	Implicación de los líderes con las personas
	2 a	Establecer necesidades y expectativas de las personas
	2 c	Equilibrar necesidades y expectativas
	3 a	Planificación y gestión de las personas
	3 b	Identificar, desarrollar y mantener las capacidades de las personas
	3 c	Implicar y facultar a las personas
	3 d	Comunicación de la organización con las personas
	3 e	Recompensas, reconocimientos y atención a las personas
	7 a	Resultados en la percepción de las personas
	7 b	Resultados de los indicadores internos de rendimiento (personas)

Fuente: Calvo de Mora (2004: 330)

IV.4.6. ADAPTACIÓN DEL MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA A LOS CENTROS EDUCATIVOS Y/O FORMATIVOS: CRITERIOS Y SUBCRITERIOS

El *Modelo Europeo de Excelencia*, en su adaptación a los centros educativos, contempla la categoría *Agentes* y la categoría *Resultados*, y cada una de ellas comprende una serie de criterios y subcriterios, que son los que presentamos a continuación.

AGENTES

– Criterio 1: LIDERAZGO

Subcriterios:

- Desarrollo de los fines, objetivos y valores⁸⁶ por parte del equipo directivo y de los otros responsables, y actuación de estos teniendo como modelo de referencia un planteamiento de mejora continua.
- Implicación personal del equipo directivo y de los otros responsables para garantizar el desarrollo e implantación de los procesos de mejora continua en el centro.
- Implicación del equipo directivo y de los otros responsables con los beneficiarios del servicio educativo, con otros centros educativos e instituciones del entorno y con la Administración.
- Reconocimiento y valoración oportuna por parte del equipo directivo y de los otros responsables de los esfuerzos y los logros de las personas o instituciones interesadas en el centro.
- El equipo directivo impulsa el cambio en la organización⁸⁷.

⁸⁶ La referencia a *fines, objetivos y valores* es modificada en versiones posteriores, en las que se habla de la *misión, la visión y los valores*.

Ferrando Sánchez y Granero (2008: 34) aclaran estos conceptos:

- La Misión hace referencia a la finalidad o razón de ser del centro. Da respuesta a por qué y para qué existe.
- La Visión describe el tipo de centro en el que desea convertirse.
- Los Valores son los conocimientos y expectativas que condicionan el comportamiento de las personas del centro, y sobre los que se basan todas las relaciones profesionales.

⁸⁷ Este subcriterio se añade fruto de la versión EFQM 2003. Su redacción original es la siguiente: “*Los líderes definen e impulsan el cambio en la organización*”.

– Criterio 2: PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIA

Subcriterios:

- La planificación y estrategia del centro educativo se basan en las necesidades y expectativas de todos los sectores de la comunidad educativa: profesores, padres, alumnos y personal de administración y servicios.
- La planificación y la estrategia se basan en la información procedente del análisis y de las mediciones que realiza el centro sobre sus resultados y sobre el proceso de aprendizaje del personal, propio de las prácticas de mejora.
- La planificación y estrategia del centro educativo se desarrollan, se revisan y se actualizan.
- La planificación y estrategia se desarrollan mediante la identificación de los procesos clave.
- La planificación y estrategia se comunican e implantan.

– Criterio 3: PERSONAS

Subcriterios:

- Planificación, gestión y mejora del personal.
- Identificación, desarrollo, actualización y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas del centro.
- Implicación, participación y asunción de responsabilidades por parte del personal del centro.
- Comunicación efectiva entre el personal del centro.
- Reconocimiento y atención al personal del centro.

– Criterio 4: COLABORADORES Y RECURSOS

Subcriterios:

- Gestión de las colaboraciones externas.
- Gestión de los recursos económicos.
- Gestión de los edificios, instalaciones y equipamientos.
- Gestión de la tecnología.
- Gestión de los recursos de la información y del conocimiento.

– Criterio 5: PROCESOS

Subcriterios:

- Diseño y gestión sistemática de todos los procesos identificados en el centro.
- Se introducen en los procesos las mejoras necesarias, mediante la innovación, con objeto de satisfacer plenamente a los usuarios e interesados.
- Los servicios y prestaciones del centro se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los usuarios.
- Los servicios y prestaciones del centro se gestionan sistemáticamente.
- Gestión, revisión y mejora de las relaciones con los alumnos y padres, en relación con los servicios que ofrece el centro.

RESULTADOS

– Criterio 6: RESULTADOS EN LOS USUARIOS DEL SERVICIO

Subcriterios:

- Medidas de percepción.
- Indicadores de rendimiento.

– Criterio 7: RESULTADOS EN EL PERSONAL

Subcriterios:

- Medidas de percepción.
- Indicadores de rendimiento.

– Criterio 8: RESULTADOS EN EL ENTORNO

Subcriterios:

- Medidas de percepción.
- Indicadores de rendimiento.

– Criterio 9: RESULTADOS CLAVE

Subcriterios:

- Resultados clave del rendimiento del centro.
- Indicadores clave del rendimiento del centro.

IV.4.7. LA AUTOEVALUACIÓN EN EL MODELO DE LA EFQM

IV.4.7.1. El concepto autoevaluación

Al hablar de evaluación se puede orientar la temática desde múltiples frentes en función del modelo de evaluación adoptado: desde el punto de vista de las organizaciones, desde la perspectiva epistemológica y metodológica, o desde la de la calidad. Nosotros, en el marco del modelo de la EFQM, vamos a abordarla desde la perspectiva de la Calidad Total.

El Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM es, esencialmente, un modelo de autoevaluación, es decir, un instrumento de valoración, que las organizaciones se aplican a sí mismas y les permite conocer cuál es su posición con referencia a un modelo de calidad, e incluso les orienta sobre cómo mejorar. El diagnóstico se efectúa desde el análisis de las áreas, sobre cada uno de los subcriterios en que se subdividen los criterios y permite detectar los puntos fuertes y las áreas de mejora.

Esta evaluación interna o autoevaluación forma parte del proceso de mejora de los centros, pero, sólo será fructífera si los implicados en la misma se comprometen a realizarla y a adoptar las medidas derivadas de sus resultados.

Aragón Marín et al. (2001: 57) definen la autoevaluación como *“un examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de una organización usando un modelo como guía, en este caso el Modelo Europeo de Excelencia”*.

La autoevaluación de los centros a través de este Modelo, según Aragón Marín et al. (2001: 22, 23), tiene las siguientes ventajas:

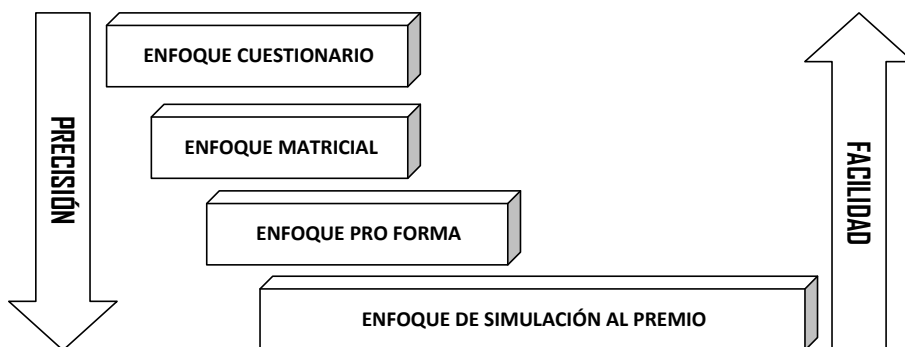
- Abarca todos los aspectos importantes de la organización y las relaciones entre ellos.
- Ordena sistemáticamente todos los factores que hacen referencia a la gestión de calidad.
- Se basa en hechos y en experiencias contrastadas, no en opiniones personales, al realizar el diagnóstico del centro.
- Es un marco de referencia que otorga una base conceptual común a todo el personal.

IV.4.7.2. Enfoques en relación a la autoevaluación

La autoevaluación, según Ferrando Sánchez y Granero (2008: 96) se puede realizar distinta forma dependiendo del grado de madurez del centro. Para ello se utilizan los siguientes enfoques: cuestionario, matriz, formulario o enfoque pro forma, y memoria o enfoque de simulación de presentación al Premio.

En el gráfico IV.16 se presentan ordenados en función de su grado de complejidad, de menor a mayor, empezando por el cuestionario y terminando con la memoria de presentación al Premio.

GRÁFICO IV.16: ENFOQUES DE LA AUTOEVALUACIÓN. MODELO DE LA EFQM.



Fuente: Ferrando Sánchez y Granero (2008: 98)

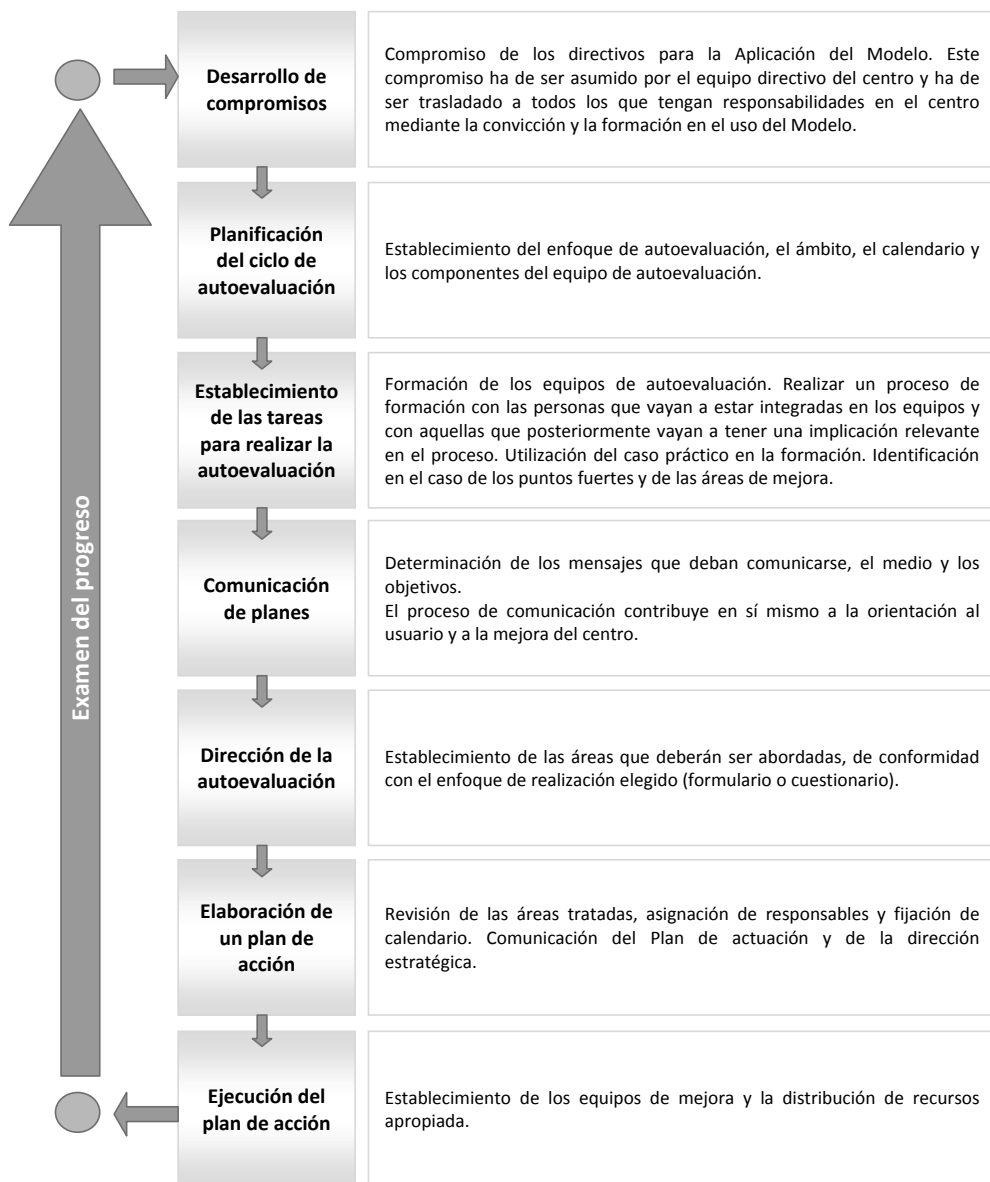
El *cuestionario* permite llevar a cabo una autoevaluación rápida. Las preguntas se ordenan en base a los criterios y subcriterios del Modelo, y en relación a las áreas orientativas que hay en cada uno de los subcriterios. A través de las respuestas dadas al cuestionario podemos conocer el funcionamiento del centro y si se aleja o aproxima a la situación descrita en el Modelo.

“Los cuestionarios pueden ser muy simples, como, por ejemplo, los de respuesta cerrada del tipo si/no, o más complejos y presentar cuatro o más posibilidades de respuesta a cada una de las preguntas planteadas, por ejemplo: ningún avance (1), cierto avance (2), avance significativo (3), objetivo logrado (4)”.

(López García et al., 1997: 58)

Un posible enfoque para el desarrollo de la autoevaluación mediante el cuestionario es el que se recoge en el gráfico IV.17.

GRÁFICO IV.17: ENFOQUE DE AUTOEVALUACIÓN POR CUESTIONARIO. PROPUESTA DE LA EFQM



Fuente: López García et al. (1997: 57)

El *formulario* exige la elaboración de un documento para cada uno de los subcriterios. En una página se hará constar el criterio, el subcriterio, las áreas que se consideren oportunas, y la puntuación del subcriterio. En otra página se dejará espacio para reflejar los puntos fuertes, áreas de mejora y, evidencias. Ello servirá para elaborar los planes de mejora que el centro priorice.

Estos documentos se ponen a disposición del equipo evaluador, quienes de forma individual los van cubriendo y posteriormente se reúnen para alcanzar un consenso. Finalizada la autoevaluación, procede la priorización de las áreas de mejora y la elaboración e implantación de los correspondientes planes.

Aragón Marín et al. (2001: 92-95)⁸⁸ proponen utilizar en el formulario las *matrices de puntuación según el modelo REDER* (véanse las tablas IV.19 y IV.20). Ello lleva a incluir en la primera página de los documentos de cada uno de los subcriterios las siguientes casillas:

- Si es un subcriterio del grupo *Agentes* la puntuación del subcriterio incluirá casillas para puntuar el enfoque, el despliegue y la evaluación y revisión, y una puntuación global.
- Si es del grupo *Resultados*, el porcentaje de puntuación incluirá: resultados, ámbito de aplicación y, puntuación global.

El *enfoque matricial* permite valorar en qué situación descritas en las matrices se encuentra la organización, y en base a ello se le asigna una puntuación. Ferrando Sánchez y Granero (2008: 96) señalan que este enfoque no exige mucha formación previa ni tampoco requiere tiempo el proceso de autoevaluación. Según ellos, la dificultad estriba en la elaboración de las matrices.

Finalmente, el *enfoque de simulación de presentación al premio*, según Ferrando Sánchez y Granero (2008: 97), consiste en:

“Redactar una memoria explicativa de cómo actúa la organización respecto a los criterios Agentes y qué Resultados consigue. La memoria se distribuye al equipo directivo, que procederá a su evaluación utilizando la matriz REDER (...).

⁸⁸ Se puede obtener más información al respecto en las publicaciones de Aragón Marín et al. (2001) y de López García et al. (1997). En la primera, además de la matriz REDER para Agentes y resultados, se incluyen también tablas con la puntuación asignada a cada uno de los subcriterios y la puntuación global de cada criterio.

Es el enfoque más exacto, pero también el que más tiempo requiere, pues sólo redactar la memoria puede llevar tres meses. Además, exige un gran conocimiento del Modelo EFQM de Excelencia por parte de los directivos.

Es un enfoque adecuado para organizaciones maduras, que ya han realizado varias autoevaluaciones con otros enfoques, y como paso previo a la evaluación externa”.

La autoevaluación culmina con la elaboración de un informe en el que se especifiquen los puntos fuertes y las áreas de mejora. También se puede reflejar la puntuación obtenida. Teniendo como base este informe, se procede a priorizar las áreas en las que hay que trabajar para establecer los correspondientes planes de mejora, los cuales deben integrarse en la planificación del centro.

El análisis DAFO⁸⁹ (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades), puede facilitar la identificación de aquellas áreas de mejora prioritarias en un centro determinado, a la vez que hace explícitos sus puntos fuertes.

⁸⁹ Es una herramienta, creada a principios de la década de los setenta, que se utiliza para conocer la situación real en que se encuentra una organización. Consta de cuatro pasos: análisis interno, análisis externo, confección de la matriz DAFO, y determinación de la estrategia a emplear. La situación interna se compone de dos factores controlables: fortalezas y debilidades, mientras que la situación externa se compone de dos factores no controlables: oportunidades y amenazas.

MATRIZ	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Análisis interno		
	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
Análisis externo		

Las posibles combinaciones entre estos elementos orientan al centro en la estrategia a seguir:

- Fortalezas con oportunidades: refleja las áreas de acción más prometedoras para el centro.
- Debilidades y amenazas: ponen de manifiesto las limitaciones.
- Fortalezas y amenazas: indica los riesgos.
- Debilidades y oportunidades: marca los desafíos.

Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lisis_DAFO

IV.4.7.3. La evaluación en base a la metodología REDER

La metodología REDER⁹⁰ se basa en cinco elementos que son los que sirven de base a la configuración del término:

Resultados: objetivos a lograr.

Enfoques: planes a desarrollar.

Despliegue: acciones realizadas.

Evaluación: análisis de los resultados obtenidos.

Revisión: reflexión para detectar áreas de mejora.

En el gráfico IV.18 se muestra el orden en el que se despliegan estos elementos, los cuales sirven para la evaluación de los subcriterios de la categoría *Agentes* y *Resultados* del Modelo.

GRÁFICO IV.18: ESQUEMA LÓGICO REDER



Fuente: Elaboración propia

En relación a la categoría *Resultados*, los elementos del esquema REDER que sirven para la evaluación son: la *magnitud* y el *ámbito de aplicación*.

Aragón Marín et al. (2001: 60) definen estos conceptos de la siguiente manera:

⁹⁰ En algunos escritos aparece reflejada como metodología RADAR. Hace referencia a las iniciales de la denominación de sus elementos en inglés: Results, Approach, Deployment, Assessment and Refinement.

“Magnitud: Es la medida de los resultados. En la valoración de la magnitud se considerarán la tendencia de los resultados, la comparación con los objetivos previstos, la comparación con los resultados de otras organizaciones y el grado de conexión causal entre resultados y enfoque.

En el *ámbito de aplicación o alcance* se analiza el grado de cobertura y la relevancia de los resultados reflejados en cada una de las áreas”.

Para la valoración de los subcriterios del grupo *Agentes*, la metodología REDER se apoya en: el *enfoque*, el *despliegue* y la *evaluación y revisión*.

“Enfoque: es la forma que la organización tiene de afrontar los problemas concretos y a través de la cual prevé alcanzar los objetivos que pretende. El enfoque, por una parte, debe estar sólidamente fundamentado, es decir tener una lógica clara, los procesos bien definidos y desarrollados, y una clara orientación hacia las necesidades de todos los grupos de interés, por otra, ser preventivo; por último, estar integrado, es decir, apoyar la planificación y estrategia y, cuando así convenga, estar vinculado a otros enfoques.

El *despliegue* muestra cómo se extiende el enfoque en la organización. En una organización considerada excelente, el enfoque se implantará en las áreas relevantes y de un modo sistemático.

Evaluación y revisión: es lo que hace una organización para evaluar y revisar el enfoque y el despliegue de dicho enfoque. En una organización considerada excelente, el enfoque y su despliegue estarán sujetos a mediciones regulares y se realizarán actividades de aprendizaje, empleándose el resultado de ello para identificar, establecer prioridades, planificar e implantar mejoras”.

(Aragón Marín et al., 2001: 59)

Ferrando Sánchez y Granero (2008: 97, 98) aclaran que la metodología REDER es fruto de la aplicación del *“ciclo PDCA a la operativa de la organización”*, y lo explican del siguiente modo⁹¹:

- “Determinar los **resultados** que requiere lograr como parte del proceso de elaboración de la política y la estrategia. Estos resultados se refieren a los cuatro criterios de resultados del modelo EFQM de Excelencia.
- Planificar y desarrollar una serie de **enfoques** que lleven a la organización a obtener los resultados requeridos ahora y en el futuro.

⁹¹ Esta misma explicación aparece recogida, siguiendo la misma secuencia, en la obra de Aragón Marín et al. (2001: 57).

- **Desplegar los enfoques** de manera sistemática para asegurar una implantación completa.
- **Evaluar y revisar los enfoques** y los despliegues utilizados basándose en la medición y análisis de los resultados alcanzados y en las actividades continuas de aprendizaje para, en función de ello, identificar, priorizar, planificar e implantar las mejoras que sean necesarias".

De Miguel Calvo, González Pascual y Blanco Abarca (2009: 261) entienden que la metodología REDER mantiene una estrecha relación con el Ciclo PDCA, y señalan que la diferencia entre ambos estriba en sus puntos de clausura y cierre. En la metodología REDER los *resultados* se conciben al inicio, cerrando el ciclo con la *evaluación y revisión* de los resultados realmente alcanzados por la organización. Entre ellos se determinan dos momentos, *enfoque y despliegue*. El *enfoque* exige planificar las acciones teniendo en cuenta los objetivos de la estrategia, mientras que el *despliegue* se refiere al desarrollo del enfoque de manera sistemática, o sea, a la puesta en práctica de la planificación.

Medrano et al. (2009: 70) señalan:

“El REDER es una adaptación del ciclo PDCA al modelo EFQM. Aunque la terminología es diferente, viene a representar la misma sistemática de mejora”.

En las tablas IV.20 y IV.21 que se presentan a continuación se recoge la puntuación en base a la matriz REDER, y en la tabla IV.22 el proceso de cálculo de la puntuación. Hay que tener en cuenta que para obtener la puntuación total de la organización es necesario asignar puntuación a todos y cada uno de los subcriterios.

Ferrando Sánchez y Granero (2008: 98, 99) explican el proceso como sigue:

“En primer lugar, hay que puntuar cada subcriterio; para ello hay que calcular la media aritmética entre:

- enfoque, despliegue, evaluación y revisión (en el caso de los criterios pertenecientes a criterios agentes facilitadores), y
- resultados y ámbito de aplicación (en el caso de los subcriterios pertenecientes a criterios de resultados).

Si a la hora de hacer la media vemos una gran diferencia entre algunos elementos, queda a juicio del evaluador bajar un poco la media. Es decir, si tengo un 90% en resultados, y un 10% en ámbito de aplicación no voy a poner 50% en ese subcriterio, probablemente pondré 40 o 35%.

Lo mismo sucede en el siguiente paso, que es calcular la media de cada criterio.

Todos los subcriterios de un criterio tienen la misma ponderación, salvo tres excepciones: los subcriterios 6 a, 7 a y 8 b puntúan el 75% de la ponderación de esos criterios, mientras que los 6 b, 7 b, y 8 a tan sólo puntúan un 25%.

Por último, una vez que tengamos la puntuación de los nueve criterios calculamos la puntuación global⁹² según la ponderación establecida en el Modelo.

El proceso de puntuación mediante la matriz REDER permite a la organización compararse con otras⁹³ a la vez que facilitará la visión de su propia evolución a lo largo del tiempo. Sin embargo, la utilización de este procedimiento no es prescriptiva, y cada entidad o investigador decide qué es lo que verdaderamente interesa: la puntuación, la detección de los puntos fuertes y las áreas de mejora, o ambos aspectos a la vez. Martínez Carballo (2006: 174, 175) señala lo siguiente:

“La decisión de si puntuar o no, necesita ser considerada por la organización y se debe vincular siempre a los objetivos de la autoevaluación y a la cultura predominante sobre calidad total. En el caso de que la organización decida puntuar, ésta debe desarrollar su propio proceso de puntuación o bien utilizar la matriz de puntuación RADAR que está basada en uno de los fundamentos del modelo como es el esquema lógico RADAR⁹⁴ (Results, Approach, Deployment, Assessment-Review) o REDER en español (Resultados, Enfoque, Despliegue Evaluación-Revisión), el cual se puede utilizar además en distintas circunstancias; pero la autoevaluación mediante la matriz de puntuación RADAR es la más conocida”.

⁹² Esta puntuación está comprendida entre 0 y 1000 puntos. Máximo 500 puntos en cada una de las categorías: Agentes y Resultados.

⁹³ Esta herramienta de puntuación es utilizada para la valoración de las memorias que se presentan al Premio Europeo a la Calidad y a la mayoría de los premios nacionales/autonómicos de calidad en el ámbito europeo, lo que permite a la organización comparar sus resultados con los de las instituciones premiadas.

⁹⁴ El esquema lógico RADAR, se presenta por primera vez a través de la versión del Modelo EFQM de Excelencia de 1999. Introduce dos instrumentos en relación a la puntuación: la matriz de puntuación RADAR (modificada en la versión del 2003 y en la del 2010) y la tarjeta explorador de oportunidades. La tarjeta de explorador de oportunidades *“no es una herramienta de puntuación sino un conjunto de respuestas no prescriptivas a nivel de criterio/subcriterio que sirven de guía a la organización en el proceso de autoevaluación y/o puntuación. (...) Esta tarjeta es una herramienta muy útil cuando además una entidad ha decidido no puntuar y centrarse exclusivamente en los puntos fuertes y áreas de mejora para establecer los planes de mejora”* (Martínez Carballo, 2006: 175).

TABLA IV.20: MATRIZ REDEF. ENFOQUE, DESPLIEGUE, EVALUACIÓN Y REVISIÓN

ENFOQUE		0%		25%					50%					75%					100%				
ATRIBUTOS		Sin evidencia o anecdótica		Alguna evidencia					Evidencia					Evidencia clara					Evidencia total				
Solidamente fundamentado:																							
• Tiene una lógica clara																							
• Ha definido los procesos																							
• Se centra en las necesidades de los grupos de interés																							
Integrado:																							
• Apoya la Política y la Estrategia																							
• Está vinculado a otros enfoques, cuando procede																							
Total			0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

DESPLIEGUE		0%		25%					50%					75%					100%				
ATRIBUTOS		Sin evidencia o anecdótica		Implantado en ¼ de las áreas relevantes					Implantado en ½ de las áreas relevantes					Implantado en ¾ de las áreas relevantes					Implantado en todas las áreas relevantes				
Implantado:																							
• El enfoque está implantado																							
Sistemático:																							
• Está desplegado de manera estructurada, habiéndose planificado y ejecutado de manera coherente el método utilizado para el despliegue																							
Total			0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

EVALUACIÓN Y REVISIÓN																								
ATRIBUTOS		0%					25%					50%					75%					100%		
Medición: - Se mide periódicamente la eficacia del enfoque y del despliegue Actividades de aprendizaje: - Se utilizan para identificar mejoras prácticas y oportunidades de mejora Mejoras: Las mediciones y actividades de aprendizaje se analizan y utilizan para: - Identificar, establecer prioridades, planificar e implantar mejoras		Sin evidencia o anecdótica					Alguna evidencia					Evidencia					Evidencia clara					Evidencia total		
		Sin evidencia o anecdótica					Alguna evidencia					Evidencia					Evidencia clara					Evidencia total		
		Sin evidencia o anecdótica					Alguna evidencia					Evidencia					Evidencia clara					Evidencia total		
Total				0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
Valoración Total				0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Fuente: Martínez Carballo (2006: 391) en base a <http://www.efqm.org>

TABLA IV.21: MATRIZ REDEER.RESULTADOS

RESULTADOS																										
ATRIBUTOS		0%					25%					50%					75%					100%				
	Tendencias:	Sin resultados o con información anecdótica					Tendencias positivas y/o rendimiento satisfactorio en aproximadamente ¼ de los resultados durante al menos 3 años					Tendencias positivas y/o buen rendimiento sostenido en aproximadamente ½ de los resultados durante al menos 3 años					Tendencias positivas y/o buen rendimiento sostenido en aproximadamente ¾ de los resultados durante al menos 3 años					Tendencias positivas y/o buen rendimiento sostenido en todos los resultados durante al menos 3 años				
	- Las tendencias son positivas y/o - El rendimiento es bueno y sostenido																									
	Objetivos:	Sin resultados o con información anecdótica					Alcanzados y adecuados en aproximadamente ¼ de los resultados					Alcanzados y adecuados en aproximadamente ½ de los resultados					Alcanzados y adecuados en aproximadamente ¾ de los resultados					Alcanzados y adecuados en todos los resultados				
- Los objetivos se alcanzan - Los objetivos son adecuados																										
Comparaciones:	Sin resultados o con información anecdótica					Comparaciones favorables en aproximadamente ¼ de los resultados					Comparaciones favorables en aproximadamente ½ de los resultados					Comparaciones favorables en aproximadamente ¾ de los resultados					Comparaciones favorables en todos los resultados					
- Los resultados son buenos comparados con otros y/o - Los resultados son buenos comparados con el reconocido como "mejor"																										
Causas:	Sin resultados o con información anecdótica					La relación causa/efecto es visible en aproximadamente ¼ de los resultados					La relación causa/efecto es visible en aproximadamente ½ de los resultados					La relación causa/efecto es visible en aproximadamente ¾ de los resultados					La relación causa/efecto es visible en todos los resultados					
Los resultados son consecuencia del enfoque																										
Total			0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100			

	ATRIBUTOS		0%		25%					50%					75%					100%						
	Ámbito de aplicación:		Sin resultados o con información anecdótica		Los resultados abarcan ¼ de las áreas y actividades relevantes					Los resultados abarcan ½ de las áreas y actividades relevantes					Los resultados abarcan ¾ de las áreas y actividades relevantes					Los resultados abarcan todas las áreas y actividades relevantes						
	• Los resultados abarcan las áreas relevantes																									
	• Los resultados se segmentan adecuadamente, p.e. por cliente, tipos de producto o servicio, área geográfica.																									
	Total			0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100		
	Valoración Total			0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100		

Fuente: Martínez Carballo (2006: 392) en base a <http://www.efqm.org>

TABLA IV.22: RESUMEN Y CÁLCULO DE LAS PUNTUACIONES

Tabla IV.22.a) CRITERIOS AGENTES

Criterio	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%
Subcriterio	1 a		2 a		3 a		4 a		5 a	
Subcriterio	1 b		2 b		3 b		4 b		5 b	
Subcriterio	1 c		2 c		3 c		4 c		5 c	
Subcriterio	1 d		2 d		3 d		4 d		5 d	
Subcriterio	1 e				3 e		4 e		5 e	
Total										
		+5		+4		+5		+5		+5
Valoración asignada al criterio										
Nota: La valoración asignada es la media aritmética de los porcentajes de cada subcriterio. Si los solicitantes presentan razones convincentes de por qué uno o más subcriterios no son pertinentes para su organización, se puede promediar sobre el número de criterios considerados. Para evitar confusión (con una valoración cero), en los subcriterios no considerados pertinentes se debe escribir NR (no se requiere) en la celda correspondiente.										

Tabla IV.22.b) CRITERIOS RESULTADOS

Criterio	6	%	7	%	8	%	9	%
Subcriterio	6 a	X 0,75=	7 a	X 0,75=	8 a	X 0,25=	9 a	X 0,50=
Subcriterio	6 b	X 0,25=	7 b	X 0,25=	8 b	X 0,75=	9 b	X 0,50=
Valoración asignada al criterio								

Tabla IV.22.c) CÁLCULO DE LA PUNTUACIÓN TOTAL

Criterio	Valoración	Factor	Puntos
1. Liderazgo		X 1.0	
2. Política y estrategia		X 0.8	
3. Personas		X 0.9	
4. Alianzas y recursos		X 0.9	
5. Procesos		X 1.4	
6. Resultados en los clientes		X 2.0	
7. Resultados en las personas		X 0.9	
8. Resultados en la sociedad		X 0.6	
9. Resultados clave		X 1.5	
Puntuación final			
Anotar la valoración asignada a cada criterio (de las secciones 1 y 2 precedentes). Multiplicar cada valoración por su factor para obtener los puntos parciales. Sumar los puntos parciales de cada criterio para obtener la puntuación final.			

Fuente: Martínez Carballo (2006: 393) en base a <http://www.efqm.org>

IV.4.8. LOS PRINCIPIOS DEL MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA Y EL GRADO DE MADUREZ DE UNA ORGANIZACIÓN

Según Martínez Carballo (2006: 159), el compromiso y la aceptación de los principios de la GCT de la EFQM por parte de la dirección, así como su aplicación, resultan indispensables para el logro de la excelencia. El grado de madurez de una organización en relación a estos principios se refleja en la tabla IV.23.

TABLA IV.23: GRADO DE MADUREZ DE UNA ORGANIZACIÓN (EFQM)

CONCEPTO FUNDAMENTAL	Inicio	En marcha	Madurez
Orientación hacia los resultados	Se identifican todos los grupos de interés relevantes.	Se evalúan de manera estructurada las necesidades de todos los grupos de interés.	Existen mecanismos transparentes para equilibrar las expectativas de todos los grupos de interés.
Orientación al usuario	Se evalúa la satisfacción del usuario.	Se vinculan objetivos a las necesidades y expectativas de los usuarios. Se analiza su fidelidad.	La organización comprende, mide y actúa sobre los impulsores clave de la satisfacción de los usuarios y su fidelidad.
Liderazgo y coherencia	Se definen la misión y la visión.	Se alinean las políticas, personas y procesos. Existe un "modelo" de liderazgo.	Los líderes son modelo de referencia respecto a los valores y principios éticos en todos los niveles de la organización.
Gestión en base a procesos y hechos	Se definen los procesos para alcanzar los resultados deseados.	Se utilizan comparaciones para establecer objetivos ambiciosos.	Se comprenden y aprovechan plenamente los procesos para mejorar el rendimiento.
Desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas	Las personas asumen su responsabilidad a la hora de resolver problemas.	Las personas son innovadoras y creativas a la hora de lograr los objetivos de la organización.	Se faculta a las personas para actuar y compartir abiertamente conocimientos y experiencias.
Mejora continua e innovación	Se identifica y actúa sobre las oportunidades de mejora.	La mejora continua es un objetivo aceptado por todas las personas.	Las innovaciones y mejoras que tienen éxito se despliegan e integran en la organización.
Relaciones de asociación con los colaboradores	Existe un proceso de selección y gestión de proveedores.	Se reconocen las mejoras y los logros de los proveedores y se han identificado los partners externos clave.	Existe una interdependencia entre la organización y sus partners clave. Los planes y las políticas se desarrollan en común sobre la base de un conocimiento compartido.
Responsabilidad	Se comprenden y se cumplen los requisitos normativos y legales.	Existe una implicación activa en la "sociedad".	Se comprende y actúa sobre las expectativas de la sociedad.

Fuente: Adaptado en base a EFQM (2003b)

IV.4.9. PREMIOS Y DISTINCIONES EN BASE AL MODELO DE LA EFQM

Son muchos los motivos que pueden llevar a una organización a buscar premios o reconocimientos. En cualquier caso, lo destacable no es el reconocimiento en sí sino el trabajo previo que ha llevado al centro a plantearse unos objetivos, unas pautas de actuación, unas metas comunes y un esfuerzo compartido a través de un largo camino recorrido. Esto es lo verdaderamente beneficioso para la institución.

Sin embargo, los premios y reconocimientos vienen a ser “la guinda” o “el aplauso externo” al trabajo realizado en el seno de la organización.

Las organizaciones que pueden optar a estos premios y reconocimientos *“son todas aquellas o partes de las mismas que tengan carácter de unidad operativa independiente, públicas o privadas, radicadas en España y comprometidas con la mejora continua, independientemente de su actividad”*⁹⁵. El nivel de Excelencia está en estrecha relación con la puntuación obtenida en la autoevaluación, pero ello tiene que ser verificado por el CEG o por EFQM (véase tabla IV.24).

El reconocimiento europeo de la EFQM armoniza con el reconocimiento de Excelencia Nacional. Existen mecanismos de convalidación entre las distinciones que otorga la EFQM, y las distinciones del Club Excelencia en la Gestión. De esta manera, la organización puede recibir dos certificados a través del mismo proceso de evaluación técnica: Sello CEG de Excelencia y EFQM Levels of Excellence.

TABLA IV.24: EXCELENCIA. DISTINCIONES EUROPEAS Y NACIONALES

Distinciones que otorga la EFQM (Europa)	Distinciones del Club Excelencia en la Gestión (España)
Committed to Excellence	Compromiso hacia la excelencia
Recognised for Excellence Recognised for Excellence 3 stars Recognised for Excellence 4 stars Recognised for Excellence 5 star	Excelencia Europea 300+ Excelencia Europea 400+ Excelencia Europea 500+
European Quality Award Finalist Prize Winner Award Winner	

Fuente: Elaboración en base a www.clubexcelencia.org

⁹⁵ <http://www.clubexcelenciaenlagestion.org>

En España, las entidades certificadoras reconocidas por el CEG son: AENOR, APPLUS+, Bureau Veritas Certification, Lloyd's Register Quality Assurance, SGS ICS (International Certification Services), TÜV Rheinland Ibérica.

El reconocimiento a través del modelo de la EFQM se presenta prioritariamente en dos categorías: "Premio" o "Sello".

La opción al *Premio* requiere que los centros interesados presentan su candidatura para competir por el galardón deseado. Sólo obtienen el premio los que superan unos mínimos establecidos. Hay distintas convocatorias a nivel autonómico, nacional, europeo, etc.

La opción al *Sello* no implica competencia sino que se apoya en un proceso de evaluación en base al modelo de la EFQM que permite otorgar una puntuación determinada en base a la cual se obtiene el galardón. Además este reconocimiento es renovable.

IV.4.10. EL MODELO DE EXCELENCIA DE LA EFQM Y LAS NORMAS ISO 9000

En este epígrafe se hace una comparación entre los puntos en común y las diferencias entre la Norma ISO y el Modelo europeo de excelencia de la EFQM. Al realizar esta aproximación entre ambos referentes nos guía el interés por profundizar en el conocimiento de ambos, a la vez que somos conscientes de la relevancia que supone la familiarización con las herramientas que nos ofrecen de cara al establecimiento y puesta en marcha de un sistema de gestión de la calidad.

IV.4.10.1. Proceso a seguir para lograr la Calidad Total

La Calidad Total es una filosofía que implica un determinado método de gestión y se hace tangible a través de los modelos de gestión (EFQM, Malcolm Baldrige, etc).

La gestión de los CIFP de Galicia se lleva a cabo a través de las Normas ISO⁹⁶. ¿Son las normas ISO un buen camino para lograr la “calidad”? ¿Son un primer paso para la Gestión de la Calidad Total?

Martínez Carballo (2006: 124) afirma que la *“implantación/certificación de las normas ISO 9000 se debe concebir como un primer paso hacia la TQM”*⁹⁷. Sin embargo, también pone de manifiesto que autores como Binney (1992) señalan que este camino es erróneo y es recomendable centrarse desde un primer momento en la TQM.

A la pregunta ¿cuál es el proceso que debe seguir la gestión de un centro para lograr la calidad total? Se puede responder que el proceso es distinto en cada centro, y va a depender de las circunstancias de la organización, sus necesidades y motivaciones para llevar a cabo una gestión que camine hacia la calidad total.

“El modelo EFQM se basa en una serie de criterios, a los cuales hay que llegar a través de sistemas de organización definidos y correctamente implantados, con la finalidad de

⁹⁶ Así se ha podido constatar en la investigación “Características de los centros integrados de Formación Profesional de Galicia” (no publicada), llevada a cabo en el año 2004.

⁹⁷ Para tal afirmación, el autor se apoya en las aportaciones de los siguientes autores: Sheard, 1992; Ho, 1994; Wenmoth y Dobbin, 1994; Sakofsky, 1994; Corrigan, 1994; Bradley, 1994; Weston, 1995; Taylor, 1995; Tummala y Tang, 1996; Williams, 1997; Quazi y Padibjo, 1997; Van der Wiele et al., 1997; Meegan y Taylor, 1997; Meegan, 1997; Kanji, 1998; T. Y. Lee, 1998; Laszlo, 1998; Brown et al., 1998; Baena, 1998; T. Y. Lee et al. 1999; McAdam y McKeown, 1999; Neegard, 1999; Zhu y Scheuermann, 1999; Sun, 2000; Gotzamani y Tsiotras, 2001; Yusof y Aspinwall, 2002.

poder demostrar el cumplimiento de dichos criterios. Por este motivo hay que desarrollar un Sistema de Gestión de la Calidad que nos permita alcanzar los objetivos propuestos para poder cumplir con los criterios y la ISO 9001 es una guía perfecta para dicho desarrollo”.

(www.raitec.es)

Nos aclara Martínez Carballo (2006: 124) en base a las aportaciones de Sun (1999, 2000), que en la actualidad se están siguiendo distintos caminos para la implantación ISO 9000 y TQM:

- Primero TQM, luego ISO (típico de organizaciones japonesas).
- Primero ISO, luego TQM (típico de organizaciones europeas).
- Conjuntamente ISO y TQM (opción por la que apuesta Sun).

Asimismo, y teniendo en cuenta también las aportaciones de Sun, señala que “las normas ISO 9000 están relacionadas con varias dimensiones de la TQM pero no con todas, de modo que no se debería utilizar la implantación/certificación de este tipo de normas como sustituto de la calidad total”.

En relación al Modelo de Excelencia EFQM, Martínez Carballo (2006: 125, 126) señala que “*las Normas ISO 9000 pueden ser un buen comienzo hacia la calidad total según el modelo EFQM*”⁹⁸ ya que ayudan a perfeccionar y desarrollar aspectos contemplados en los criterios del citado modelo. Señala además que:

“Los principios de gestión de la calidad de la familia de normas ISO 9000:2000 están en línea con los conceptos fundamentales de la excelencia en los que se basa el modelo de la EFQM (Hoyle y Thompson, 2002)⁹⁹, lo que demuestra también que la implantación/certificación de estas normas puede ser un camino hacia la calidad total según la EFQM”.

En nuestro país, son muchas las organizaciones (empresas, administraciones, centros educativos y formativos, etc.) que implantaron su sistema de gestión de la calidad primero utilizando como referente las ISO 9001 y posteriormente aplicando el Modelo

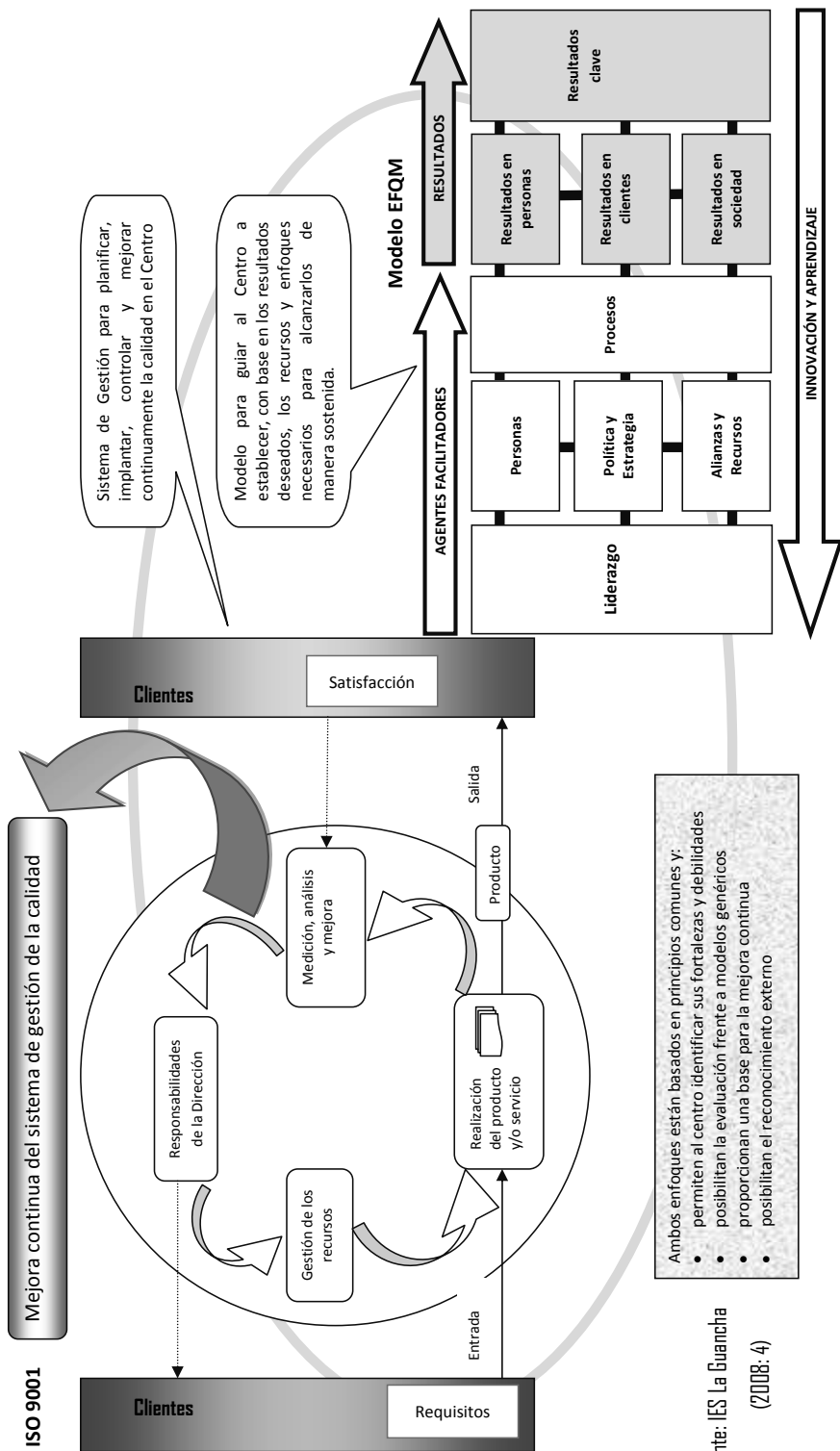
⁹⁸ Fundamenta esta opinión en las aportaciones de los siguientes autores: Askey y Dale, 1994; Bradley, 1994; Stephens, 1994; Tummala y Tang, 1996; Meegan y Taylor, 1997; Van der Wiele et al., 1997; Brown et al., 1998; Kanji, 1998; Baena, 1998; McAdam y McKeown, 1999; Freire et al., 2000.

⁹⁹ Autores citados por Martínez Carballo (2006,126).

de la EFQM. Refiriéndonos a centros educativos podemos señalar a modo de ejemplo a diversos Institutos de Canarias¹⁰⁰: IES César Manrique, IES Zonzama, IES Santa María de Guía, IES La Guancha, etc. También señalamos como referente en nuestra comunidad (Galicia) al IES Coroso.

¹⁰⁰ En el *Manual de calidad* de estos centros aparece reflejados ambos referentes para la gestión de la calidad. Véase el gráfico IV.19.

GRÁFICO IV.19: ISO 9001 / MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA



Fuente: ES La Guancha (2008: 4)

IV.5. ANÁLISIS COMPARATIVO EFQM – ISO

IV.5.1. RELACIÓN ENTRE LOS PRINCIPIOS DE GESTIÓN DE LA NORMA ISO 9000 Y LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA EXCELENCIA (EFQM)

El Modelo EFQM es considerado como una referencia en la introducción de la GCT en una organización. Los conceptos fundamentales de la excelencia están estrechamente vinculados con los principios de gestión de la calidad de la familia de Normas ISO 9000. A continuación presentamos la relación entre conceptos fundamentales de la excelencia según la EFQM y los principios de gestión de la Norma ISO 9000 (tabla IV.25):

TABLA IV.25: CONCEPTOS FUNDAMENTALES DE LA EXCELENCIA (EFQM) y PRINCIPIOS DE GESTIÓN ISO 9000.

Conceptos fundamentales de la excelencia EFQM		Principios de gestión de la calidad ISO 9000
Criterio 9	<i>Orientación hacia los resultados.</i> El éxito continuado en el logro de los objetivos depende del equilibrio y la satisfacción de los intereses de todos los grupos, que de una u otra forma, participan en el proceso formativo.	Enfoque basado en hechos para la toma de decisión. Las decisiones eficientes se basan en el análisis de los datos y la información que nos proporcione el mercado, nuestros clientes y la propia organización.
Criterio 6	<i>Orientación al usuario.</i> El usuario es aquella persona (alumnos y familias) que se beneficia directamente de las actividades de la organización. Es el árbitro final de la calidad del producto y del servicio. Un centro educativo ha de identificar a los usuarios, cuáles son sus expectativas razonables, cuáles son sus opiniones y cuáles sus deseos sobre cómo ha de recibir el servicio. La mejora sólo es posible si va precedida de un diagnóstico de las expectativas de los usuarios o clientes.	<i>Enfoque al cliente.</i> Cuanto mejor identifiquemos las necesidades de nuestros clientes, trabajemos por ellas, las cubramos y excedamos sus expectativas, mayor probabilidad de éxito tendremos.
Criterio 1 Criterio 2	<i>Liderazgo y coherencia en los objetivos.</i> El equipo directivo desarrolla la cultura del centro y dirige los recursos y los esfuerzos hacia la excelencia. <i>La planificación y la estrategia</i> se despliegan de manera estructurada y sistemática por el centro, y hacen que todas las actividades se orienten en la misma dirección. Todas las personas deben tener un comportamiento coherente con los fines, objetivos y valores del centro formativo, así como con la forma en que estos se formulan e integran en sus proyectos institucionales.	<i>Liderazgo.</i> Líder es todo aquel que es capaz de unir a los miembros de la organización y mantener el ambiente necesario para que todo el personal se involucre en la consecución de los objetivos de la organización.

Criterio 5	<i>Gestión en base a procesos y hechos.</i> Las actividades se gestionan ordenada y sistemáticamente en cada uno de los procesos. La gestión reposa en hechos, en la medición sistemática y en información fiable.	<i>Enfoque basado en procesos.</i> Cuanto mejor definidos y controlados estén los procesos ¹⁰¹ , más eficaz será el funcionamiento de la organización. <i>Enfoque de sistema para la gestión.</i> Consiste en la gestión eficiente y sistemática de los procesos, aplicando objetivos, midiendo y recogiendo datos, y buscando la mejora continua del proceso y del producto resultante.
Criterios 3 y 7	<i>Desarrollo, implicación y reconocimiento de las personas.</i> Son las personas, tanto las que prestan el servicio como las que lo reciben, las que hacen posible el éxito de las organizaciones. El potencial de cada una de estas personas se expande cuando existen valores compartidos y una cultura de confianza y asunción de responsabilidades que fomenta la implicación de todos.	<i>Participación del personal.</i> El personal es el núcleo de la organización, y su total compromiso hace que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la organización.
	<i>Mejora continua e innovación.</i> Las organizaciones alcanzan su máximo rendimiento cuando están inmersas en una cultura de aprendizaje, innovación y mejora continua. La base para mejorar se encuentra en el conocimiento de la organización a través de la autoevaluación.	La <i>mejora continua</i> debería ser un objetivo permanente de la organización. Hay que mejorar los procesos y hacer las cosas cada vez mejor para satisfacer las necesidades de los clientes.
Criterio 4	<i>Relaciones de asociación con los colaboradores,</i> basadas en la confianza y en una integración adecuada, generando con ello mejoras y valor añadido tanto a los usuarios como a los propios colaboradores. <i>Colaboradores</i> son aquellas personas, instituciones u organizaciones que suministran productos, servicios o conocimientos al centro.	<i>Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.</i> Los proveedores forman parte de la calidad final de los productos de la organización. La relación mutuamente beneficiosa entre uno y otro supone incorporar las necesidades de los clientes en los requisitos que pedimos a los proveedores. Si además logramos que los proveedores entiendan lo que necesitamos de ellos y les ayudamos a conseguirlo, el resultado será beneficioso para ambos, quedando potenciada la orientación al cliente y su valor final.
	<i>Ética y responsabilidad.</i> Los miembros de cualquier organización han de comportarse de acuerdo con una ética que otorgue significado a las acciones individuales, más allá del que pueda derivarse de las normas o requisitos legales. En el ámbito formativo la ética del servicio ha de impulsar a todo el personal del centro a mejorar continuamente.	

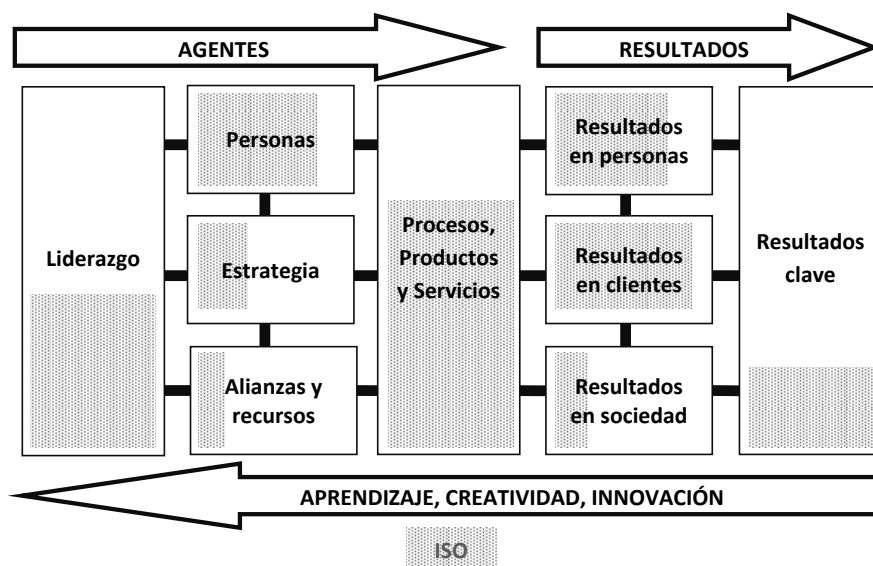
Fuente: Elaboración en base a Alonso García (2002: 14, 15) y Aragón Marín (coord.) (2001: 13-15).

¹⁰¹ Un *proceso*, según la Norma UNE-EN ISO 9001:2000 es un conjunto de actividades que, utilizando recursos, transforma entradas en salidas.

IV.5.2. RELACIÓN ENTRE LOS PRINCIPIOS DE GESTIÓN DE LAS NORMAS ISO 9000 Y LOS CRITERIOS DEL MODELO DE LA EFQM.

Los principios de gestión de la calidad de las normas ISO 9000:2000 están en línea con los criterios en los que se apoya el Modelo de Excelencia EFQM (gráfico IV.20), por lo tanto podemos decir que son compatibles e incluso complementarios entre sí.

GRÁFICO IV.20: VINCULACIÓN ENTRE LAS NORMAS ISO 9000 Y EL MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA



Fuente: Martínez Carballo (2006: 126) en base a Freire et al. (2000). Adaptación personal

Martínez Carballo (2006: 184), citando a Reyero (2001), pone de manifiesto la relación existente entre los criterios del Modelo EFQM y los principios de gestión de las Normas ISO 9000 (véase la tabla IV.26, que se presenta a continuación).

TABLA IV.26: RELACIÓN ENTRE LOS PRINCIPIOS DE GESTIÓN DE LAS ISO 9000 Y LOS CRITERIOS DEL MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA

	Modelo EFQM Criterios	Normas ISO 9000 Principios de gestión
AGENTES	Liderazgo	Liderazgo Enfoque de sistema para la gestión Mejora continua
	Personas	Participación del personal
	Planificación y estrategia	
	Colaboradores y recursos	Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor
	Procesos	Enfoque basado en procesos
RESULTADOS	Resultados en personal	Enfoque al cliente
	Resultados en usuarios	
	Resultados en entorno	
	Resultados clave	Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones

Fuente: Elaborado en base a Martínez Carballo (2006: 185)

IV.5.3. RELACIÓN ENTRE LA NORMA ISO 9001 Y LOS CRITERIOS DEL MODELO EFQM.

La relación entre la Norma ISO 9001 y los criterios del Modelo de la EFQM puede verse en la tabla IV.27.

TABLA IV.27: RELACIÓN ENTRE LA NORMA ISO 9001 Y LOS CRITERIOS DEL MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA

	Modelo EFQM Criterios	Normas ISO 9001:2000 Apartados y subapartados
AGENTES	Liderazgo	5.1. Compromiso de la dirección 5.5. Responsabilidad, autoridad y comunicación 5.6. Revisión por la dirección
	Personas	6.2. Recursos humanos 6.4. Ambiente de trabajo
	Planificación y estrategia	5.2. Enfoque al cliente 5.3. Política de la calidad 5.4. Planificación
	Colaboradores y recursos	6.1. Provisión de recursos 6.3. Infraestructura 7.4. Compras
	Procesos	7. Realización del producto 8.2.2. Auditoría interna 8.2.3. Seguimiento y medición de los procesos 8.2.4. Seguimiento y medición del producto 8.3. Control del producto no conforme 8.5. Mejora
RESULTADOS	Resultados en personal	
	Resultados en usuarios	8.2.1. Satisfacción del cliente
	Resultados en entorno	
	Resultados clave	8.4. Análisis de los datos

Fuente: Martínez Carballo (2006: 186). Adaptado.

IV.5.4. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS ENTRE LA NORMA ISO Y EL MODELO DE LA EFQM

Ambos modelos son totalmente compatibles. Es más, las ISO 9001:2000 son una parte del Modelo EFQM (Membrado Martínez, 2002: 241). Ambos referentes se apoyan en la gestión por procesos.

“La gestión por procesos es la piedra angular tanto de las normas ISO 9000 del año 2000 como del Modelo EFQM de Excelencia. Su implantación puede llevar a una mejora significativa en todos los ámbitos de gestión de las organizaciones”.

En los principios que rigen ambos modelos ocupan un lugar destacado “la gestión con un enfoque basado en procesos, que permite a las organizaciones identificar indicadores para poder evaluar el rendimiento de las distintas actividades llevadas a cabo, no sólo consideradas de forma aislada, sino formando parte de un conjunto estrechamente relacionado”.

“Esta evaluación es sin duda, el primer paso obligado hacia la mejora continua que requiere la adaptación permanente para poder satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes”.

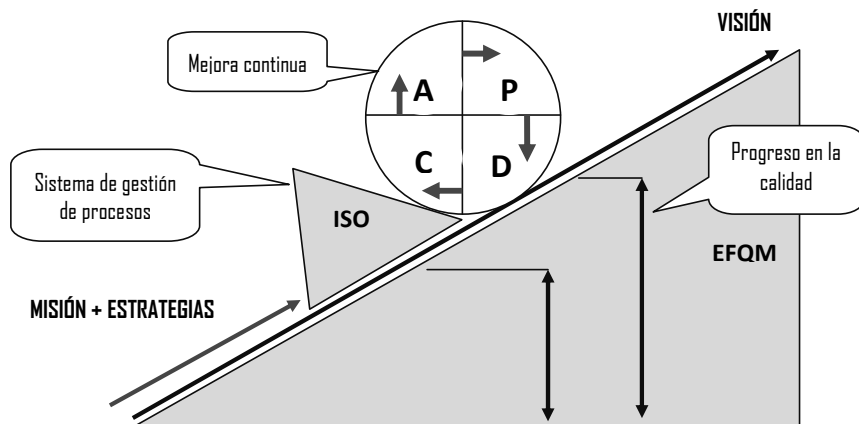
(Iglesias Rodríguez, J., 2002: 4,5)

Sin embargo, hay una serie de rasgos diferenciadores entre los cuáles destacamos:

- Las ISO permiten una certificación que se apoya en una evaluación externa, mientras que el Modelo EFQM es un modelo de autoevaluación encaminado a poner en marcha planes de mejora y los criterios sólo son una guía que hay que seguir fielmente cuando se pretende optar al Premio Europeo u obtener el Sello Europeo de Excelencia.
- Las ISO son una guía para el logro de la calidad de los sistemas, mientras que el Modelo EFQM sirve para medir la calidad total alcanzada por los centros que implantan este modelo.

En el gráfico IV.21 se refleja el vínculo entre las Normas ISO y el Modelo de la EFQM. Esta representación pone de manifiesto la amplitud del Modelo europeo de excelencia frente a las Normas ISO, y hace visibles y complementarios los conceptos: gestión por procesos, mejora continua y excelencia.

GRÁFICO IV.21: RELACIÓN ENTRE GESTIÓN DE LA CALIDAD Y EXCELENCIA



Fuente: Ozkoidi (2005: 93)

IV.5.5. EVALUACIÓN Y RECONOCIMIENTOS: ISO- EFQM

Cruz Ros¹⁰² (2001: 104) relaciona los siguientes aspectos; proceso de *auditoría interna* de las ISO 9000 y proceso de *autoevaluación* del Modelo de la EFQM, *auditoría externa* ISO y *evaluación por expertos externos*, y *certificación* ISO y los *Premios* de la EFQM. Señala al respecto:

“Se puede llegar a establecer un paralelismo entre el proceso de *auditoría interna* y el de *autoevaluación*, que se llevan a cabo en las organizaciones que deciden implantar su sistema de calidad, siguiendo las normas ISO 9000, o el modelo de la EFQM respectivamente. Además, la *auditoría externa* a la que se someten las organizaciones que aplican las normas ISO 9000, es comparable con el proceso de *evaluación por expertos externos* que se realiza en las organizaciones que siguen el modelo de la EFQM, Y, por último, la *certificación* puede ser equivalente a la obtención del *galardón* otorgado con el Premio Europeo a la Calidad, ambos significan reconocimiento frente a terceros de que el sistema de calidad ha sido implantado eficazmente en la organización”.

Esta misma autora remarca la complementariedad entre Normas ISO y Modelo de la EFQM destacando lo siguiente:

“En un futuro próximo, la certificación de las ISO 9000 será requisito necesario para competir pero no suficiente y será imprescindible la utilización de procedimientos para acelerar el progreso de las iniciativas en gestión de la calidad total, siendo entonces los modelos de los premios de calidad básicos para ello, y considerando ambas rutas como caminos a seguir perfectamente compatibles”.

(Cruz Ros, 2001: 105)

¹⁰² Citando a Domínguez Machuca y García (2000).

IV.6. EL CAMINO A LA EXCELENCIA: FASES EN LAS QUE SE DESARROLLA

Son muchas las propuestas en torno a cómo implantar un sistema de gestión que promueva la calidad en los centros educativos y/o formativos: Martínez Mediano y Riopérez Losada (2005), Sarasola (2006), Medrano et al. (2009), etc.

Una de las propuestas que a nuestro juicio resulta de gran interés es el itinerario establecido en los centros de la Rioja. El proceso, que se desarrolla a lo largo de cuatro años, es el siguiente (Medrano et al., 2009: 35-66):

PRIMER AÑO: Trabajo sobre los grupos de interés e indicadores de resultados.

- Identificación de los grupos de interés¹⁰³ y priorización en función de su importancia.
- Determinación de las necesidades y expectativas de cada uno de los grupos de interés. Generalmente se hace a través de encuestas.
- Trabajo en relación a los criterios Resultados. Identificación de los indicadores¹⁰⁴ necesarios para medir la gestión del centro: indicadores de percepción e indicadores de rendimiento y análisis de resultados.

Los indicadores de percepción permiten conocer la opinión de los grupos de interés. Es habitual que esta información se obtenga a través de encuestas a los mismos.

Los indicadores de rendimiento y resultados no dependen de opiniones sino que se obtienen a través de mediciones internas, y se obtienen a través de: actas de evaluación, registro de quejas y sugerencias, etc.

Generalmente, ambos tipos de indicadores están relacionados. Así, por ejemplo: que promocióne un alto porcentaje de alumnado (indicador de rendimiento), suele ir aparejado a la satisfacción del alumnado por la formación recibida¹⁰⁵ (indicador de percepción).

¹⁰³ Son considerados grupos de interés los alumnos, el personal de Administración y Servicios, el profesorado, las Administraciones, los proveedores, etc.

¹⁰⁴ Toman como referente una batería de indicadores ya elaborada que el Gobierno de la Rioja pone a disposición de los centros para que cada uno determine cuáles son los más adecuados para su centro, dependiendo del tipo de institución, de la formación que imparte, y otras características propias.

¹⁰⁵ No nos aventuramos a decir cuál es el antecedente y cuál la consecuencia.

- Teniendo en cuenta la información previa, establecer *Planes de mejora*. Ello requiere: identificar las áreas de mejora¹⁰⁶, priorizarlas¹⁰⁷, determinar qué personas se responsabilizarán de su elaboración y desarrollo y establecer el calendario de realización y seguimiento de cada Plan.

SEGUNDO AÑO: Gestión por procesos. Autoevaluación y Planes de mejora.

- Elaboración de la carta de compromisos¹⁰⁸. Es un documento en forma de tríptico que permite al centro hacer explícita su misión, los servicios que presta, sus compromisos y la forma de medirlos, y los derechos de los ciudadanos y usuarios en relación con esos servicios.
- Autoevaluación. Se realiza a través del cuestionario basado en el Modelo la EFQM, y permite conocer la situación del centro: puntos fuertes y áreas de mejora. La puntuación servirá como referencia para evidenciar la mejora de la organización.
- Obtención del Diploma de Compromiso con la Excelencia¹⁰⁹. Se obtiene una vez elaborada la carta de compromisos, realizada la autoevaluación y definido un Plan de mejora a tres años.
- Gestión por procesos. Es el elemento central del Modelo de la EFQM ya que indican el camino para la consecución de los resultados del centro.

La implantación de una gestión de calidad requerirá:

- Identificar y clasificar los procesos (mapa de procesos)
- Asignar responsable y equipos en cada proceso
- Confeccionar la documentación de cada proceso
- Asignar a cada proceso los indicadores de medición

¹⁰⁶ “Las áreas de mejora detectadas deberán ser implantadas por grupos de calidad del centro, de forma que a través de la participación activa de libera al Equipo de calidad, y así no se frenará la marcha del proyecto” (Medrano et al., 2009: 45).

¹⁰⁷ Para ello, cada centro establece los criterios que considere oportunos.

¹⁰⁸ En España su origen normativo probablemente se encuentre en el RD 1259/1999. Calvo de Mora (2004: 375) señala que “desde que surge el RD 1259/1999 donde se regulan las Cartas de Servicio a nivel de la Administración General del Estado, se han venido produciendo diferentes desarrollos normativos a nivel de Comunidades Autónomas”. Según la publicación de Medrano et al. (2009: 46) en el Gobierno de la Rioja estas cartas están reguladas legislativamente y “son requisito indispensable para los centros públicos a la hora de optar al Diploma de Compromiso con la Excelencia del Gobierno de la Rioja”.

¹⁰⁹ Su “concesión está regulada por la Orden 19/2005 de la Consejería de Administraciones Públicas y Política Local.[...] Otras organizaciones como Euskalit (Fundación Vasca para el Fomento de la Calidad) y el Club Excelencia en Gestión, tienen reconocimientos similares a este nivel” (Medrano et al., 2009: 49).

- Analizar el funcionamiento de los procesos implantados
- Proponer mejoras.
- Continuación del trabajo del primer año: encuestas, indicadores, análisis de resultados y planes de mejora.

TERCER AÑO: Política y estrategia.

- Elaboración del Plan Estratégico o revisión del Proyecto Educativo de Centro para incluir en él aspectos vinculados a la Política y estrategia.
- Utilización del análisis DAFO para obtener una visión de la situación del centro y determinar el camino a seguir.
- Establecimiento de los objetivos estratégicos (considerados para un período de tres a cinco años). Estos objetivos guiarán los planes anuales y servirán de referente a las propuestas de mejora.
- Continuación del trabajo iniciado en los dos cursos anteriores: encuestas, indicadores de resultados, implantación y gestión de procesos y elaboración de Planes de mejora al finalizar cada curso.

“Al finalizar el tercer curso deberíamos tener los procesos implantados y relacionados con la política y la estrategia, además de un sistema de indicadores que mida tanto la eficacia y eficiencia de los procesos, como la percepción de los principales grupos de interés, como la consecución de las metas estratégicas descritas”.

(Medrano et al., 2009: 63)

CUARTO AÑO: Memoria.

- Elaboración de la memoria que permitirá obtener el reconocimiento a la Excelencia. Esta memoria, elaborado por un equipo de 5-6 personas, reflejará el trabajo realizado en el centro en relación a la excelencia y cómo se traduce en la gestión del centro.

“La memoria será una herramienta con doble finalidad:

- Un equipo evaluador experto y externo va a emitir un juicio objetivo en relación con el modelo EFQM, siendo una potente oportunidad de mejora para el centro.

- En caso de lograr determinados tramos de puntuación, la organización será premiada dentro de su recorrido en la Excelencia, buscando un reconocimiento para las personas y el trabajo desarrollados y una forma de hacer pública esa labor”.

(Medrano et al., 2009: 64)

- Continuación del trabajo desarrollado y expansión en el centro.

*¿Qué es lo que se investiga?
Evidentemente investigamos la verdad,
pero no una verdad de nuestras
afirmaciones, sino la verdad de la
realidad misma.*

*La investigación de la realidad
verdadera no consiste en una mera
ocupación con ella. Es mucho más: es
una dedicación.*

Xavier Zubiri

*Extracto del discurso de
entrega del premio
Ramón y Cajal
Ya, 19 de octubre de 1982*

CAPÍTULO V

Diseño y desarrollo de la investigación

V.1. ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN

V.1.1. INTRODUCCIÓN

En el marco del aprendizaje permanente /aprendizaje a lo largo de la vida se publica la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, la cual persigue, entre otros objetivos, la **ordenación de un sistema integral de formación profesional**, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas.

En Galicia, la creación de los CIFP responde a esta concepción integral de una formación profesional de calidad, y así se recoge en el *primer Plan Galego de Formación Profesional (2001-2006)* inspirado en el Segundo Programa Nacional de FP, en el cuál se aclara además que “*todas las acciones de formación, evaluación y certificación de la competencia y de orientación profesional deberán perseguir altos niveles de calidad*” (Xunta de Galicia, 2001: 21).

Este documento es tremendamente importante porque se centra en la creación de un sistema integrado de FP y dedica un capítulo entero a la **calidad y mejora del sistema de formación profesional**. Por su parte, el *segundo Plan Galego de Formación Profesional (2008-2011)* -de marcado carácter institucional- pone el énfasis en dar respuesta a los cambios sociales que a escala mundial introducen nuevos retos a los que los sistemas educativos y formativos deben hacer frente.

“Este nuevo plan supone una apuesta clara por la formación y la orientación profesional integrada y de calidad con el objetivo último de mejorar la competitividad de nuestras empresas y de proporcionarles a los gallegos/as estabilidad y calidad en su empleo¹”.

(Xunta de Galicia, 2008: 6)

Las acciones que contempla en relación a la formación profesional, se organizan en base a cuatro ejes: integración de los sistemas de cualificación y de formación

¹ Cita de Pérez Touriño, Presidente de la Xunta de Galicia en el momento en el que se aprueba el *segundo Plan Galego de Formación Profesional*. La cita corresponde a la presentación del citado Plan y se recoge en el inicio del documento.

profesional, el óptimo aprovechamiento de los recursos y de la gestión, potenciar la calidad e innovación y, promover el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Todos estos aspectos tienen gran relevancia pero, por su vinculación con el núcleo de esta investigación, resaltamos dos de ellos: *la gestión de los recursos y la calidad*.

En relación a *la gestión y aprovechamiento de los recursos*, hace mención expresa a mejorar la gestión de los centros de formación profesional, potenciar el desarrollo de los centros integrados y promover la formación de los docentes.

Respecto a la *calidad*, persigue (entre otros aspectos) generalizar la implantación de sistemas de calidad y evaluar el sistema de formación profesional.

Si bien es cierto que la legislación y los documentos oficiales hacen referencia explícita a configurar un sistema integral de formación profesional y a la implantación de sistemas de calidad en el ámbito de la formación profesional y más concretamente en CIFP, cabe preguntarse: ¿es esto una realidad en los CIFP de Galicia?

La respuesta a esta pregunta podría llevar al diseño de múltiples investigaciones en relación al tema, pero nosotros queremos centrarla en cómo se gobierna, dirige y desarrolla la implantación de los sistemas de gestión de la calidad en los CIFP de la comunidad gallega.

Para el diseño de la investigación tenemos en cuenta la aportación de Tójar (2006: 190) quién, citando a Coller (2000), señala que al inicio de una investigación es necesario reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué se hace la investigación? ¿qué interés teórico y práctico nos mueve a realizar una investigación de este tipo?.
- ¿De qué es la investigación?. La respuesta a esta pregunta exige centrar la investigación.
- ¿Por qué se escoge esa investigación y no otras?. Se trata de hacer explícitos los razonamientos que nos llevan a seleccionar esta investigación.

Estos interrogantes nos sirven de reflexión y la respuesta a los mismos se hace visible a través de los siguientes epígrafes: interés y relevancia de la investigación, y objetivos y enfoque de la misma.

V.1.2. INTERÉS Y RELEVANCIA

El diseño inicial de esta investigación fué elaborado en el año 2004, y en él se reflejaba -entre otros aspectos- el *tema a investigar y su relevancia*. Se decidió que por su actualidad, y por las implicaciones que podía tener en el campo de la formación profesional era imprescindible abordar el tema de la calidad en los CIFP, centrándolo en Galicia.

En ese momento, la actualidad y relevancia venía marcada por dos aspectos:

- *En relación a los CIFP*: la creación² de los mismos mediante el *Decreto 325/2003, de 18 de julio* por la que se autoriza a funcionar como CIFP, con carácter experimental, a seis centros de nuestra comunidad pioneros en la puesta en marcha del sistema integral de cualificaciones y formación profesional.
- *En relación a la calidad*: era y es aún hoy un tema recurrente en el campo de la FP y son muchos los documentos legislativos y oficiales que insisten en la necesaria calidad de esta formación y en la implantación de sistemas de gestión de la calidad en los CIFP³.

Seis años después, la importancia del estudio sigue vigente, e incluso podríamos decir que ha cobrado mayor vitalidad. A pesar del auge de la implantación de sistemas de calidad en distintas organizaciones, no existe ninguna tesis o investigación que se centre en cómo se desarrolla este proceso en los centros educativos y formativos de Galicia, y más concretamente en los CIFP. Por todo ello, la temática que abordamos actúa como imán atrayéndonos a un campo todavía sin explorar.

El paso de los años ha permitido que la concreción de la investigación aborde las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cuál es el proceso seguido en la implantación de sistemas de gestión de la calidad en los CIFP?.
- b) La gestión de la calidad en los CIFP dependientes de la *Consellería de Educación* y de los de *Traballo* ¿ha seguido el mismo proceso o ha seguido un camino

² Estos centros se crean para poner en marcha un sistema integral de cualificaciones y formación profesional (Decreto 325/2003, de 18 de julio).

³ Véase el Capítulo I de esta tesis.

diferenciado? ¿qué papel tienen ambas Administraciones en relación a la gestión de la calidad en los CIFP?

- c) ¿Qué referente o referentes se utilizan?
- d) ¿Qué estructuras y órganos de funcionamiento son necesarios en los CIFP en relación a la gestión de la calidad?
- e) ¿Qué papel se atribuye en los CIFP a la dirección y al personal en la implantación de sistemas de gestión de la calidad?
- f) ¿Qué indicadores sirven de base para la evaluación y seguimiento del desarrollo de la gestión de la calidad?
- g) ¿Existen puntos de confluencia entre las Normas ISO 9000 y el Modelo Europeo de Excelencia?
- h) ¿Es el Modelo Europeo de Excelencia un referente adecuado para la evaluación de la calidad en los CIFP?
- i) En los CIFP ¿es el Modelo Europeo de Excelencia compatible con una gestión de la calidad basada en las Normas ISO 9000?
- j) En relación a la documentación institucional de los CIFP ¿ofrece esta una visión clara de la implantación, desarrollo y evaluación de la gestión de la calidad y/o de calidad?

Estos, y otros muchos posibles interrogantes, evidencian la necesidad de investigar en este campo. Somos conscientes de que durante el proceso de investigación, con frecuencia aparecen nuevas cuestiones y, a algunas de ellas podremos dar respuesta mientras que otras se convertirán, desde nuestro punto de vista, en nuevos retos para futuras investigaciones.

V.1.3. ENFOQUE Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

V.1.3.1. Bases para la definición de la investigación

Para la definición de la investigación⁴ se toman en consideración el interés de la investigadora y la aplicación de un modelo -el modelo Europeo de Excelencia de la EFQM- en un determinado contexto formativo, representado por dos de los Centros Integrados de Formación Profesional de la Comunidad gallega, uno perteneciente a la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* y otro a la *Consellería de Traballo e Benestar*.

El interés de la investigadora se fundamenta en lo siguiente:

- La relevancia del tema objeto de estudio, justificada política y legislativamente en el capítulo I y en las páginas que preceden a este epígrafe.
- La vinculación y proyección social del nuevo modelo de FP, centrado en partir de las necesidades del entorno productivo y ofrecer una formación de calidad ajustada a esas exigencias.
- La oportunidad que, desde nuestro punto de vista, representa la calidad de la formación profesional para un sistema formativo considerado durante muchos años en nuestro país como “*de segunda*” (Santos y Lorenzo, 2009: 31, 48; Martínez Arenaz, 2009: 330). Aunque son muchos los avances que se han hecho en las últimas décadas, debemos seguir trabajando para lograr una FP de calidad⁵, y todavía queda un largo camino por recorrer.

La aplicación del modelo de la EFQM está vinculada a la mejora continua y a la excelencia. En este referente están representados todos los “ingredientes” –conceptos básicos, criterios y subcriterios- que nos pueden guiar para la evaluación y

⁴ Cardona Moltó (2002: 71, 72) señala las siguientes fuentes para ayudar a definir un problema de investigación:

- El interés y experiencia del investigador.
- El intento de aplicación de una teoría a un problema educativo.
- La replicación a estudios previos.
- La identificación de resultados y conclusiones contradictorios en investigación educativa.

⁵ Tal y como señala Mira (2008:23), la valoración social de la FP va a depender -entre otros aspectos- de su eficacia para las personas y los empresarios.

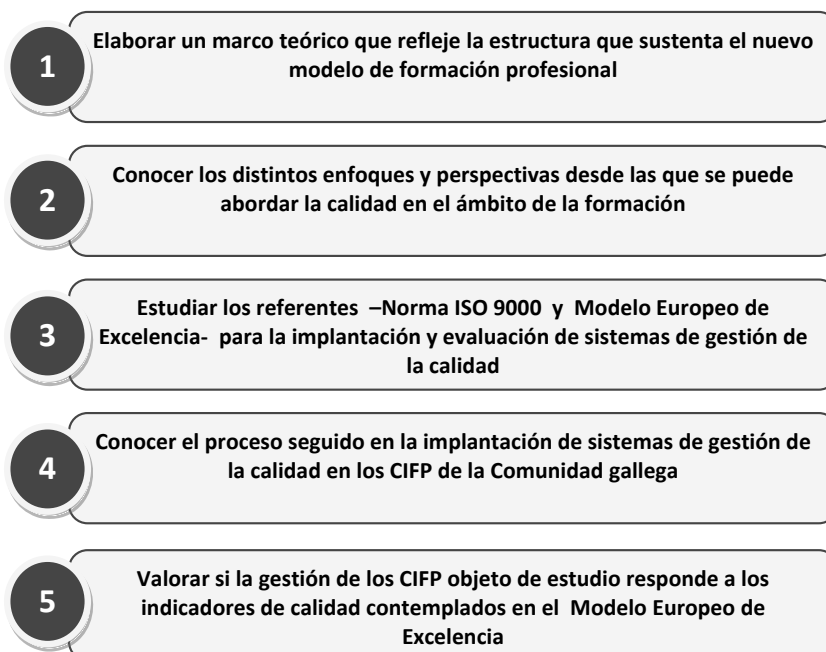
conocimiento de la gestión de calidad y gestión de la calidad en los CIFP objeto de estudio.

Nuestra investigación se centra en los CIFP por dos motivos: representan la convergencia de los dos subsistemas: formación profesional del sistema educativo y formación para el empleo; y, desde la Administración, se promueve la implantación de sistemas de gestión de la calidad en estas instituciones. Consideramos además que estos centros pueden ser la cabeza visible de una FP de calidad.

V.1.3.2. Objetivos

Teniendo en cuenta las bases definidas en el epígrafe anterior y las preguntas reflejadas en el punto V.1.2, se plantean como objetivos de la investigación los contemplados en el gráfico V.1. Estos objetivos serán el referente para el desarrollo del trabajo teórico y empírico del estudio.

GRÁFICO V.1: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN



Fuente: Elaboración propia

V.1.4. ETAPAS EN LAS QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN

V.1.4.1. Consideraciones previas

La acción que guía nuestra investigación se centra en el conocimiento de una determinada realidad, por ello suscribimos las palabras de Coller (2000: 17) quién aclara que *“investigar significa intentar conocer la realidad que nos rodea”*.

Nuestro interés por comprender las implicaciones del concepto investigar en el campo científico, nos llevan a reflexionar sobre las aportaciones de Cardona Moltó:

“Investigar es contestar a una cuestión o un problema con evidencia basada en el método científico. En este proceso, no hay que olvidar que aparte de la evidencia que nos proporciona el método científico hay otras fuentes de conocimiento. La experiencia personal, la tradición, las autoridades en la materia son esas otras fuentes importantes de conocimiento que nos posibilitan conocer la realidad.

[...] si la ciencia, por el hecho de ser ciencia, pretende obtener un conocimiento objetivo basado en la observación y la experimentación, las fuentes de conocimiento indicadas (experiencia personal, tradición y autoridades en la materia) pueden no ser científicas, por lo que se hace necesario recurrir a una metodología objetiva que garantice que diferentes individuos entiendan lo mismo y puedan estar de acuerdo en lo fundamental. Dicha metodología no es otra que la que nos proporciona el método científico”.

(Cardona Moltó, 2002: 21, 22)

El enfoque o método científico de investigación se caracteriza por ser:

- *“Objetivo*, es decir, por emplear una metodología libre de subjetivismos, adoptada por consenso, en la que la comunidad científica está de acuerdo en lo fundamental.
- *Sistemático*, sigue un proceso ordenado y secuencial.
- *Contrastable*. Admite la posibilidad de replicación.
- *Verificable*. El proceso está abierto a escrutinio público.
- *Inductivo y/o deductivo*. La ciencia busca obtener información objetiva basada en la observación y la experimentación.
- *Preciso*. Utiliza variables definidas con precisión e instrumentos válidos y fiables.
- *Verdadero*, si bien las conclusiones que se obtienen son siempre tentativas”.

(Cardona Moltó, 2002: 32)

En nuestra investigación utilizamos el método científico⁶ como un referente que nos permite establecer las fases a través de las cuales se va a desarrollar la investigación dotándola de coherencia y validez. Lo que se hace es seguir los pasos del procedimiento científico.

“Todo proceso de investigación científica implica la puesta en práctica de un conjunto de pasos, considerados como elementos básicos del procedimiento científico”.

(Cardona Moltó, 2002: 33)

La presente investigación parte de un diseño previo⁷, y se desarrolla en varias etapas⁸ interrelacionadas que comienzan con la revisión de fuentes documentales relacionadas con el tema que nos ocupa y termina con el análisis e interpretación de los datos y la consecuente exposición de conclusiones.

⁶ Coller (2000: 17) define el método científico como *“el procedimiento considerado como la comunidad científica como el más adecuado para conocer mejor la realidad”*. Añade además la siguiente explicación: *“La persona que hace una investigación suele disponer de una serie de hipótesis o de ideas – más o menos formalizadas- acerca del fenómeno que quiere estudiar. Se aproxima a la realidad, la observa utilizando técnicas diferentes [...] y comprueba que sus hipótesis son ciertas o falsas. A partir de ahí se dedica a la creación de una teoría o a la remodelación de una existente [...]. Poco más o menos éste es el modelo de investigación aceptado por la comunidad científica: el método científico”*.

Cardona Moltó (2002: 35) señala que *“la investigación educativa es la aplicación del método científico a la resolución de problemas educativos. Es un proceso sistemático de recogida, descripción e interpretación de la información. [...] Casi toda la investigación educativa comparte la mayor parte de las características y pasos del método científico”*.

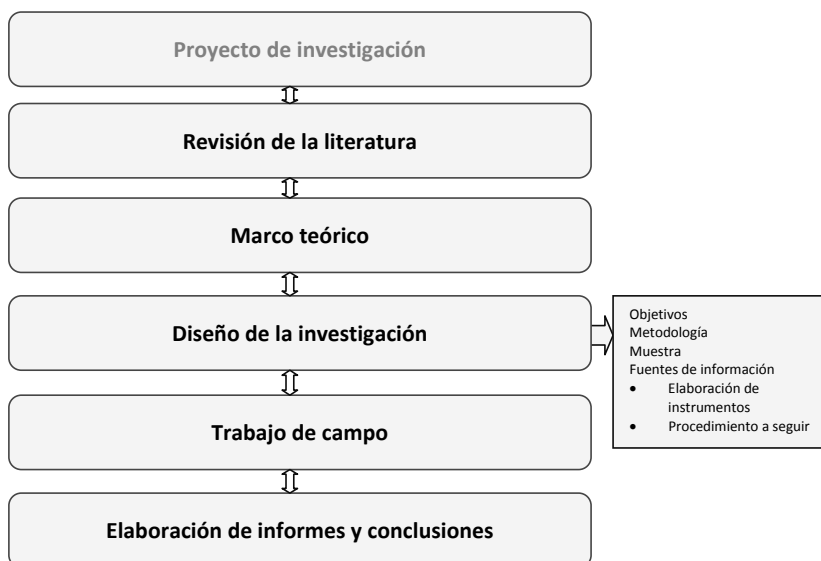
⁷ Hay que destacar que previamente, se ha elaborado un proyecto de investigación titulado *“La calidad en los centros integrados de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia”*, presentado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación durante el año 2004. Este diseño inicial se ha ido concretando a medida que se iba desarrollando el proceso investigador. En junio del año 2009, se presenta este proyecto ante la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* a efectos de solicitud de una *licencia por estudios* dirigida a funcionarios docentes no universitarios. En la Orden de 28 de julio de 2009 (DOG 24-08-09) se concede la licencia para la finalización de la presente tesis doctoral.

⁸ Siguiendo a Tamayo (1981: 21), se tiene en cuenta que la investigación es un proceso y por tanto estará conformado por una serie de fases de actuación orientadas al descubrimiento de la realidad.

V.1.4.2. Etapas

La utilización del método científico nos marca el camino a seguir en la investigación. En base a él, se establecen una serie de etapas –reflejadas en el gráfico V.2- que guiarán el desarrollo de la misma.

GRÁFICO V.2: ETAPAS EN LAS QUE SE DESARROLLA LA INVESTIGACIÓN



Fuente: Elaboración propia

Para la planificación de estas etapas se han tenido en cuenta las aportaciones de Bisquerra (2000)⁹, Cardona Moltó (2002)¹⁰ y Tójar (2006)¹¹. Aunque inicialmente se

⁹ Bisquerra (2000: 5) resume las fases del método científico en: planteamiento del problema, revisión de la bibliografía, formulación de las hipótesis, metodología de recogida de datos (definición de variables, muestreo, diseño, procedimiento), análisis de datos y conclusiones.

¹⁰ Cardona Moltó (2002: 33) señala como elementos básicos del procedimiento científico los siguientes:

1. Formular una pregunta inicial de investigación o definir el problema.
2. Revisión de la literatura de investigación.
3. Formular las hipótesis o preguntas específicas de investigación.
4. Describir el diseño.
5. Presentar e interpretar los resultados.
6. Concluir y hacer explícita la capacidad de generalización de los resultados.

¹¹ Tójar (2006: 179-214) propone cuatro momentos en el proceso de investigación: formulación del problema, diseño de la investigación (teorías, preguntas, hipótesis, fuentes de información, plan de actuación, bibliografía y casos a estudiar), gestión de la investigación (acceso al campo, negociación,

establecen siguiendo un orden predeterminado, hay que destacar que el desarrollo de la investigación no ha seguido un proceso lineal sino que se ha caracterizado por continuos ajustes, consecuencia de la profundización en el tema que nos ocupa y ahondamiento en el campo de trabajo.

A continuación, meramente a efectos explicativos, exponemos unos rasgos de lo que recoge y aporta cada una de las fases señaladas en el gráfico V.2.

El *proyecto de investigación* -mencionado en el punto V.1.2- ha sido el punto de partida para la configuración de un estudio en la que se conjuga la relevancia política y social de la temática, y el interés de la investigadora por analizarla para llegar a un hondo saber de la misma.

La *revisión de las fuentes documentales* nos garantiza un profundo conocimiento de la formación profesional, la gestión de la calidad, y la metodología de investigación. Para ello se han utilizado dos tipos de documentos: legislativos y bibliográficos. Respecto a estos últimos, se ha intentado que primase como criterio la reputación de los autores y de las fuentes en las que se publican los trabajos. Inicialmente se parte de la revisión de *fuentes secundarias*¹² (libros monográficos, revisiones de investigación en libros y revistas, manuales, libros de texto, diccionarios y enciclopedias) y a partir de ellas y teniendo en cuenta una serie de descriptores, se identifican las *fuentes primarias*¹³. En relación a este último tipo de fuentes se ha recurrido a bases de datos (REBIUM¹⁴, TESEO¹⁵, CIDE¹⁶, ISOC¹⁷, ERIC¹⁸), a la búsqueda en la red Internet¹⁹, y a las bibliotecas²⁰.

desarrollo y trabajo de campo, y almacenamiento y tratamiento de datos) y cierre. Estas etapas se interconectan a lo largo del proceso investigador.

¹² Nos ayudan a formarnos una visión general del tema y ayudan a clarificar conceptos. Proporcionan además referencias que nos guían para la localización de las fuentes primarias.

¹³ Son artículos originales e informes de investigación a través de los que el investigador comunica directamente al lector los métodos y resultados de su estudio (Cardona Moltó, 2002: 93).

¹⁴ Representa a todas las bibliotecas universitarias españolas.

¹⁵ Base de datos de tesis doctorales.

¹⁶ Base de datos del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación.

¹⁷ Referencias bibliográficas del ámbito de las ciencias sociales (Consejo Superior de Investigaciones Científicas - CSIC).

¹⁸ *Educational Resources Information Center*.

¹⁹ El buscador *yahoo* nos ha llevado a conocer consultoras, organismos e instituciones que trabajan en el ámbito de la gestión de la calidad. Ha facilitado el acceso a la información de la web de la Unión Europea, la EFQM, la ISO, etc. convirtiéndose en un recurso imprescindible para el acceso a la información, y de actualización permanente.

“La revisión de la literatura consiste en la identificación, localización y análisis de documentos que contienen información relacionada con el tema de investigación. El objetivo principal de la revisión de la literatura es situar el estudio en contexto y, con ello, establecer un vínculo entre el conocimiento existente sobre el tema y el problema a investigar.

Una buena revisión de la literatura potencia la credibilidad de la investigación al relacionar y conectar la investigación previa con el problema objeto de investigación”.

(Cardona Moltó²¹, 2002: 87)

Esta fase es imprescindible y recurrente a lo largo de todo el proceso investigador. Permite la elaboración del marco teórico (reflejado en los capítulos I, III, III y IV), y la concreción del diseño y desarrollo de la investigación (capítulos V y VI).

El *marco teórico* es una elaboración personal, fruto del cuidadoso análisis de la revisión de la literatura, y nos ayuda a comprender la situación a investigar, a determinar qué investigar e incluso nos guía en el cómo hacerlo. Es, además, un referente a tener en cuenta al establecer las conclusiones del estudio. En esta línea, Tójar (2006: 190) recomienda explicitar siempre los conceptos y teorías con los que se va a trabajar, para que se puedan relacionar las conclusiones del *estudio de caso*²² con alguna teoría, o varias, de forma que el caso se pueda considerar teóricamente pertinente o relevante. Nuestra investigación se caracteriza por disponer de un amplio marco teórico que sirve de base para examinar una situación contemporánea en su propio contexto, para lo cual se utilizan múltiples fuentes de datos. Cardona Moltó (2002: 166) señala que “*de no existir un marco teórico el resultado del estudio sería una crónica, no un estudio de investigación*”. De esta manera, el marco teórico se convierte en el núcleo del diseño y

²⁰ La red de bibliotecas de la Universidad de Santiago de Compostela, ha sido una inagotable fuente de conocimiento. Además, su servicio de préstamo interbibliotecario nos ha permitido acceder a documentos sólo disponibles en otras comunidades autónomas.

²¹ Esta misma autora (2002: 87, 88) indica que la revisión de la literatura también nos permite:

- Centrar y definir el problema, al informar al lector de lo que se ha hecho hasta el momento y de lo que se sabe en relación al tema de investigación.
- Profundizar en el conocimiento del problema y desarrollar su significado. Esto se consigue mediante el análisis de la investigación anterior y la justificación de por qué es necesario ampliar el conocimiento existente.
- Analizar los métodos de investigación empleados por otros para investigar el tema. Esta actividad ayuda a identificar posibles errores metodológicos y proporciona ideas para emprender estudios subsiguientes.
- Identificar posibles resultados contradictorios en la investigación previa.
- Proporcionar las bases teóricas para la formulación de las hipótesis de investigación.
- Sugerir ideas y procedimientos metodológicos para planificar adecuadamente la investigación.
- Proporcionar al investigador información reciente sobre el problema que se investiga.

²² Gran parte de nuestra investigación se apoya en el “estudio de casos”.

desarrollo de la investigación, de la interpretación de los datos y de la exposición de las conclusiones.

El *diseño de la investigación*²³ se centra en el establecimiento de los objetivos y de la estrategia a seguir para el desarrollo del estudio. Si tenemos en cuenta que *“la elección de un camino concreto depende del tema objeto de estudio y del estado de conocimiento respecto a dicho tema”* (Calvo de Mora, 2004: 274), podemos establecer una clara relación entre esta etapa y las dos previas: revisión de la literatura o fuentes documentales y elaboración del marco teórico de referencia.

Como ya hemos señalado con anterioridad, el diseño nos permite delimitar los objetivos de la investigación y configurar el sendero a través del cual pretendemos alcanzarlos. En esta etapa tomamos decisiones en torno a estos aspectos: selección de casos objeto de estudio, fuentes de recogida de información, elaboración de instrumentos y determinación del procedimiento para la recogida de datos. Este proceso de toma de decisiones exige tener como referente los objetivos de la investigación y está impregnado por el criterio de la investigadora y de los doctores que asesoran y guían el desarrollo de esta tesis doctoral.

El diseño es flexible y emergente. Tal y como señala Tójar (2006):

“El diseño cualitativo es emergente (Guba y Lincoln, 1994; Rossman y Rallis, 1998), va desarrollándose a partir de los datos que se van obteniendo”.

(Tójar, 2006: 159)

“Se trata de elaborar un plan flexible sobre cómo se pretende abordar la investigación, a quién o a qué colectivo se dirige y la manera prevista inicialmente de comenzar a construir el conocimiento acerca de la realidad humana objeto de estudio (Sandoval, 1996: 35)”.

(Tójar, 2006: 190)

Finalmente, -guiados por Bisquerra- destacamos la necesidad de tener especialmente en cuenta las suposiciones que se hacen en la investigación y las limitaciones.

²³ Inicialmente se partía del diseño de un proyecto de investigación en el que se contemplaban aspectos como: objetivos, metodología, etc. Este referente inicial no ha sufrido cambios significativos, pero sí se ha ido concretando a medida que se avanzaba en la investigación.

“Los supuestos y limitaciones pueden referirse al enfoque de la investigación, selección de la muestra de sujetos, metodología que se ha seguido, instrumentos de recogida de datos, técnicas de análisis de datos, etc. Los supuestos y limitaciones deben analizarse en cada una de las etapas del proceso de investigación. La honradez del investigador debe llevar a llamar la atención sobre ellos (...). Cualquier aspecto no controlado que el investigador considere crítico debe anunciarse como un supuesto, que implica una limitación en la [investigación]. Cuando esté convencido de que los supuestos y limitaciones no perjudicarán la utilidad de la investigación, puede pasar al análisis de datos”.

(Bisquerra, 2000: 35)

El desarrollo de la investigación conlleva el *trabajo de campo*, en el que se pueden incluir -entre otros- los siguientes aspectos: entrevistas a informantes relevantes, notas de campo, análisis de la documentación de los centros en base a los indicadores establecidos, recogida de datos a través de cuestionarios elaborados al efecto.

Nuestra introducción en los CIFP objeto de estudio nos permite ahondar en el conocimiento de su organización y funcionamiento y es tremendamente positivo por la responsabilidad directa que ejercemos durante todo el proceso de recogida de datos.

El *análisis e interpretación de los datos* exige tener en cuenta, categorizar y relacionar la información obtenida a través de distintas fuentes. La organización de los datos y su posterior interpretación se hace teniendo en cuenta el marco teórico, y prestando especial atención a la validez y fiabilidad de los datos, y a las suposiciones y limitaciones de la investigación.

El diseño de esta fase se esboza en el presente Capítulo, pero su núcleo cobra auge en el Capítulo VI.

La *elaboración de informes y las conclusiones* de la investigación son fruto del estudio previo, y de la organización, análisis e interpretación de datos posterior.

Las conclusiones incluirán: una reflexión global sobre la investigación realizada y los resultados obtenidos, la consecución o no consecución de los objetivos, coincidencias o desacuerdos con otras investigaciones, vínculo/s con el marco teórico y legislativo de referencia, implicaciones para la teoría y para la práctica, limitaciones de la investigación y sugerencias para futuras investigaciones.

Tenemos en cuenta que ninguna investigación puede abordar todos los aspectos implícitos en una determinada temática. Por ello, lo normal es que al establecer las conclusiones nos formulemos nuevas preguntas. Esta idea está en nuestra mente y no nos genera preocupación alguna. Es más, la contribución de Bisquerra que reflejamos a continuación, nos genera cierto sosiego:

“Muchas veces son más las preguntas que uno tiene al final que las que tenía al principio. Pero esto forma parte del progreso general de la ciencia. Se ha llegado a afirmar que una investigación podría valorarse por la cantidad de interrogantes que es capaz de formular en esas conclusiones”.

(Bisquerra, 2000: 36)

V.1.5. REFERENTE TEÓRICO

El marco teórico que sustenta esta investigación está recogido en los cuatro primeros capítulos de este documento. Una lectura detenida de los mismos nos permite conocer a fondo los dos ejes en torno a los cuales se organiza el estudio: la *integración de los subsistemas de formación profesional* y la *gestión de la calidad y la excelencia*.

La *formación profesional* es abordada desde la perspectiva europea, nacional y autonómica²⁴. Hablamos de formación profesional en un sentido amplio, ya que esta investigación se desarrolla en CIFP cuya característica definitoria se centra en la integración de la formación profesional del sistema educativo y la formación para el empleo. Se parte de la siguiente definición de FP:

“La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica”.

(Ley 5/2002, de 19 de junio, artículo 2)

Asimismo, y teniendo en cuenta que en el estudio que nos ocupa, otro de los ejes es la *gestión de la calidad y la excelencia*. En relación a ello, partimos de cómo se ha configurado el concepto calidad, cómo ha ido evolucionando y cómo se fue introduciendo en el campo educativo y más concretamente en el de la formación profesional. Nos detenemos y profundizamos en los paradigmas e investigaciones centrados en la eficacia, la mejora de la escuela y la mejora de la eficacia, para finalmente hablar de la gestión de la calidad²⁵. Respecto a este último, se tienen en cuenta muchas aportaciones relevantes, y se hace especial énfasis en dos referentes: las Normas ISO y el Modelo Europeo de Excelencia. Se estudian y hace una comparación para ver las convergencias y divergencias entre el Modelo y la Norma²⁶. Finalmente, se toma la decisión de utilizar como modelo el de la EFQM, al considerar su enfoque de excelencia, y entender que complementa y no se opone a ninguna de las perspectivas de gestión de la calidad estudiadas.

²⁴ Capítulo I.

²⁵ Capítulo II.

²⁶ Capítulo IV.

Este Modelo es concebido como un instrumento de evaluación y a la vez de gestión. Se apoya en un planteamiento de mejora continua y tiene como fundamento los principios de la gestión de calidad.

La esencia de su contenido se refleja a través del siguiente enunciado:

“Los resultados en los usuarios, en el personal y en la sociedad, se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro (...), la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones, y de sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados”.

(Aragón Marín et al., 2001: 17)

Para una gestión de calidad o excelencia en los centros integrados de formación profesional hay que tener en cuenta el enunciado señalado, y también aspectos como: la organización y funcionamiento de estos centros²⁷, y las implicaciones subyacentes en los procesos de cambio²⁸.

²⁷ Capítulo I.

²⁸ Capítulo III.

V.1.6. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

V.1.6.1. Precisiones conceptuales: metodología, método y técnica

Con frecuencia se utilizan los conceptos metodología, método y técnica indistintamente, como si fuesen sinónimos cuando en realidad no lo son. Bisquerra (2000: 55) señala que *“es conveniente intentar distinguirlos, aunque sea a nivel teórico, si bien en la práctica hay casos concretos en que cuesta discernir si se trata de una técnica o es un método”*.

- La metodología es la descripción y análisis de los métodos de investigación.
- El método es el *“conjunto de pasos que se siguen en una investigación para llegar a una conclusión”* (Coller, 2000: 17).
- Las técnicas hacen referencia a los medios para llegar a las conclusiones.
“Las técnicas son particulares, mientras que el método es general. Dentro de un método pueden utilizarse diversas técnicas” (Bisquerra, 2000: 55).

La metodología, métodos y técnicas utilizadas dan personalidad y carácter propio a la investigación, y son elementos nucleares en la configuración y desarrollo de la misma. Desde nuestro punto de vista, no hay dos investigaciones iguales ya que cada investigador o investigadora tendrá que tomar sus propias decisiones en relación al proceso metodológico que caracteriza el estudio: variables a considerar, personas que participan, planificación de la recogida de información (método e instrumentos más adecuados, proceso a seguir -dónde, cuándo y cómo se obtendrá la información-), personas implicadas, etc.

V.1.6.2. Naturaleza y características de la investigación

El objeto de esta investigación es el estudio de la gestión de la calidad y la excelencia en los centros integrados de formación profesional de la Comunidad gallega. Para ello se toman como referencia dos centros: uno dependiente de la *Consellería de Educación* y otro de la de *Traballo*.

La comprensión y conocimiento de esta realidad es de naturaleza social, por lo que la investigación realizada entra dentro del ámbito de las ciencias humanas y sociales y, más concretamente, de la investigación educativa.

En relación a la investigación educativa, Cardona Moltó (2002: 29-31) señala tres tipos de enfoques epistemológicos: positivista (cuantitativo), interpretativo (cualitativo) y perspectiva crítica. Esta clasificación de enfoques es coincidente en la propuesta de varios autores. A modo de ejemplo citamos a Bisquerra (2000: 49-53) quién hace referencia a ellos, a la vez que habla de un *paradigma emergente*²⁹ o *paradigma para el cambio*³⁰ en el que se considera que los métodos cualitativos y cuantitativos son complementarios. Señala asimismo lo siguiente:

“De acuerdo con muchos autores (Cook y Reichardt, 1986; Cohen y Manion, 1986; Husén, 1988; Keeves, 1988), estos cuatro [positivista, interpretativo, crítico y emergente] pueden reducirse a sólo dos paradigmas: cuantitativo y cualitativo. El paradigma cualitativo englobaría el interpretativo, el crítico y el emergente. De hecho, las evidentes interrelaciones entre estos tres paradigmas hace, a veces, difícil la distinción entre ellos”.

(Bisquerra, 2000: 52, 53)

Una vez analizados las características de cada uno de estos enfoques, podemos concluir que la investigación que aquí se presenta responde al paradigma emergente y se caracteriza por la **coexistencia de los enfoques cualitativo y cuantitativo**³¹, cuyos matices diferenciadores aparecen reflejados en la tabla V.1.

Neiman y Quaranta (2006: 223) destacan la posibilidad de combinar los dos enfoques epistemológicos, a la vez que resaltan la importancia de determinar cuál de ellos predomina en la investigación. En relación a ello, exponen lo siguiente:

“Las posibilidades de integración de metodologías implican diseños de investigación que establecen diferentes relaciones entre los procedimientos cuantitativos y cualitativos, donde se puede encontrar la preeminencia de alguno de ellos o la igualdad de condiciones en los mismos (Brannen, 1995). Resulta vital en estos diseños

²⁹ Citando a Schwartz y Ogilvy (1979); y Guba (1985).

³⁰ Citando a De Miguel (1987).

³¹ Cfr. con Bisquerra (2000: 56-60). En la obra de este autor podemos encontrar más información sobre las características y la coexistencia de ambos paradigmas.

establecer la relación entre ambos tipos de metodologías, definiendo cuál de ellas predomina, los aspectos que se cubren a partir de cada una de ellas y las instancias de articulación que validan la misma (Gallart, 1992; Bericat, 1998; Ivankowa, Creswell y Stick, 2006)".

TABLA V.I: ATRIBUTOS DE LOS PARADIGMAS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO

CUALITATIVO	CUANTITATIVO
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y verstehen (comprensión) "Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quién actúa"	Positivismo lógico "Busca los <i>hechos o causas</i> de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos"
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva "desde dentro"	Al margen de los datos; perspectiva "desde fuera"
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Válido: datos "reales", "ricos" y "profundos"	Fiable: datos "sólidos" y repetidos
No generalizable: estudio de casos aislados	Generalizable: estudios de casos múltiples
Holista	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

Fuente: Cook y Reichardt (1986: 29)³²

La combinación de ambos enfoques³³ nos permite recoger las aportaciones y posibilidades de cada uno de ellos en distintas etapas y facilita el análisis de diferentes aspectos de la realidad. Pretendemos, con ello, obtener un conocimiento que nos permita comprender la situación objeto de estudio.

De esta manera, el análisis de la *satisfacción del alumnado respecto al centro, y la visión del profesorado sobre la gestión de la calidad en el CIFP* se lleva a cabo aplicando una metodología cuantitativa basada en encuestas.

³² Citado en las tesis doctorales de Salgado López (2009: 87) y en la de Sanjuán (2008: 217).

³³ La combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo en los estudios de casos es respaldada por Coller (2000: 21). Este autor señala lo siguiente:

"El estudio de casos permite producir conocimiento relevante recurriendo tanto al paradigma positivista como al interpretativo".

El análisis documental y los referentes teóricos sirven para contrastar la información obtenida a través de las encuestas.

La *implantación y desarrollo de sistemas de gestión de la calidad en centros formativos* se conoce a través de entrevistas, legislación, bibliografía, etc. Necesitamos no sólo conocer la realidad sino también qué es lo que la provoca. Las notas de campo y las aportaciones de los informantes relevantes serán claves para la consecución de este objetivo.

En el presente estudio, tenemos en cuenta que los métodos seleccionados no tienen porque vincularse exclusivamente a un determinado paradigma. En esta ocasión prima más el ajuste a la situación de investigación y su validez para dar respuesta a los objetivos de la misma.

Finalmente, atendiendo a las explicaciones de Cardona Moltó (2002: 35-38) podemos señalar que la presente investigación se puede catalogar³⁴, en base al propósito de la misma, como investigación aplicada. Y, si nos centramos en la metodología de investigación, la incluimos dentro de los estudios no-experimentales.

Hablamos de *investigación aplicada* porque el propósito de la misma se dirige a la aplicación de un referente teórico, el Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM a un contexto determinado, representado por los CIFP objeto de estudio. Los resultados serán un referente importante para la toma de decisiones y la mejora de la práctica de los centros.

Desde la perspectiva metodológica, la definimos como *no experimental* porque la investigadora no ejerce “*influencia directa sobre el problema de investigación, lo que significa que no controla ni manipula los factores o fenómenos*”³⁵ que influyen en el objeto de estudio.

³⁴ Para un estudio más exhaustivo de los tipos de investigación en educación se puede consultar a Bisquerra (2000: 60-69).

³⁵ Cardona Moltó (2002: 36).

V.1.6.3. El estudio de casos

La investigación se ubica dentro del paradigma emergente que defiende la utilización combinada de métodos de investigación y gran parte de ella se desarrolla a través del estudio de casos, centrado en dos CIFP de la Comunidad autónoma de Galicia.

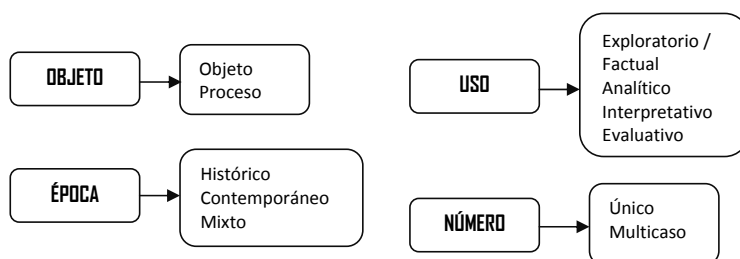
El estudio de casos implica una investigación exhaustiva y profunda que se centra en un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia (Tójar, 2006: 113).

Neiman y Quaranta, (2006: 231) señalan lo siguiente:

“Los estudios de casos pueden ser útiles en la aplicación de una teoría establecida o su puesta a prueba, la creación de conceptos, y en la profundización del desarrollo de una determinada teoría (Eisenhardt, 1989; Dooley, 2002)” .

Hay diferentes tipos de caso³⁶. La clasificación de los mismos (gráfico V.3) se hace desde el plano teórico, pero en la práctica, se entrecruzan y solapan de manera que un mismo caso puede ser categorizado según diversos parámetros (Coller, 2000: 31; Tójar, 2006: 118).

GRÁFICO V.3: TIPOS DE ESTUDIOS DE CASO



Fuente: Tójar (2006: 119)³⁷

³⁶ La descripción de cada uno de estos tipos de caso y las aportaciones que hacen los diversos autores a esta tipología se pueden consultar en la obra de Tójar (2006: 114-119). Coller (2000: 32-51) también presenta una clasificación exhaustiva de los tipos de estudios de casos y explica con detalle cada uno de ellos. Nosotros no los definimos en este documento porque para ello se pueden consultar las obras de los autores citados, sin embargo, si hacemos una reflexión personal nos ayuda a enfocar y presentar los casos que aquí se estudian.

³⁷ La clasificación proporcionada por este autor también recoge los criterios *alcance* y *naturaleza*. En el gráfico no se reflejan porque no van a ser tenidos en cuenta para clasificar nuestra investigación.

Para profundizar en la clasificación de los estudios de caso basada en el número de casos, elaboramos la tabla V.2, en la que se contemplan sus características definitorias en función de los objetivos de la investigación, los procedimientos utilizados y la presentación de los generados.

TABLA V.2: TIPOS DE ESTUDIOS DE CASOS, SEGÚN EL NÚMERO DE CASOS

TIPOS DE ESTUDIOS DE CASOS	OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS	RESULTADOS
De caso único	Abordar una situación o problema particular poco conocido. Probar una teoría a través de un caso que resulta crítico.	Para la recolección de información: procedimientos inductivos Posteriormente: dominan los razonamientos hipotético deductivos³⁸.	Permite dos tipos de generalización: • <i>Analogía con razonamientos legales.</i> El caso es abordado en función de un conjunto de condiciones y características surgidas de casos previos que establecen los patrones para ese tipo o familia de fenómenos. • <i>Desarrollo conceptual</i> en base a los hallazgos de casos individuales. Esta generalización no se realiza del caso al universo de la población sino del caso a otro caso análogo.
De casos múltiples: • Paralelos • Disimilares	Construcción y desarrollo de teoría (toma como punto de partida un marco teórico).	Procedimientos comparativos desarrollados inductivamente³⁹. <i>Casos paralelos:</i> intención comparativa. <i>Casos disimilares:</i> Sin intención comparativa.	Permiten: • Elaborar explicaciones causales “locales” referidas a la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos. Los casos ilustran una hipótesis o teoría emergente (ILUSTRACIÓN). • La generalización analítica en términos conceptuales y empíricos. A partir de la comparación, se extienden los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría. (COMPARACIÓN ANALÍTICA). Podemos hablar de dos tipos de comparación: ➤ <i>Por similitud:</i> Estudia casos a partir de una variable o fenómeno común o similar a todos ellos. ➤ <i>Por diferencia:</i> Trata de encontrar explicaciones a las diferencias que se producen en cada caso.

Fuente: Elaborado en base a Neiman y Quaranta (2006: 224- 230) y Tójar (2006: 117, 118)

³⁸ El *método deductivo* permite sacar consecuencias a partir de un principio, proposición o supuesto.

³⁹ El *método inductivo* permite extraer, a partir de determinadas observaciones o experiencias particulares, el principio general que en ellas está implícito.

En base a los datos del gráfico V.3 y la tabla V.2 definimos nuestra investigación, clasificándola en base a los criterios: objeto, época, uso, y número.

En lo referente al OBJETO -o sea a lo *que se estudia*-, podemos hablar de proceso y objeto. En la investigación hay dos fases: una centrada en el conocimiento de cómo se implantan los sistemas de gestión de la calidad en las instituciones formativas gallegas (estudio del *proceso*), y otra dirigida a estudiar la gestión de la calidad y los resultados obtenidos por dos organizaciones de tipo formativo, centrándonos en el análisis de estas organizaciones y su contexto (estudio del *objeto*).

En función de la ÉPOCA de desarrollo se cataloga como *de tipo contemporáneo*.

En base al USO podemos considerarla *descriptiva*⁴⁰ ya que explicamos cómo se ha llevado a cabo el proceso de implantación de la gestión de la calidad en los CIFP de Galicia, y *exploratoria* ya que analizamos minuciosamente la gestión y resultados de dos CIFP para ver si esta responde a los indicadores de calidad contemplados en el Modelo de la EFQM.

Finalmente, respecto al NÚMERO la denominamos *multicaso*, aunque en realidad tan sólo se aborda el estudio de dos casos que consideramos disimilares ya que partimos del estudio individual de cada uno de los centros interpretando las peculiaridades de cada contexto, situación o escenario. Tomando como referente teórico el Modelo de la EFQM, pretendemos comprender la situación y procesos específicos que se llevan a cabo en cada uno de los escenarios, sin intención comparativa sino con el objeto de ilustrar el marco teórico del que partimos y extraer conclusiones útiles para la práctica.

En relación al número de casos a estudiar barajamos dos posibilidades: mayor número de casos ó mayor profundidad en el análisis de los casos. Ante estas opciones, hemos optado por la segunda al considerar que nos permitiría ahondar más en terreno.

Balvastre (2001: 324) señala que la decisión respecto al número de casos a seleccionar es una cuestión de discrecionalidad. Apoyándose en la aportación de Ying (1989) señala que *“esta discrecionalidad también se produce en los estudios estadísticos cuando los investigadores deciden utilizar niveles de significación del 0,05 o del 0,01 y dicha elección no se basa en ninguna fórmula sino en una simple elección personal”*.

⁴⁰ Balbastre (2001: 315) apoyándose en la tipología de Ying (1989 y 1993) señala cuatro formas de aplicar los estudios de casos: explicativa, descriptiva, ilustrativa y exploratoria. En relación a los *estudios de caso descriptivos* expone que tienen como objetivo analizar cómo ocurre o ha ocurrido un fenómeno dentro de su contexto real.

Si tenemos en cuenta, tal y como hemos mencionado con anterioridad, que estamos ante un estudio de carácter exploratorio cuyo objetivo no es la generalización de resultados sino el maximizar el saber y profundizar en el conocimiento de la realidad, - con los beneficios que ello conlleva de cara a la práctica-, creemos firmemente que la decisión tomada es la más ajustada a nuestros propósitos.

Corroborar y reafirmar nuestra opinión la aportación de Balvastre (2001: 316) quién, - citando a Hartley (1994)- afirma que, entre otros aspectos, el uso de los casos *“ha sido muy empleado para llevar a cabo estudios del comportamiento organizativo, especialmente a la hora de entender el cambio y la innovación en el ámbito de la organización. Igualmente, su uso ha sido significativo a la hora de analizar los procesos, tanto formales como informales, que se producen en las organizaciones”*. La gestión de calidad y/o de la calidad en los CIFP está empapada de los aspectos que acabamos de señalar.

Terminamos este epígrafe presentando una visión global de nuestra investigación a través de la tabla V.3. Para su elaboración se ha seguido el guión expuesto por Cardona Moltó, referente a las investigaciones basadas en estudios de caso.

TABLA V.3: CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN BASADA EN ESTUDIOS DE CASOS

EJES PROPUESTOS	CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN
¿Cuál es el propósito de la investigación?	Examinar en profundidad: – El proceso de implantación de sistemas de gestión de la calidad en los CIFP – La gestión y resultados de dos CIFP para valorar si responde a los indicadores de calidad establecidos en el Modelo Europeo de Excelencia.
¿Cuál es la naturaleza del proceso de investigación?	Énfasis en el contexto natural.
Métodos de recolección de datos	Fuentes legislativas y bibliográficas. Múltiple documentación de las instituciones objeto de estudio. Entrevistas. Cuestionarios.
Métodos de análisis de datos	Categorización. Búsqueda de estructuras comunes. Reorganización del contenido utilizando procesos de agregación y estableciendo correspondencias. Triangulación de fuentes.
Interpretación de datos ⁴¹	Interpretación de datos cuantitativos. Interpretación de datos cualitativos
Comunicación de los hallazgos	Narraciones objetivas. Narraciones reflexivas.

Fuente: Elaborado en base a Cardona Moltó (2002: 169)

⁴¹ Añadimos la *interpretación* –no contemplada en la propuesta de Cardona Moltó- porque si bien el análisis nos permite el estudio minucioso de cada una de las categorías a analizar, la interpretación será clave para poder explicar esos datos. Consideramos que ambos procesos están interrelacionados.

V.1.6.4. Criterios para garantizar la calidad de la investigación

A lo largo de todo el proceso investigador se ha tenido especial cuidado para garantizar la calidad teórica y metodológica del estudio. Partiendo de los enfoques cualitativo y cuantitativo que enmarcan la investigación se tienen en cuenta los criterios de calidad reflejados en el gráfico V.4.

GRÁFICO V.4: CRITERIOS DE CALIDAD. PERSPECTIVA TRADICIONAL Y POSTPOSITIVISTA

PERSPECTIVA TRADICIONAL (POSITIVISTA)	PERSPECTIVA POSTPOSITIVISTA	
CUANTITATIVO	CUALITATIVO	REFORMULACIÓN DE LOS CRITERIOS CUALITATIVOS
Validez interna Validez externa Fiabilidad Objetividad	Credibilidad Transferibilidad Dependencia Confirmabilidad	Imparcialidad Autenticidad: • Ontológica • Educativa • Catalizada • Táctica

Fuente: Elaboración propia, tomando como referencia a Coller (2000: 53, 54), Mendizábal (2006: 91), y Rodríguez Uribe (2007: 266).

La perspectiva positivista tiene como criterios la validez, la fiabilidad y la objetividad. Estos conceptos serán aclarados en base a las aportaciones de Bisquera (2000).

La *validez* se vincula al concepto exactitud. Hay dos tipos de validez: externa e interna.

- “La *validez externa* se relaciona con la generalización de los resultados. “*Es el grado en que las representaciones de la realidad son comparables legítimamente si se aplican a diversos grupos*”⁴².
- “La *validez interna* se refiere a la medida en que las observaciones y mediciones son representaciones auténticas de la realidad”⁴³.

Según Rodríguez Uribe (2007: 265), este tipo de validez debería valorar si los investigadores observan o miden realmente lo que creen observar y medir.

⁴² Bisquera (2000: 271).

⁴³ Ibídem.

La *fiabilidad* se relaciona con la replicabilidad. Podemos hablar de fiabilidad interna y externa.

- “La *fiabilidad interna* se refiere al grado en que otros investigadores coincidirían en los resultados y las conclusiones”.
- “La *fiabilidad externa* se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente descubriría los mismos fenómenos o elaboraría idénticos constructos en el mismo escenario y otro similar”⁴⁴. Otros investigadores utilizando los mismos instrumentos obtendrían los mismos resultados.

La *objetividad* en el ámbito de las ciencias sociales exige que el investigador mantenga una actitud imparcial y neutral en relación al objeto de estudio y al proceso de investigación. Sus creencias y/o situación personal no pueden ni deben influir en la investigación.

Tójar⁴⁵ define los criterios utilizados para evaluar la calidad de las investigaciones cualitativas de la siguiente manera:

- *Credibilidad*⁴⁶. “Una información tiene credibilidad cuando ante nosotros tenemos toda la información (los datos, su procedencia, qué criterios y categorías se han utilizado,...) y se puede reconstruir la propuesta de la persona que investiga siguiendo su reflexión”⁴⁷.

Los criterios de credibilidad expuestos por Bisquerra (2000), Cardona Moltó (2002) y Mendizábal (2006) aparecen reflejados en la tabla V.4.

- *Transferibilidad*. Se refiere a la aplicabilidad y no a la generalización. “No se trata de generalizar resultados sino de formular hipótesis de trabajo, relevantes para el contexto, que puedan transferirse o aplicarse a otras situaciones

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ Se basa en las aportaciones de Guba (1981) y Lincoln y Guba (1985). Mendizábal (2006: 96) además de recoger los criterios de calidad señalados por estos autores, añade un nuevo criterio: el *empoderamiento*, entendido como la contribución o no del estudio a la mejora de la práctica.

⁴⁶ En ocasiones, este criterio aparece bajo la denominación de *validez, verificación o comprensión*. (Mendizábal, 2006: 92).

Bisquerra (2000: 270) señala que en el ámbito de la investigación cualitativa se utiliza el término *credibilidad* en “sentido análogo al de *fiabilidad* y *validez*, propios de la metodología cuantitativa”.

Coller (2000: 54), refiriéndose al estudio de casos, pone de manifiesto que los criterios para juzgar la calidad de una investigación pueden resumirse en dos: *fiabilidad* y *validez*.

Cardona Moltó (2002: 151) vincula la credibilidad de la investigación cualitativa a la fiabilidad, la validez interna y validez externa.

Mendizábal (2006: 91) lo vincula a *autenticidad*.

⁴⁷ Tójar (2006: 216).

similares. La transferibilidad se aplica horizontalmente, de caso a caso, de un contexto de investigación a otro, no verticalmente, como la generalización, de una muestra representativa a la población origen"⁴⁸.

Mendizábal (2006: 95) vincula la transferibilidad con la validez externa y señala:

"Desde el estudio de casos, como el propósito es entender el/los caso/s seleccionado/s, ya sea en forma intrínseca o instrumental, holística o encastrada, es necesario aclarar que no se propone inferir a partir de ellos las características de la totalidad de unidades no estudiadas. Los casos no son unidades de análisis de la muestra, son sólo casos elegidos por su relevancia".

- *Dependencia*⁴⁹. "Hace referencia a la consistencia de determinados resultados, pese a pequeñas variaciones que pueden atribuirse a cambios instrumentales que producen cierta inestabilidad. Utilizando métodos de recolección de información que se solapan o complementen se pueden verificar determinados elementos que se muestran como estables en diferentes contextos"⁵⁰.
- *Confirmabilidad*. "Consiste en un proceso de análisis reflexivo y reconstrucción de las interpretaciones coincidentes desde varios ángulos o fuentes de datos (triangulación). Se produce cuando se dejan a un lado los prejuicios o expectativas del investigador, éste actúa con neutralidad, y las conclusiones son independientes"⁵¹.

Mendizábal (2006: 96) vincula confirmabilidad y objetividad, y -citando a Marshall y Rossman, (1999)- señala:

"El criterio rígido de objetividad del investigador es redefinido como confirmabilidad de los datos. De este modo se plantea la posibilidad de que otro investigador confirme si los hallazgos se adecuan o surgieron de los datos, como así también que se consulte a los entrevistados".

⁴⁸ Tójar (2006: 216, 217).

⁴⁹ Mendizábal (2006: 95, 96) redefine la confiabilidad (reliability, fiability) como seguridad o auditabilidad (dependability). La seguridad implica la utilización de procedimientos pautados para la obtención de los datos. Procedimientos y datos pueden ser objeto de auditoría por aquellas personas que quieran evaluar la calidad de la investigación.

⁵⁰ Tójar (2006: 217).

⁵¹ *Ibidem*.

La relación entre estos criterios de calidad propios de la investigación cualitativa y los criterios de calidad de la investigación cuantitativa es fácil de establecer ya que, tal y como señala Tójar (2006: 217, 218), los criterios *credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad* se elaboran a partir de un enfoque epistemológico positivista (fruto de la adaptación de los criterios: *validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad*) lo que hace que sean puestos en tela de juicio desde la perspectiva humanístico interpretativa. Ello provoca la reformulación de los mismos desde un planteamiento distinto (desde la lógica constructivista) y surgen nuevos criterios organizados en torno al concepto *autenticidad*. Estos criterios son los siguientes:

- “Imparcialidad (fairness), como oportunidad de presentación de los diferentes puntos de vista sobre una misma información.
- Autenticidad ontológica, respeto en la maduración, elaboración y evaluación de las construcciones émicas, de las concepciones que tienen las personas.
- Autenticidad educativa, supone un paso más allá de las propias elaboraciones y la posibilidad de contrastarlas con otras para destacar cómo sistemas de valores alternativos proponen situaciones diversas.
- Autenticidad catalizada, se refiere al grado en que una acción es promovida y agilizada por procesos de evaluación educativa.
- Autenticidad táctica, como potencial o capacitación (empowerment) de las personas implicadas para la acción”.

TABLA V.4: CRITERIOS DE CREDIBILIDAD

Guba (1983) ⁵²	Borg y Gall (1989), Marshall y Rossman (1995) ⁵³	Mendizábal (2006: 92-94)
Valor de verdad. Se contrastan las interpretaciones del investigador con las fuentes de datos.	Marco conceptual y teórico.	El investigador como instrumento de la investigación:
Aplicabilidad de los resultados a otros contextos.	Procedimiento de selección de los participantes.	• Compromiso con el trabajo de campo. • Obtención de datos ricos. • Triangulación. • Control de los miembros⁵⁴. • Auditores externos e internos al investigador para garantizar la validez del proceso.
Consistencia de los resultados en caso de réplica de la investigación.	Grado de implicación del investigador.	
Neutralidad (resultados no influidos por el investigador).	Entrenamiento del investigador.	
	Hacer referencia a la credibilidad.	
	Descripciones separadas de interpretaciones.	
	Emplear múltiples procedimientos y técnicas.	

Fuente: Elaboración propia, en base a Bisquerra (2000: 270) y Mendizábal (2006: 92-94)

⁵² Véase Bisquerra (2000: 270).

⁵³ Véase Cardona Moltó (2002: 152).

⁵⁴ Hace referencia a solicitar a los entrevistados o participantes la lectura de diversos documentos de la investigación, para que evalúen la calidad de las descripciones, el relevamiento de todas las perspectivas y la captación de su significado (Mendizábal, 2006: 94).

Teniendo en cuenta las aportaciones de los autores señalados en este epígrafe, se hace una reflexión permanente a lo largo de toda la investigación, y se elabora una guía para garantizar la calidad de la misma (tabla V.5).

TABLA V.5: CRITERIOS DE CALIDAD

DISEÑO	TRABAJO DE CAMPO	ANÁLISIS DE DATOS	INFORMES Y CONCLUSIONES
Tema de investigación: justificación y relevancia. Justificación de la metodología y métodos empleados. Escenario o contexto de investigación: ¿Por qué un determinado escenario y no otro? En nuestro caso seleccionamos dos centros para ilustrar la gestión de la calidad y excelencia. Por lo tanto, se hace imprescindible el análisis en profundidad del contexto de estudio. Investigadora: formación, actitudes y aceptación en los centros objeto de estudio. Capacidad crítica, responsabilidad personal, destreza en estrategias cualitativas, espontaneidad, adaptabilidad a situaciones nuevas, empatía.	<i>Acceso al campo.</i> Negociación basada en los principios de: • Confidencialidad. • Transparencia de actuaciones. • Espíritu de colaboración y profesionalidad. • Confianza y respeto mutuo. <i>Fuentes de información e informantes.</i> IMPARCIALIDAD	AUTENTICIDAD Elaboración de datos (no basta con la recogida de datos). <i>Autenticidad ontológica.</i> Una vez trabajados los datos, construimos argumentos con diversas fuentes. <i>Autenticidad educativa.</i> Considerar los estímulos para la acción, qué elementos promueven o agilizan procesos de cambio. <i>Autenticidad catalizada.</i> Capacitación o potencial de las personas implicadas para la acción. <i>Autenticidad táctica.</i>	Construcción de las conclusiones: ¿Están completas las conclusiones? ¿Son comunicables? ¿Favorecen la toma de decisiones, dirigidas a la acción, por parte de los centros estudiados? ¿Qué implicaciones éticas, políticas, epistemológicas tienen?. Borrador del informe y presentación al centro. Difusión de las conclusiones del estudio: • A los participantes en la investigación. • A otras personas o colectivos interesados.

Fuente: Elaboración en base a Tójar (2006)

Además de lo señalado con anterioridad, siguiendo las aportaciones de Coller (2000: 54-59), tenemos en cuenta los elementos que en el ámbito de la investigación cualitativa pueden contribuir a provocar “defectos” en el proceso investigador:

DEFECTO 1: *Falta de representatividad.*

Hay dos tipos de representatividad: la estadística y la analítica. En nuestro caso se utiliza la segunda, la cual implica que los casos seleccionados son apropiados *“para el tipo de discusión teórica que se quiere dilucidar con su análisis. Las conclusiones a las que se llegue no se pueden extrapolar a un universo, sino al conjunto de teorías a las que el caso se dirige”* (Coller, 2000: 56). La técnica que se usa para la selección del caso es el *muestreo motivado*.

DEFECTO 2: *Introducción de sesgos personales.*

Los sesgos pueden proceder de dos elementos: investigador/a e informantes.

Para evitar la introducción de sesgos en las distintas fases de la investigación se pueden utilizar dos técnicas: la triangulación y la discusión pública. En nuestro caso utilizamos la triangulación hace referencia a comprobar y contrastar la información utilizando distintas fuentes (informantes, documentos, ...).

DEFECTO 3: *Provincialismo o etnocentrismo.*

La interpretación de la realidad se hace desde el punto de vista de la investigadora, pero se tratará de dar rigor a la misma ajustándonos a los datos recogidos y, desde una mentalidad abierta, tendremos en cuenta todos los puntos de vista recogidos y otras posibles interpretaciones de la realidad estudiada.

DEFECTO 4: *Causalidad débil.*

Explicar la realidad contemplando las causas que provoca la situación o fenómeno objeto de estudio, es uno de los objetivos de las ciencias sociales. En los estudios cualitativos para comprobar si una relación causal (percibida durante el trabajo de campo, o que se sospecha que existe) es válida hay que hacer un análisis contextual consistente en comprobar si existen otros factores que expliquen el fenómeno. Está búsqueda de alternativas se suele combinar con otras dos estrategias: la repetición de la observación en circunstancias diferentes y/o en sitios distintos para ver si la relación causal existe también allí y la triangulación. En nuestra investigación sólo se buscan las causas en situaciones muy puntuales, y en esos casos se aplica la triangulación.

DEFECTO 5: *Extensión y vaguedad desmesuradas.*

En la investigación se utiliza un lenguaje sencillo y claro que permita a cualquier persona entender de qué se está hablando.

Una buena narración de los casos objeto de estudio requiere (Coller, 2000: 58, 59):

1. Escritura económica. Esto significa que la narración debe contener lo necesario para entender el caso o casos.
2. Precisión. La narración se hace teniendo como referencia los objetivos previamente definidos y se ciñe a esos objetivos.
3. Claridad argumental. Se argumenta de una forma lógica y convincente aquello que se quiere demostrar. El uso de ejemplos, la descripción de situaciones, y la presentación de pruebas contribuye a aumentar la claridad.
4. La coherencia interna de la narración. Esta coherencia suele ser una función de la linealidad argumental (argumentos contruidos lógicamente), de la exposición cronológica (dar cuenta de los sucesos por orden cronológico), o de la descripción estructurada y ordenada.

La presencia y explicitación de estos “defectos” nos sirve de reflexión y es tomada en cuenta en el diseño y desarrollo del trabajo de cara a evitarlos y potenciar la calidad de la investigación.

V.2. SELECCIÓN DE LOS CENTROS OBJETO DE ESTUDIO

Se utiliza como unidad de análisis el centro, al ser éste el que centraliza la gestión de la calidad mediante las tareas administrativas y de gestión, así como a través de aspectos relacionados con la formación del alumnado.

En la actualidad, en Galicia, existen catorce centros integrados de formación profesional, todos ellos de titularidad pública, pertenecientes a administraciones distintas: a la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* y a la *Consellería de Traballo e Benestar*.

Los CIFP pertenecientes a la ***Consellería de Educación*** son los siguientes:

- CIFP Rodolfo Piñeiro Ucha, de Ferrol.
- CIFP Politécnico, de Santiago de Compostela
- CIFP Compostela, de Santiago de Compostela
- CIFP Ánxel Casal- Monte Alto, de La Coruña
- CIFP Someso, de A Coruña
- CIFP de Fene, de Fene
- CIFP Porta da Auga, de Ribadeo
- CIFP A Farixa, de Orense
- CIFP A Granxa, de Ponteareas
- CIFP Valentín Paz Andrade, de Vigo
- CIFP Carlos Oroza, de Pontevedra

Los CIFP de la ***Consellería de Traballo*** son:

- CIFP Santiago⁵⁵, de Santiago de Compostela
- CIFP de Coia, de Vigo
- CIFP Santa María de Europa, de Ourense.

Para decidir los centros que van a participar en esta investigación, se determinan los siguientes criterios:

- a) La *Consellería* a la que pertenecen. Este criterio tiene gran relevancia porque la historia del centro y su cultura organizativa han discurrido a lo largo de los años

⁵⁵ Anteriormente denominado *Centro Nacional de Formación Profesional Ocupacional de Santiago*. Hacemos referencia a este nombre porque, aún hoy, es conocido bajo esta denominación.

por vías muy distintas. Las características, enseñanzas que impartían, docentes, tipo de alumnado, etc. hasta hace pocos años seguían rutas diferenciadas en los centros pertenecientes a *Educación* o los centros pertenecientes a *Traballo*.

- b) La antigüedad como CIFP. Los centros que fueron nombrados centros integrados a través del *Decreto 325/2003, de 18 de julio*, llevan más tiempo bajo una legislación que les encamina a trabajar en pos de una gestión de calidad.
- c) Experiencia en calidad. Esta información se basa inicialmente en el estudio "*Características de los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia*", realizado por la investigadora en el curso 2003-04. Posteriormente, se comprobará en la entrevista inicial con sus directores y a través de fuentes documentales internas y fuentes bibliográficas.
- d) La ubicación geográfica también es relevante. Buscamos la proximidad⁵⁶ porque el enfoque dado a la investigación así lo requiere. El contacto directo y permanente va a convertirse en un recurso imprescindible en la investigación.
- e) Otras características singulares:
 - 1. Ser centro de referencia nacional.
 - 2. Participación en el proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales.

El criterio b) reduce la muestra a los siguientes centros:

- CIFP Compostela, de Santiago de Compostela
- CIFP Porta da Auga, de Ribadeo
- CIFP Santiago, de Santiago de Compostela
- CIFP de Coia, de Vigo

⁵⁶ Balvastre (2001: 325) -citando a Rodríguez, Gil y García (1996)- hace referencia a los estudios de caso cuyo objeto es "*maximizar lo que se puede aprender*" señalando que esta capacidad de aprender se verá facilitada en la medida en que:

- Se tenga fácil acceso al caso o casos.
- Se establezca una buena relación con los informantes.
- El investigador desarrolle su papel durante el tiempo que sea necesario.

El criterio a) y d) marca que se seleccionen los siguientes centros:

- CIFP Santiago, de Santiago de Compostela
- CIFP Compostela, de Santiago de Compostela

El primero de ellos está bajo la dependencia de la *Consellería de Educación* y el segundo se vincula a la *Consellería de Traballo*. Además, ambos están ubicados en la misma localidad y próximos al lugar en el que se desarrolla la investigación.

Finalmente, el criterio e) remarca la elección debido a la singularidad de las instituciones elegidas. El *CIFP Santiago* es el único centro gallego considerado Centro de Referencia Nacional, y el *CIFP Compostela* tiene una trayectoria importante cuando hablamos de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales, siendo el único CIFP de la *Consellería de Educación* de los contemplados en el criterio b) que en el curso 2009-10 participa en tal proceso⁵⁷.

En base a los criterios y argumentos señalados, se decide que participarán en la investigación el *CIFP Santiago* y el *CIFP Compostela* (tabla V.6).

TABLA V.6: CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE CENTROS

MUESTRA	CRITERIO A	CRITERIO B	CRITERIO C	CRITERIO D	CRITERIO E
CIFP Compostela	<i>Consellería de Educación</i>	Año 2003	Experiencia previa en ISO	Santiago de Compostela	Participa en acreditación de competencias profesionales
CIFP Santiago	<i>Consellería de Traballo</i>	Año 2003	Experiencia previa en EFQM Certificación ISO	Santiago de Compostela	Único centro en Galicia que es Centro de Referencia Nacional ⁵⁸

Fuente: Elaboración propia

⁵⁷ Con posterioridad, durante el proceso investigador, hemos sabido que el *CIFP Compostela* prevé su participación en los campeonatos *Galiciaskills* y *Spainskills*, proyectos dirigidos a potenciar la calidad de la FP mediante la motivación del alumnado y el reconocimiento y estímulo de la labor de los docentes.

⁵⁸ En la *Resolución de 4 de diciembre de 2009* aparece el centro bajo la denominación de *CNFPO Santiago de Compostela* calificado como Centro de Referencia Nacional (CNR). El *RD 229/2008, de 15 de febrero*, determina que los CRN son centros públicos que realizan acciones de innovación y experimentación en materia de formación profesional, especializados en los diferentes sectores productivos, convirtiéndose en referente estatal en el ámbito de la familia profesional asignada. Estos centros pueden incluir acciones formativas dirigidas a estudiantes, trabajadores, ocupados y desempleados, así como a empresarios, formadores y profesores, relacionadas con la innovación y experimentación en formación profesional.

Una vez seleccionados los casos a estudiar, queremos recordar cuál es el objeto de estudio y determinar qué personas nos van a proporcionar la información necesaria.

El objeto de estudio se centra en el conocimiento y explicitación del proceso seguido por los CIFP de la Comunidad gallega en relación a la implantación de sistemas de gestión de la calidad. Un diagnóstico de la situación actual de los CIFP en relación a la temática, y el análisis en profundidad de la gestión de calidad y/o de la calidad en los dos centros seleccionados, nos proporcionará una visión del grado de implantación de las Normas ISO a la vez que, a través del modelo de la EFQM podremos valorar:

- La aplicabilidad de este modelo en los CIFP.
- El reflejo de la gestión de la calidad y excelencia en la documentación interna de las instituciones estudiadas.
- La convergencia-divergencia con las Normas ISO.
- Las posibles áreas de mejora de cada uno de estos centros, con las correspondientes implicaciones para la práctica.

En relación a las personas que van a participar en la investigación⁵⁹, se ha optado por dar protagonismo a los informantes clave, y a la dirección, al profesorado y al alumnado del *CIFP Santiago* y del *CIFP Compostela*.

Previo al estudio de los casos, se considera pertinente la búsqueda de información a través de personas informantes⁶⁰ que hubiesen vivido en primera fila el proceso de implantación de sistemas de gestión de la calidad en Galicia. Sus aportaciones serán relevantes para comprender el enfoque dado a la calidad en el contexto educativo gallego y centrar el estudio.

⁵⁹ Omitimos intencionalmente nuestra participación como responsables de la investigación. Sin embargo, consideramos que nuestra labor es nuclear, y en el epígrafe V.3.1 hacemos referencia al papel desempeñado en el proceso investigador.

⁶⁰ El proceso seguido en la identificación y selección de los informantes se refleja en el epígrafe V.3.2.2.

V.3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN Y PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

La recolección de información tiene como base el diseño y los objetivos de la investigación. La variedad de fuentes utilizadas (entrevistas, cuestionarios, documentos, etc.) se orienta al conocimiento del fenómeno objeto de estudio, y tiene como referente el marco teórico, el contexto en el que se desarrolla la investigación (Galicia) y los centros participantes en la misma (los CIFP seleccionados).

Durante todo el proceso de recogida de datos priman los siguientes criterios: el respeto a todas las personas involucradas y el reconocimiento de su labor profesional.

A continuación se hace referencia a las técnicas de recolección de información utilizadas en la investigación (tabla V.7).

TABLA V.7: TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN

TÉCNICA	CARACTERÍSTICAS DEFINITORIAS
La investigadora como instrumento	Formación en metodología cualitativa. Capacidad para obtener información de forma simultánea y a varios niveles. Visión holística de los fenómenos que estudia (no fragmentación y descontextualización). Cualidades personales: curiosidad, escucha, locuacidad, neutralidad afectiva (no tiene que darse en todos los casos), flexibilidad y pragmatismo (sobreponerse a imprevistos, introducir nuevas estrategias y reconducir la investigación), todoterreno (actitud para afrontar múltiples tareas) y claridad de ideas en el proceso de investigación. Actuar de forma responsable con lo que hace y respetuosa con los miembros de la comunidad estudiada. Talante colaborador y negociador.
Entrevistas	Metodología cualitativa. Las entrevistas permiten ahondar en la investigación y contribuyen a señalar el camino por el que va a discurrir la misma. Se caracterizan por ser: abiertas, flexibles (guión previo), y dinámicas. Se llevan a cabo en un ambiente distendido, aparentemente informal, cómodo para el entrevistado, y de confianza. Transcripción de las entrevistas.
Documentos (Análisis documental)	Metodología cualitativa. Tipos de documentos que se pueden analizar: leyes, normas, contratos, correspondencia, proyectos de trabajo, memorias, informes, apuntes de personas implicadas, etc. Clasificación de los documentos: • <i>Oficiales</i>. Son los emitidos por organizaciones o instituciones. Pueden tener carácter privado (actas de reuniones, memorias internas, informes confidenciales, etc) o público (notas de prensa, normas, etc). Si son privados han de obtener las correspondientes autorizaciones. • <i>Personales</i>. Incluyen biografías, diarios, cartas, fotografías, etc. También requieren los oportunos permisos de los propietarios de los derechos.
Cuestionarios	Metodología cuantitativa.

Fuente: Elaboración propia, en base a Tójar (2006: 227-282)

V.3.1. LA INVESTIGADORA COMO INSTRUMENTO

El papel que desempeña la investigadora en el proceso objeto de estudio es de gran relevancia⁶¹. Presente durante todo el proceso, estudiamos en profundidad la documentación existente en relación al tema que nos ocupa tratando de obtener el mayor conocimiento posible respecto al mismo. Este conocimiento, junto con la dinámica a través de la que se desarrolla la investigación nos lleva a continuas tomas de decisiones que van configurando el diseño y desarrollo de la tesis doctoral que aquí se presenta.

Además del protagonismo en la toma de decisiones, se destaca el rol de entrevistadora, encuestadora, y el de intérprete de la información.

“El investigador o investigadora puede desarrollar varios papeles en torno al eje participación-observación y otras tareas de investigación, mientras que las personas investigadas también pueden desarrollar múltiples funciones de menor o mayor colaboración con la propia investigación (colaboradores, anfitriones, porteros, informadores, informantes,...”.

(Tójar, 2006: 157)

Las posturas adoptadas a la hora de encarar el trabajo de campo se basan en dos perspectivas: la *emic* y la *etic*⁶². La primera es una postura más comprensiva que tiene en cuenta “*el punto de vista de los protagonistas del contexto analizado*” (Tójar, 2006: 156). Esta perspectiva es la utilizada en el proceso de negociación para acceder al campo de trabajo, y en el proceso de elaboración de los instrumentos de recogida de información, en el que hemos intentado ponernos en el lugar de la persona/s que tenían que responder a las entrevistas y cuestionarios. La segunda perspectiva es la “*que sitúa al investigador en un estado de reflexión distante, que le permite analizar críticamente las diversas opiniones y datos registrados en diversos escenarios del contexto de investigación*” (Tójar, 2006: 156). Esta postura es la que se ha mantenido en el análisis de los datos y en la fase relativa a la elaboración de informes y conclusiones.

⁶¹ Tójar (2006: 159) citando a autores como Eisner (1998), Lincoln y Guba (1985) y Miles y Huberman (1984), destaca que en la investigación cualitativa “*el investigador es el principal instrumento*”.

⁶² Hace referencia a la pertenencia del investigador/a a una cultura diferente a la que estudia.

Se pone de manifiesto el papel desempeñado por la investigadora durante el proceso de investigación porque, tal y como señala Cardona Moltó (2002: 152), en la investigación cualitativa es importante *“indicar el grado de implicación del investigador”*.

V.3.2. ENTREVISTAS

Las entrevistas y encuentros con expertos en gestión de la calidad ocupan un lugar destacado en esta tesis.

V.3.2.1. Definición y tipos

La entrevista de investigación es definida como una conversación entre dos personas iniciada por la entrevistadora con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación (Bisquerra, 2000: 103).

En la tabla V.8 reflejamos los distintos tipos de entrevista presentados por Bisquerra y Cardona Moltó.

TABLA V.8: TIPOS DE ENTREVISTA

Bisquerra (2000)	ENTREVISTA FORMAL	Siguiendo un esquema previo: Estructurada Cerrada Estandarizada
	ENTREVISTA MENOS FORMAL	El entrevistador puede modificar la secuencia de las preguntas, explicarlas, añadir información, en función de las respuestas o demandas del entrevistado.
	ENTREVISTA INFORMAL	El entrevistador tiene unas claves pero las utiliza siguiendo una conversación informal, sin ningún cuestionario previo, es por lo tanto abierta y no estructurada.
	ENTREVISTA NO DIRECTIVA	El entrevistador toma un rol subordinado. Parte de la iniciativa del respondiente, y es apropiada para llegar a las actitudes más profundas. Se utiliza sobretudo en psiquiatría y psicoterapia.
	ENTREVISTA FOCALIZADA	Consiste en una forma especial de entrevista no directiva y con cierto control.
	ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD ⁶³	Exigen reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes. Su objetivo es comprender las perspectivas de los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones.

⁶³ Tójar (2006: 248, 249) señala que la *entrevista en profundidad* se emplea sobretudo en investigación cualitativa, y se centra en la "obtención de información no superficial, que ahonde en los temas relevantes y que sea persistente en el propósito de interrogar con exhaustividad". En ellas se suele utilizar un guión previo orientativo que se relativiza ante el relato de las respuestas del entrevistado. Este tipo de entrevistas pueden ser individuales y grupales, aunque casi siempre se realizan de manera individual."

Además de las entrevistas en profundidad, este autor hace referencia a otros tipos de entrevista: *informal* (aquella que surge en situaciones espontáneas de interacción), *clínica o terapéutica* (entrevista no directiva), *focalizada* (los participantes se exponen a una situación concreta programada por los investigadores, posteriormente se elabora un guión que sirve de base a la entrevista en la que se recoge información sobre la experiencia subjetiva del participante en la experiencia o situación programada) *especializada y a élites* (enfatisa la situación desde el punto de vista de la persona entrevistada).

		Son entrevistas flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas.
Cardona Moltó (2002)	ESTRUCTURADA	Las preguntas están previamente determinadas. Las cuestiones pueden ser tanto abiertas como cerradas. Cada pregunta debe estar vinculada a un objetivo específico del estudio.
	SEMIESTRUCTURADA	Se utiliza cuando lo que interesa es obtener datos comparables de distintos participantes. A partir de preguntas iniciales de carácter general, el entrevistador conduce la entrevista hacia aspectos generales que le interesan.
	NO ESTRUCTURADA	El objetivo es conocer la perspectiva de los participantes sobre determinado problema.

Fuente: Elaboración en base a Bisquerra (2000: 105) y Cardona Moltó (2002: 149, 150, 188)

Por su diseño, podríamos señalar que las entrevistas llevadas a cabo en la presente investigación son *estructuradas* (Cardona Moltó, 2002), ya que en la formulación de las preguntas se ha tenido muy en cuenta los objetivos de la investigación y su formulación ha pasado por distintas fases hasta configurar un guión definitivo, muy trabajado previamente. Sin embargo, este guión ha sido aplicado de forma flexible durante el desarrollo de las mismas. Las respuestas, de carácter abierto, han contribuido a la citada flexibilización y las ha dotado de un carácter *menos formal* (Bisquerra, 2000).

El proceso seguido para el diseño y desarrollo de las entrevistas fue el siguiente:

- Preparación previa de las entrevistas.
- Gestiones realizadas para la ejecución de las entrevistas.
- Registro de la información.
- Conclusiones.

V.3.2.2. Preparación de las entrevistas

En la fase preparatoria se han tenido en cuenta tres aspectos: objetivos de la investigación, personas informantes clave, y elaboración de las preguntas.

V.3.2.2.1. *Objetivos de la tesis relacionados*

Los objetivos de la tesis que se toman como referente en el diseño y desarrollo de las entrevistas son los vinculados al conocimiento del proceso de implantación de los sistemas de Gestión de la Calidad en los centros integrados de formación profesional de Galicia, y al estudio de las Normas ISO y del Modelo Europeo de Excelencia.

V.3.2.2.2. *Identificación de informantes*

Los informantes son personas que nos proporcionan información sobre aquello que conocen (Ameigeiras, 2006: 128).

Teniendo en cuenta los objetivos señalados, se ha considerado que son informantes relevantes⁶⁴ las siguientes personas:

- *Informante uno*: D. Eduardo García Mosconi (Responsable de calidad en la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* durante el período de implantación de las redes de calidad en Galicia).
- *Informante dos*: D. Pedro García Rey (Asesor en el CEFOR de Santiago durante el período de implantación de un sistema de gestión de la calidad. Posteriormente trabajó en la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, en el Servicio de Formación del Profesorado).
- *Informante tres*: D. Cándido Costa (ex responsable de calidad del IES Coroso de Ribeira).

⁶⁴ Durante el proceso investigador también nos hemos reunido con el Profesor D. Francisco Abuín (responsable de calidad del CIPF Politécnico). El encuentro con esta persona -en noviembre del año 2009- fue considerado una entrevista informal (no registrada) en la que nos explica el proceso seguido en la implantación del sistema de gestión de la calidad (en base a los Normas ISO) en su centro. Nos proporciona además, acceso a toda la documentación que, en relación al tema, tiene el CIPF y abre nuestra mirada a nuevos informantes.

- *Informante cuatro*: D. Martín Vidal (actual responsable de calidad del IES Coroso de Ribeira).

También se han considerado informantes clave, los representantes de la *Consellería de Traballo (Dirección Xeral de Formación y Colocación)* y de la *Consellería de Educación (Subdirección Xeral de Formación Profesional)*. Sin embargo, tenemos que señalar que a pesar de las múltiples gestiones realizadas, no hemos podido acceder a las posibles aportaciones de estas personas y/o personas vinculadas a su servicio.

Como puede observarse, aunque inicialmente se había previsto obtener información de dos tipos de colectivos: las personas que representan -en la actualidad- a las Administraciones de las que dependen los CIFP y personas que, en la última década, han trabajado en la implantación de sistemas de gestión de la calidad en distintos tipos de centro (CIFP, CEFORE), o han asesorado y contribuido desde la Administración a la implantación y desarrollo de sistemas de gestión de la calidad, finalmente las voces que van a vibrar son las de estos últimos.

Todas estas personas, por el cargo que ocupan o han ocupado, poseen información muy útil para esta tesis doctoral. Sus palabras merecen ser oídas y su conocimiento, desde nuestro punto de vista, debe hacerse público.

Destacamos la actitud de nuestros informantes que, en todo momento, se ha ajustado a lo especificado a continuación:

“Muestran una gran capacidad de adecuarse al investigador, le proporcionan datos sobre lo que quiere saber, aconsejan el camino a los sujetos que pueden o deben ser interrogados, y se muestran fieles a la tarea que se les asigna”.

(Tojar, 2006: 205)

V.3.2.2.3. *Elaboración de las preguntas*

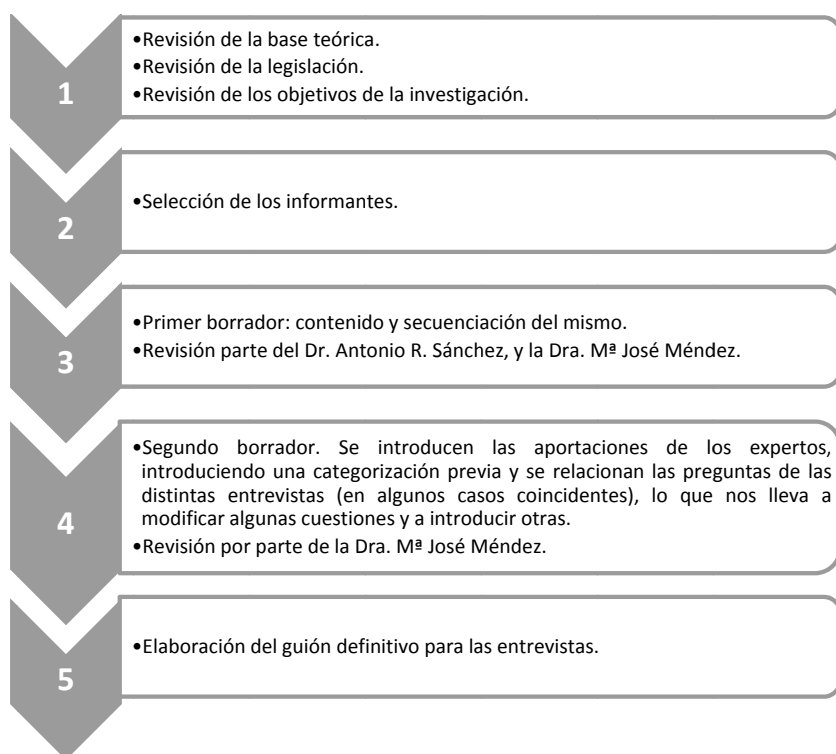
Una vez puesto de manifiesto el objetivo de las entrevistas y determinado qué personas deben ser consideradas informantes clave se procede a la preparación de las preguntas de las entrevistas.

Se hace un listado de preguntas personalizado para cada uno de los entrevistados, teniendo en cuenta:

- El objeto de estudio.
- El cargo del entrevistado y el conocimiento que consideramos puede aportarnos.
- El orden y secuencia que, inicialmente, creemos deben seguir las preguntas en el marco de la entrevista.

El proceso seguido para la elaboración de las mismas aparece reflejado en el gráfico V.5.

GRÁFICO V.5: PROCESO DE ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS



Fuente: Elaboración propia

El guión elaborado es la base para el posterior desarrollo de las entrevistas. Sin embargo, se destaca su carácter orientativo y la necesaria flexibilidad del mismo.

La categorización previa incluía los siguientes aspectos en relación a la gestión de la calidad:

- Referente utilizado.

- Formación recibida.
- Asesoramiento.
- Proceso de implantación.
- Estructura organizativa de los centros.
- Participación del personal.
- Ventajas e inconvenientes.
- Certificación y/o reconocimiento.

V.3.2.3. Gestiones realizadas y ejecución de las entrevistas

Todos los encuentros llevados a cabo con los informantes han sido intencionados y previamente planificados. En general, el proceso seguido fue el siguiente:

- Búsqueda de información para la localización de la persona o personas.
- Contacto telefónico y/o vía e-mail.
- En algunos casos, contacto previo (encuentro informal).
- Entrevista.
- Apuntes y/o transcripción de la entrevista.
- Análisis del contenido y conclusiones.

A continuación, concretamos el desarrollo de las gestiones realizadas con cada una de las personas consideradas informantes relevantes y los resultados obtenidos:

INFORMANTE UNO⁶⁵

GESTIONES REALIZADAS

Contacto telefónico: marzo de 2010

ENTREVISTA

Día: 17-03-2010

Hora: 13,00 h.

Duración: 1 hora y 22 minutos 31 segundos

Lugar: IES Coroso, de Ribeira

Entrevistadora: D^a M^a del Pilar Carnota

Entrevistado: D. Eduardo G. Mosconi

RESULTADOS

Ver transcripción de la entrevista. ANEXO VII.A.

INFORMANTE DOS⁶⁶

GESTIONES REALIZADAS

Contacto telefónico: 07-04-2010

ENTREVISTAS

1^a entrevista (carácter informal)

Día: 08-04-2010

Hora: 11,00 h.

Duración: 1 hora 30 minutos

2^a entrevista (en profundidad)

Día: 14-04-2010

Hora: 9,30 h.

Duración: 1 hora, 35 minutos 51 segundos

Lugar: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

Entrevistadora: D^a M^a del Pilar Carnota

Entrevistado: D. Pedro García Rey

RESULTADOS

Ver transcripción de la entrevista. ANEXO VII.B

⁶⁵ Impulsor, asesor y difusor de las redes de calidad implantadas en Galicia, en centros dependientes de la Administración Educativa.

⁶⁶ Vive en primera persona la implantación de un sistema de gestión de la calidad (en base a las Normas ISO) en el CEFORE.

INFORMANTES TRES y CUATRO ⁶⁷

GESTIONES REALIZADAS

Contacto telefónico: 11-03-2010

E-mail con preguntas de la entrevista:

Enviado: 12-03-2010

Contacto telefónico: 12-03-2010

ENTREVISTA

Día: 17-03-2010

Hora: 12,00 h.

Duración: 60 minutos

Lugar: IES Coroso, de Ribeira

Entrevistadora: D^a M^a del Pilar Carnota

Entrevistados: D. Cándido Costa y D. Martín Vidal

RESULTADOS

Ver transcripción de entrevista. ANEXO VII.C

En los primeros contactos (teléfono, e-mail) se pone de manifiesto el objetivo de la investigación y el porqué la aportación de cada uno de los informantes es relevante. Al inicio de las entrevistas, se recuerda a los entrevistados el objetivo de la misma aclarando que la información se va a utilizar en el marco de la presente tesis doctoral. Se les pide su consentimiento para grabar y, una vez acceden, se procede al desarrollo de la entrevista.

Aunque con anterioridad a la ejecución de las entrevistas se ha elaborado un listado concreto de preguntas, con su categorización, orden y secuencia, durante el desarrollo de las mismas, este guión se ha utilizado con flexibilidad. En base a las respuestas de cada una de las personas entrevistadas, se cambia el orden de las preguntas, se les solicita que aclaren alguna respuesta y, cuando se considera relevante, se hacen nuevas preguntas en relación a los temas que introducen.

Se genera un clima de confianza que hace que las entrevistas cobren un carácter conversacional y no parezcan interrogatorios. Estamos ante un clima de familiaridad y espontaneidad que favorece el desarrollo de la entrevista pero, nos regimos por las orientaciones de Tójar (2006: 248, 249), e intentamos colocarnos en un segundo plano dejando a la persona que responde el protagonismo.

⁶⁷ Este centro fue CIPF durante el período 2003-2006 (Decreto 325/2003). Fue pionero en Galicia en la implantación y certificación de la calidad en base a las normas ISO y posteriormente ha obtenido el reconocimiento que tiene como referente el Modelo de la EFQM.

V.3.2.4. Transcripción y análisis

Tójar (2006: 235, 236)⁶⁸, hace una clasificación de las posibles notas de campo⁶⁹, y entre ellas contempla las *transcripciones* de entrevistas con informantes relevantes, grabadas en audio.

En la presente investigación esas transcripciones aparecen recogidas en el anexo VII.

Una lectura detenida de las mismas ofrecerá al lector un enriquecimiento en relación al tema que centra esta investigación. Destacamos asimismo que el proceso de acomodación surgido en el transcurso del desarrollo de las entrevistas ha llevado a que el guión inicialmente elaborado se transforme, lo que -durante el análisis de datos- nos conduce a establecer una nueva categorización, a la triangulación de datos entre informantes y a complementar la información con otras fuentes documentales y legislativas. La culminación de este proceso se presenta en el punto VI.1, tabla VI.2b.

⁶⁸ Citando a Sanjek (1990).

⁶⁹ La clasificación de Tójar incluye los siguientes tipos de notas de campo:

“Apuntes (scratch notes). Son anotaciones rápidas, breves, arrancadas de la actualidad del momento, realizadas de forma manual.

Notas de campo específicas. Suponen un nivel algo más profundo de elaboración, un paso intermedio entre el dato en bruto y su posible uso en el análisis posterior.

Notas temáticas. Aumenta el nivel de elaboración, ya que combinan observación, reflexión y organización. Con la nota temática se rompe la cronología para organizar la información en torno a categorías de posibles análisis. Suponen la primera elaboración de los datos.

Textos. Consisten en transcripciones de encuentros y entrevistas con informantes que son guiadas por el interés de obtener un material significativo en relación a los propósitos de la investigación, pero respetan en lo posible la literalidad de lo dicho o sentido por los informantes.

Cartas, informes y artículos. Son escritos autónomos que el investigador puede recopilar y adjuntar a su diario o a las notas de campo.

Dietarios y diarios (diaries y journals). Se rigen por la frecuencia, cronología y periodicidad de las anotaciones. Normalmente registran lo que se ha hecho, lo que queda por realizar o lo que se pretende hacer en el futuro. Constituyen una especie de agenda espontánea.

Transcripciones. Paso a texto del lenguaje grabado en cintas de vídeo y audio durante las entrevistas, la observación de reuniones, conferencias,...”

V.3.3. CUESTIONARIOS

V.3.3.1. Vinculación a los objetivos de la investigación

La elaboración y adaptación de los cuestionarios se vincula de forma directa⁷⁰ a dos objetivos de la investigación: por un lado tenemos dos cuestionarios, uno de ellos dirigido al profesorado y equipo directivo del *CIFP Santiago* y del *CIFP Compostela*, y el otro al alumnado de las citadas instituciones; y por otro, un cuestionario dirigido a todos los CIFP de Galicia.

El primer grupo de cuestionarios se vincula al objetivo que nos dirige a *valorar si la gestión de los CIFP objeto de estudio responde a los indicadores de calidad* establecidos por el modelo de la EFQM. El cuestionario dirigido a todos los CIFP nos lleva a obtener conocimiento sobre el *estado actual de los CIFP en cuanto a reconocimientos y certificaciones ligadas a la calidad*, y en relación a las iniciativas de formación en las que estos centros han participado durante el último año y/o curso.

Partiendo de estos objetivos, los pasos que nos han guiado para el diseño y aplicación de los cuestionarios son los siguientes:

- Identificación de la población.
- Identificación y determinación del tamaño de la muestra.
- Diseño y adaptación de los cuestionarios.
- Organización del trabajo de campo.
- Análisis e interpretación de los datos.
- Informe de resultados.

V.3.3.2. Población y muestra

La muestra es el conjunto de sujetos de quienes se recogen los datos (Cardona Moltó, 2002: 115). El propósito de nuestra investigación es obtener un grupo de sujetos que sea *representativo* de la población y que nos proporcione la información específica que

⁷⁰ Podemos señalar que, de forma indirecta, los cuestionarios de la presente investigación tienen como referente todos los objetivos de la investigación, incluso los más vinculados al marco teórico, ya que éste es imprescindible para una buena elaboración y adaptación de los cuestionarios utilizados en el estudio.

se necesita para el estudio. Una buena muestra será aquella que represente a la población de la que fue extraída (Cardona Moltó, 2002: 116).

Tal y cómo hemos señalado con anterioridad, en la investigación se llevan a cabo dos tipos de cuestionarios:

1. Dirigido a todos los CIFP. Este instrumento -recogido en el anexo III.C - se manda vía e-mail a los directores y/o responsables de calidad de estas instituciones. Destacamos que previamente se les había informado por teléfono y solicitado su colaboración.
2. Cuestionarios dirigidos a los CIFP que forman parte del estudio de casos: profesorado-equipo directivo (anexo III.A) y alumnado (anexo III.B).

En el primer caso, la muestra engloba a la totalidad de la población y por lo tanto podemos decir que la población accesible, la población diana o universo y la muestra son coincidentes. Aunque en algún caso fue necesario un recordatorio, finalmente el índice de participación obtenido ha sido del 100%. Dado el carácter breve y sencillo del cuestionario y la simplicidad del proceso de aplicación, ya no haremos referencia a él en páginas sucesivas, sino que centraremos la atención en los otros cuestionarios.

Respecto al segundo grupo de cuestionarios el proceso ha requerido de mayor elaboración.

En la entrevista inicial tenida con los directores los centros del estudio de caso hemos obtenido los datos que nos permiten identificar la población (nº de profesores/as y nº de alumnos/as de cada una de estas instituciones). En base a ello, se ha obtenido el cálculo de la muestra - datos recogidos en la tabla V.9- considerando un nivel de confianza del 95%, un error muestral del 5% y $p=q=0.5$.

TABLA V.9: APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS: MUESTRA CALCULADA

	CIFP Compostela	CIFP Santiago
Profesorado	Número de profesores: 60 Muestra: 52	Número de profesores: 11 Muestra: 11
Alumnado	Número de alumnos/as: 557 Muestra: 228	Número de alumnos/as: 126 Muestra: 95

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la muestra obtenida es la que se refleja en la tabla V.10, en la que se recoge además el nivel e intervalo de confianza obtenido, y el porcentaje de participación en cada caso.

TABLA V.10: APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS: MUESTRA OBTENIDA

CIFP Compostela			
Profesorado	Número de profesores: 60 Muestra: 26	Nivel de confianza: 95% Intervalo de confianza: 14,59%	Porcentaje de participación: 43,33%
Alumnado	Número de alumnos/as: 557 Muestra: 145	Nivel de confianza: 95% Intervalo de confianza: 7,01%	Porcentaje de participación: 26,03%
CIFP Santiago			
Profesorado	Número de profesores: 11 Muestra: 10	Nivel de confianza: 95% Intervalo de confianza: 9,8%	Porcentaje de participación: 90,90%
Alumnado	Número de alumnos/as: 126 Muestra: 114	Nivel de confianza: 95% Intervalo de confianza: 2,84%	Porcentaje de participación: 90,47%

Fuente: Elaboración propia

En los estudios de tipo exploratorio como es el nuestro se considera que una muestra es *representativa* de la población objeto de estudio cuando se posiciona entre un 5 y un 10%. En este caso los porcentajes de participación están entre el 26,03% y el 90,90%, observándose diferencias importantes en el índice de colaboración de alumnado y profesorado en uno y en otro centro; rasgo que consideramos debe ser destacado.

V.3.3.3. Diseño y adaptación de los cuestionarios

El estudio del Modelo de la EFQM reflejado en el capítulo IV, nos ha llevado a adoptar la decisión de emplear este referente en la evaluación de la calidad de los CIFP que participan en el estudio de casos. Justifican esta elección -entre otros aspectos- el enfoque de calidad total, que permite englobar otros referentes de calidad, la importancia que concede al liderazgo para implicar al personal en el logro de la excelencia; la relevancia otorgada a la planificación en base a objetivos y necesidades; y el planteamiento de que la gestión de recursos, personal, procesos y colaboraciones influye en los resultados de la institución. La vinculación de los conceptos cambio e

innovación con la calidad total, también es un aspecto destacable sobre todo al centrarnos en CIFP.

El instrumento de recogida de datos diseñado tiene como referente el cuestionario de Aragón Marín et al. (2001: 68-90), que adapta a los centros educativos el Modelo Europeo de Excelencia y es un recurso revisado y ampliamente utilizado en el contexto nacional. Sin embargo, una lectura detenida del mismo nos hace ver lo inadecuado de aplicarlo tal cual está. Observamos que en esta versión dirigida a todo tipo de centros educativos se contemplan aspectos como “Administración educativa” “Comunidad escolar” “proyecto educativo”, etc. que no son aplicables a los CIFP.

Partiendo de ello, se inicia el proceso de adaptación del cuestionario empleando los siguientes criterios:

- Redactar las preguntas teniendo en cuenta las características de los CIFP (en cuanto a personal, documentación, etc.) y los colectivos que van a responderlas.
- Definir los términos que pueden resultar ambiguos a estos colectivos.
- Hacer que las preguntas sean las precisas.
- Redactar las preguntas de forma breve y clara.

Los ajustes realizados afectan a la denominación de los criterios, los subcriterios y a las preguntas que conforman los cuestionarios.

En relación a los criterios, la formulación de los mismos se refleja en el punto VI.3.1, tablas VI.3 y VI.4.

Las adaptaciones hechas en subcriterios y en las preguntas hacen referencia básicamente a lo siguiente:

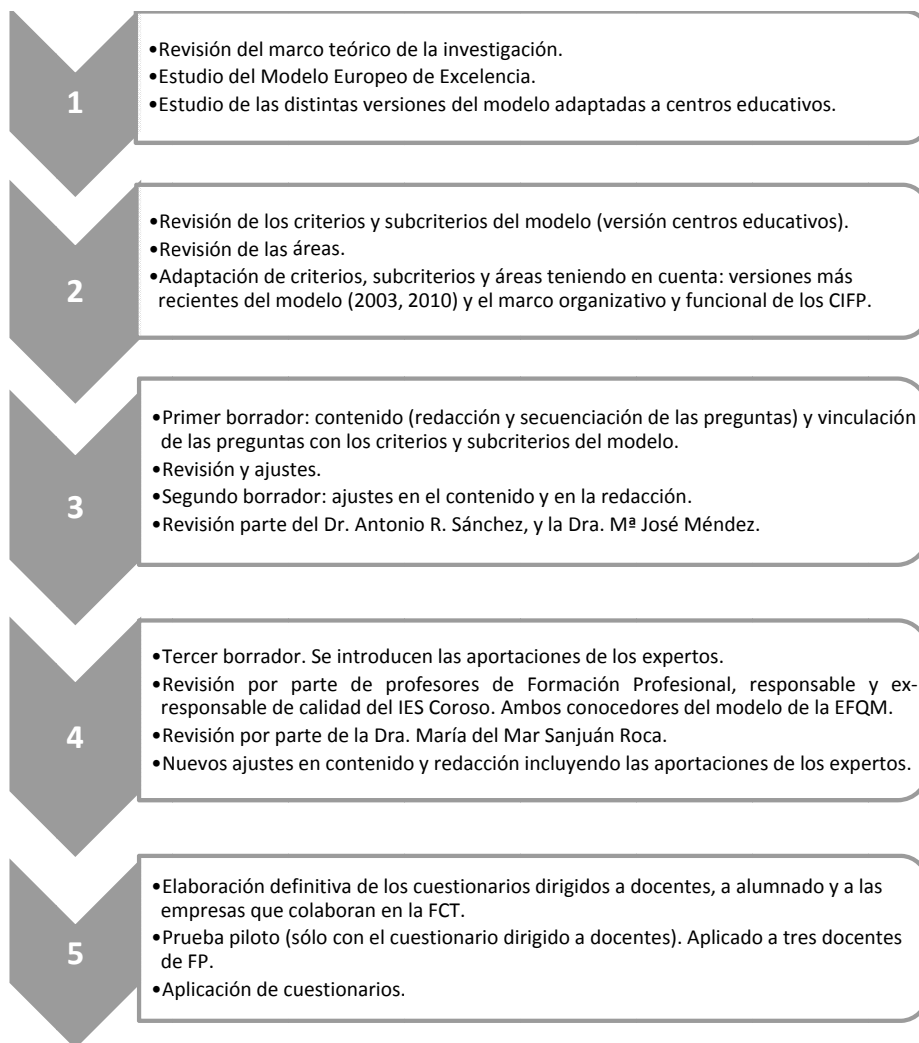
- Añadimos el subcriterio 1e) y una pregunta vinculada al mismo.
- Modificamos la redacción de subcriterios y preguntas en torno a estas cuestiones:
 - *Centro educativo* se sustituye por *centro*.
 - *Administración educativa* se deja en *Administración*.
 - *Todos los sectores de la comunidad educativa* es sustituido por *todas las personas implicadas en el proceso formativo*.
 - Se suprimen las referencias a *padres*.

- *Usuarios* es cambiado en ocasiones por *alumno/as* y, también por *alumnado y personal de administración y servicios*.
- Planificación y estrategia se sustituye por *Planificación y desarrollo de la misma*.
- Se definen los conceptos: indicadores, procesos y personas colaboradoras.
- Además, se suprimen algunos ítems y otros son reformulados para facilitar su comprensión. Así, por ejemplo, se eliminan las preguntas relativas al conocimiento e identificación con el Proyecto Educativo del Centro, y otras que a nuestro juicio no eran necesarias.

Se hace constar asimismo que, a partir del cuestionario de Aragón Marín et al. (2001), se elaboran los cuestionarios para profesorado-equipo directivo (CUESTIONARIO 1) y para alumnado (CUESTIONARIO 2).

El proceso seguido para el diseño de los cuestionarios se recoge en el gráfico V.6.

GRÁFICO V.6: PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, conforman el CUESTIONARIO 1 un total de 99 variables agrupadas en: datos de identificación del centro (1 variable) y criterios del Modelo Europeo de Excelencia

(98 variables). En relación a cada uno de los criterios se establecen una serie de subcriterios en base a los cuales se determinan las preguntas del cuestionario.

La formulación final de los criterios, subcriterios y variables aparece reflejada en la tabla V.11 que se presenta a continuación.

TABLA V.II: CRITERIOS, SUBCRITERIOS Y VARIABLES DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PROFESORADO Y EQUIPO DIRECTIVO

SUBCRITERIO	Nº VARIABLE	VARIABLE
DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
Denominación del centro	V1	Centro de Formación

SUBCRITERIO	Nº VARIABLE	VARIABLE
CRITERIO 1: EQUIPO DIRECTIVO Y RESPONSABLE DE CALIDAD		
1 a) Desarrollo de fines y objetivos del centro y actuación teniendo como modelo de referencia un planteamiento de mejora continua	V2	En sus actuaciones tiene siempre presente la consecución de los fines y objetivos del centro
	V3	Anima al personal a que asuma responsabilidades
	V4	Establece prioridades entre las actividades de mejora
1 b) Implicación para garantizar el desarrollo e implantación de los procesos de mejora continua en el centro	V5	Se implica activamente en las actividades de mejora
	V6	Establece canales de información para transmitir los fines y objetivos que persigue el centro
	V7	Asegura el desarrollo de procesos que permitan la puesta en práctica de la planificación del centro
	V8	Estimula para que se revisen y mejoren los procesos y la planificación del centro
1 c) Implicación con los beneficiarios del servicio, con otros centros e instituciones del entorno y con la Administración	V9	Tiene entre sus prioridades la atención al alumnado
	V10	Establece relaciones institucionales beneficiosas para la organización y el funcionamiento del centro
1 d) Reconocimiento y valoración de los esfuerzos y logros del personal del centro	V11	Reconoce los esfuerzos y logros de todas las personas del centro
	V12	Es accesible y escucha al personal
1 e) Impulso, por parte del equipo directivo, del cambio en la organización ⁷¹	V13	Impulsa el cambio y la innovación a través de la modificación de las prácticas existentes en el centro

SUBCRITERIO	Nº VARIABLE	VARIABLE
CRITERIO 2: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA MISMA		
2 a) La planificación del centro se basa en las necesidades y expectativas de todas las personas implicadas en el	V14	Hay establecidos procedimientos que permiten reconocer y analizar las necesidades y expectativas de las personas implicadas en el proceso formativo (alumnado, equipo directivo, profesorado y empresas que colaboran en la formación práctica)
	V15	El análisis de necesidades es la base para elaborar los proyectos

⁷¹ Este subcriterio no procede del cuestionario de Aragón Marín et al. (2001) sino que se ha adaptado e incorporado a partir de estudio de la versión del Modelo de la EFQM del año 2003.

proceso formativo		institucionales del centro
2 b) La planificación se basa en la información procedente del análisis y de las mediciones que realiza el centro sobre sus resultados y sobre el proceso de aprendizaje del personal, propio de las prácticas de mejora	V16	La evaluación de los resultados del centro, se tiene en cuenta en la elaboración de la nueva planificación
	V17	Se aprovecha la formación del personal en beneficio de las actividades que se desarrollan en el centro
2 c) La planificación del centro se revisa y actualiza	V18	El personal conoce los factores más relevantes para la mejora del centro, incluidos en la planificación
	V19	La planificación del centro se revisa y se actualiza
2 d) La planificación se desarrolla mediante la planificación de los procesos clave	V20	Se identifican los procesos claves para el desarrollo de la planificación
	V21	Hay personas responsables asignadas a cada proceso que se desarrolla en el centro
2 e) La planificación se comunica e implanta.	V22	Se da a conocer la planificación del centro
	V23	El profesorado contribuye al desarrollo de la planificación del centro

SUBCRITERIO	Nº VARIABLE	VARIABLE
CRITERIO 3: PERSONAL DEL CENTRO (Profesorado y personal de Administración y Servicios)		
3 a) Planificación, gestión y mejora del personal	V24	El profesorado está organizado de acuerdo con la oferta formativa
	V25	El profesorado está organizado teniendo en cuenta sus capacidades e intereses
	V26	Se adaptan los horarios del personal a las necesidades del centro
3 b) Identificación, desarrollo, actualización y mantenimiento del conocimiento y la capacidad de las personas del centro	V27	Se tienen en cuenta las necesidades formativas del personal
	V28	Se potencia la formación del personal
	V29	Se asume el trabajo en equipo como base para el desarrollo profesional del personal del centro
3 c) Implicación, participación y asunción de responsabilidades por parte del personal del centro	V30	Se apoyan las iniciativas de mejora que surgen
	V31	Se estimula al personal a participar en acciones dirigidas a la mejora de las actividades del centro
	V32	Se fomenta el compromiso e implicación del personal en las actividades del centro
3 d) Comunicación efectiva entre el personal del centro	V33	El equipo directivo transmite y recibe información del personal docente y de administración y servicios
	V34	Existe una adecuada comunicación entre las personas, del centro
3 e) Reconocimiento y atención al personal del centro	V35	En el centro hay un ambiente de confianza y de solidaridad mutua
	V36	Se reconoce y valora al personal por su actividad profesional

SUBCRITERIO	Nº VARIABLE	VARIABLE
CRITERIO 4: PERSONAS COLABORADORAS Y RECURSOS		
4 a) Gestión de las colaboraciones externas	V37	Las personas colaboradoras clave están identificadas
	V38	Las relaciones con las personas colaboradoras se dirigen a incrementar la eficacia y las posibilidades del centro
	V39	Se hace un seguimiento y se evalúa la incidencia de las personas colaboradoras en el funcionamiento del centro
4 b) Gestión de los recursos económicos	V40	Se gestionan de forma eficiente los recursos económicos
	V41	Se revisan y evalúan las prácticas económicas vinculadas a la gestión del centro
4 c) Gestión de edificios, instalaciones y equipamientos	V42	Se emplean los edificios, instalaciones y equipamiento de acuerdo con la planificación del centro y el desarrollo de la misma
	V43	Se desarrollan usos alternativos, (al margen de los propios del centro), de los edificios, instalaciones y equipamientos para el aprovechamiento de

		los mismos
4 d) Gestión de la tecnología	V44	Se actualiza y mejora el material tecnológico existente
	V45	Se emplean adecuadamente los medios tecnológicos del centro
4 e) Gestión de la información	V46	La información del centro se mantiene actualizada
	V47	La información es adecuada y accesible
	V48	Se facilita el uso de la información al personal del centro
	V49	Se facilita que los alumnos tengan fácil acceso a la información del centro que les afecte o pueda interesarles

SUBCRITERIO	Nº VARIABLE	VARIABLE
CRITERIO 5: PROCESOS		
5 a) Diseño y gestión sistemática de todos los procesos identificados en el centro	V50	Se establecen los procesos necesarios para el desarrollo de la planificación
	V51	Se establecen procedimientos para llevar a cabo los procesos
	V52	Se revisan y evalúan los procesos que se desarrollan en el centro
	V53	Se aplican en el centro sistemas de gestión de la calidad normalizados (ISO, EFQM,...)
5 b) Se introducen en los procesos las mejoras necesarias, mediante la innovación, con objeto de satisfacer plenamente a los usuarios e interesados	V54	El centro promueve iniciativas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje
	V55	Se establecen prioridades de mejora a partir de la revisión de los procesos
	V56	Se comunican las prioridades y los cambios a introducir en el centro
	V57	El centro promueve y apoya la implantación de nuevos métodos de trabajo y de nuevas tecnologías
5 c) Los servicios y prestaciones del centro se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de los usuarios	V58	Los servicios y prestaciones del centro se ajustan a las necesidades y expectativas de los usuarios
	V59	Se introducen mejoras en los servicios de acuerdo con las necesidades y expectativas de los usuarios
5 d) Los servicios y prestaciones del centro se gestionan sistemáticamente	V60	Se proporciona asesoramiento y atención al alumnado
	V61	Se proporciona asesoramiento e información a las empresas que colaboran en la formación práctica
5 e) Gestión, revisión y mejora de las relaciones con los alumnos, en relación con los servicios que el centro ofrece	V62	En la relación con el alumnado se tiene en cuenta sus expectativas, necesidades y preocupaciones

SUBCRITERIO	Nº VARIABLE	VARIABLE
CRITERIO 6: EN RELACIÓN AL ALUMNADO		
6 a) Medidas de percepción	V63	Accesibilidad del equipo directivo
	V64	Accesibilidad del profesorado
	V65	Accesibilidad del personal de administración y servicios
	V66	Las entrevistas solicitadas por el alumnado han sido atendidas
	V67	Las quejas presentadas por el alumnado han sido atendidas
	V68	Se producen bajas voluntarias del alumnado
	V69	Existe equilibrio entre las solicitudes de admisión y las plazas ofertadas

SUBCRITERIO	Nº VARIABLE	VARIABLE
CRITERIO 7: EN RELACIÓN AL PERSONAL (Profesorado y personal de Administración y servicios)		
7 a) Medidas de percepción	V70	Implicación en las actividades del centro
	V71	Participación en los planes de mejora y en la gestión del cambio
	V72	Asunción de responsabilidades individuales
	V73	Iniciativa

	V74	Satisfacción por la pertenencia al centro
	V75	Satisfacción por los reconocimientos recibidos
	V76	Satisfacción por los resultados que se obtienen en el centro
	V77	Participación en programas y actividades de mejora
	V78	Absentismo del personal
	V79	Satisfacción por el tratamiento de las quejas: rapidez y calidad de las respuestas
	V80	Participación del personal en el desarrollo de los objetivos y fines del centro
	V81	Relación del personal con el alumnado

SUBCRITERIO	Nº VARIABLE	VARIABLE
CRITERIO 8: EN RELACIÓN AL ENTORNO DEL CENTRO		
8 a) Medidas de percepción	V82	Relación del centro con otros centros e instituciones
	V83	Impacto del centro en el nivel cultural de la localidad en la que está ubicado
	V84	Preocupación por el estudio y conocimiento de las cuestiones que interesan al entorno
	V85	Accesibilidad del profesorado
	V86	Accesibilidad del equipo directivo
	V87	Satisfacción en relación a los reconocimientos y premios recibidos por el centro
	V88	Quejas realizadas por personas e instituciones del entorno
	V89	Tratamiento de las quejas: rapidez y calidad en las respuestas

SUBCRITERIO	Nº VARIABLE	VARIABLE
CRITERIO 9: EN RELACIÓN AL CENTRO		
9 a) Resultados clave del rendimiento del centro	V90	Implantación de los fines y valores del centro en la gestión del equipo directivo
	V91	Revisión y actualización de la planificación y estrategia del centro en función del análisis de los resultados contemplados en las memorias e informes existentes
9 b) Indicadores clave del rendimiento del centro	V92	Cumplimiento de los horarios fijados
	V93	Satisfacción en relación al funcionamiento del área administrativa
	V94	Absentismo del alumnado
	V95	Cumplimiento de las programaciones
	V96	Mejora de la tasa de alumnado con evaluación positiva
	V97	Consecución de los objetivos previstos en los proyectos institucionales
	V98	Consecución de los objetivos previstos, referentes a la gestión de las colaboraciones externas
	V99	Consecución de los objetivos previstos referentes a la gestión de material y equipamiento

Fuente: Elaboración propia

El CUESTIONARIO 2 dirigido al alumnado agrupa las preguntas en base a dos dimensiones: datos identificativos y resultados en alumnado. Esta última dimensión corresponde al criterio del modelo de la EFQM.

Prácticamente todas las preguntas del cuestionario se inician con la palabra “satisfacción”. Recogiendo la definición que la *Real Academia Española* otorga a este

término y teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla la investigación, el concepto *satisfacción* hace referencia al grado de cumplimiento de los requisitos o exigencias del alumnado en relación al servicio que el centro formativo les ofrece.

En la tabla V.12 se recogen los criterios, subcriterios y variables de este instrumento dirigido a recoger información directa del alumnado.

TABLA V.12: CRITERIOS, SUBCRITERIOS Y VARIABLES DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO

SUBCRITERIO	Nº VARIABLE	VARIABLE
DATOS DE IDENTIFICACIÓN		
-----	V1	Centro de formación
	V2	Edad
	V3	Sexo
	V4	Formación que cursa

SUBCRITERIO	Nº VARIABLE	VARIABLE
CRITERIO 6: RESULTADOS EN RELACIÓN AL ALUMNADO		
6 a) Medidas de percepción	V5	Satisfacción con la forma de dar la clase los profesores
	V6	Satisfacción con que te enseñan los profesores/as: formación teórica
	V7	Satisfacción con que te enseñan los profesores/as: formación práctica
	V8	Satisfacción con los procesos de evaluación y con la información que recibes al efecto
	V9	Satisfacción con la orientación académica y/o profesional
	V10	Satisfacción con los accesos al centro e instalaciones
	V11	Satisfacción con el equipamiento de tu aula
	V12	Satisfacción con el equipamientos del aula/s de prácticas
	V13	Satisfacción con la forma de solucionar los conflictos en el centro
	V14	Satisfacción con el orden y la disciplina en la clase
	V15	Satisfacción en lo referente a la relación con los compañeros/as
	V16	Satisfacción en lo referente a la relación con el profesorado
	V17	Satisfacción respecto a la accesibilidad del profesorado
	V18	Satisfacción respecto a la accesibilidad del equipo directivo
	V19	Satisfacción respecto a la accesibilidad del personal de administración y servicios
	V20	Satisfacción con la biblioteca
	V21	Satisfacción con la cafetería
	V22	Satisfacción con el comedor
	V23	En general, satisfacción con el centro
	V24	En general, satisfacción con la organización y funcionamiento del centro
	V25	Deseo de continuar formándote en el centro
	V26	Voluntad de recomendar el centro a otras personas

Fuente: Elaboración propia

En lo referente al valor de respuesta asignado a cada uno de los ítems se determina que éste será una escala de 1 a 4. De esta manera, se mantiene el mismo grado de

respuesta establecido en el cuestionario de referencia -por su relevancia a la hora de enmarcar el grado de madurez de una organización en relación a la Calidad Total (tabla V.13) - pero se modifica la categoría de respuesta para ajustarla a la formulación de las preguntas y hacerla comprensible a las personas encuestadas.

TABLA V.13: MADUREZ DE UNA ORGANIZACIÓN

CATEGORÍA DE RESPUESTA EN LOS CUESTIONARIOS	CÓDIGO ASIGNADO A LA CATEGORÍA DE RESPUESTA	NIVEL DE MADUREZ	DENOMINACIÓN ASIGNADA AL NIVEL DE MADUREZ
Nunca, ninguno/a	1	Ningún avance	Ninguna
Algunas veces, alguno/a	2	Cierto avance	Inicial
Bastantes veces, bastante	3	Avance significativo	Significativa
Muchas veces, mucho-a	4	Objetivo logrado	Lograda

Fuente: Elaboración propia tomando como referencia a Aragón Marín et al. (2001: 67)

V.3.3.4. Procedimiento seguido en la aplicación de los cuestionarios

La aplicación de cuestionario presentado por Aragón Marín et al. (2001) exige la participación de un número reducido de personas del centro⁷² que recorren el siguiente camino:

- Formación en relación al modelo.
- Puntuación del cuestionario, de forma individual.
- Puesta en común y puntuación única en base al consenso.
- Puntuación global.
- Establecimiento de planes de mejora.

La mayoría de las veces esta tarea es realizada por los equipos directivos. Sin embargo, desde nuestro planteamiento hemos querido dar también voz⁷³ al profesorado de los

⁷² Puede ser un grupo de unas cinco o seis personas.

⁷³ Se ha barajado la posibilidad de participación de otros colectivos entre los que destacamos al Personal de Administración y Servicios y a las Empresas que colaboran en la FCT del alumnado. Los primeros han sido descartados porque el enfoque de las preguntas está muy dirigido a la gestión del centro en relación a la planificación y desarrollo de la formación y aspectos vinculados a ello, y si se observa el CUESTIONARIO 1 se puede detectar que el PAS no podría dar respuesta a muchas de las cuestiones en él formuladas.

En relación a las empresas de FCT, su actividad se enmarca en el ámbito de gestión de las colaboraciones externas ocupando una pequeña pero importante parcela del mismo. Inicialmente se ha diseñado un cuestionario dirigido a conocer el grado de satisfacción de estas empresas con el alumnado que forman y la satisfacción con las gestiones realizadas por el centro educativo en relación a esta

centros y al alumnado y por ello, en base al cuestionario inicial se han configurado esos dos cuestionarios de los que hablamos con anterioridad.

En la investigación, el procedimiento seguido en la aplicación de los cuestionarios se ha ajustado a las indicaciones dadas por los jefes de estudio de cada uno de los centros.

El primer contacto se ha establecido con los directores, quienes nos han presentado a los jefes de estudio delegando en ellos la gestión de todos los requerimientos de esta investigación.

En el *CIFP Santiago*, los cuestionarios dirigidos a los docentes y a los alumnos/as han sido entregados por la investigadora -en mano- a cada uno de los docentes y alumnos/as. El jefe de estudios nos ha guiado y conducido a cada una de las aulas o talleres haciendo las correspondientes presentaciones. Posteriormente la investigadora explica el objetivo del estudio y solicita a los participantes su colaboración.

En el caso de los cuestionarios dirigidos al alumnado se han recogido en la misma sesión de presentación. La brevedad de los mismos lo permitía. Sin embargo, para la recogida de los cuestionarios del profesorado, dada su extensión, se les ha permitido y aconsejado que los entregasen con posterioridad en jefatura de estudios. Destacar que en un plazo breve, no superior a una semana, teníamos en nuestro poder todos estos documentos.

En el *CIFP Compostela* nos reunimos con el jefe de estudios para decidir el procedimiento a seguir en la aplicación de los cuestionarios. Se acuerda que se entregarán al profesorado -en mano- aprovechando una reunión que este colectivo tiene con motivo de otra actividad que se desarrolla en el centro.

En relación a los cuestionarios dirigidos al profesorado, la investigadora decide -previo conocimiento de la dirección- asistir a la citada reunión, explicar al profesorado en qué consiste la investigación que se está llevando a cabo y pedir su colaboración. Se les entregan los cuestionarios y se recogen la mayor parte de ellos ese mismo día. Dado que algunos docentes tenían que irse, se les ha pedido que una vez cubierto el

temática. En este caso, se ha renunciado a recoger estos datos por las siguientes razones: en uno de los centros sólo participan en la FCT dos empresas y en el otro el número de empresas es muy amplio y no hay en el centro una información elaborada sobre las empresas que participaron en el curso 2009-10 en la FCT sino un listado de empresas que engloba empresas que han participado en el pasado, participan este curso y pueden participar en el futuro. La limitación de tiempo nos obliga a renunciar a este recurso, pero aún así se pone a disposición de los centros para que pueda ser utilizado en un futuro.

documento, lo entregasen en jefatura de estudios, en un plazo breve. Terminado el plazo establecido y viendo el bajo índice de respuesta, se pide al jefe de estudios que envíe por e-mail el cuestionario a todas aquellas personas que no han estado presentes en la reunión o todavía no lo han entregado, para que tengan la oportunidad de hacerlo. De esta manera se ha aumentado ligeramente el número de cuestionarios obtenidos.

Con respecto a los cuestionarios dirigidos al alumnado se decide utilizar la siguiente vía: entrega en mano a los tutores para que los trasladen al alumnado y, con posterioridad los recojan y entreguen en jefatura de estudios.

A los tutores presentes en la reunión citada anteriormente se les ha entregado en ese momento. Respecto a los ausentes, ha sido el jefe de estudios quien les ha trasladado personalmente los cuestionarios. En ambos casos se establece un plazo de aproximadamente 15 días para la entrega. Sin embargo hay que destacar que muchos cuestionarios recogidos con posterioridad, también fueron contemplados en la investigación.

V.3.3.5. Análisis e interpretación de los datos

El tratamiento estadístico de los datos de los cuestionarios se hace a través del programa SPSS, versión 18. Para el manejo de este tipo de programas Bisquerra (2000: 225) señala que es preciso:

- Conocimientos elementales de informática.
- Estar familiarizado con el ordenador que se va a utilizar.
- Dominar el manual de instrucciones del paquete.
- Dominar las bases estadísticas de los programas.

En nuestro caso, hemos recurrido a la literatura vinculada a los métodos de investigación cuantitativa. Posteriormente refrescamos nuestros conocimientos sobre el programa SPSS y realizamos todo el proceso con la ayuda de la Dra. María del Mar Sanjuán y la Dra. M^a José Méndez, ambas pertenecientes a la Universidad de Santiago de Compostela.

Los datos se analizan fundamentalmente en base a frecuencias y porcentajes. Sin embargo, en el criterio *Resultados en alumnado* se han cruzado informaciones del

CUESTIONARIO 1 y CUESTIONARIO 2, que nos ha permitido un mayor enriquecimiento de los mismos.

Subrayamos además que el análisis de los datos va a considerar los tres posibles niveles de indagación apuntados por Sanjuán⁷⁴:

- *Descriptivo*, nos permite conocer e identificar las características y aspectos que identifican a cada uno de los centros objeto de estudio.
- *Relacional*, se utiliza para relacionar las opiniones del profesorado y de los discentes respecto a una misma variable, y también para establecer conexiones entre distintas variables.
- *Explicativo*, se centra en el establecimiento de las áreas de mejora y en las recomendaciones para la mejora.

Finalmente, el acento se pone en la documentación del centro como base ilustrativa de los distintos aspectos abordados por los cuestionarios.

⁷⁴ Esta autora cita a Matas et al. (2000) al señalar los tres niveles de indagación mencionados. Nosotros los explicamos teniendo en cuenta su desarrollo y posible aplicación en la presente investigación.

V.3.4. FUENTES DOCUMENTALES

La selección y análisis de la *documentación de los centros* que participan en el estudio de casos se ha desarrollado a través de una serie de pasos que se han ido configurando en base a las orientaciones de Tójar (2006: 241)⁷⁵:

- Rastreo de documentos existentes y disponibles.
- Selección de documentos pertinentes.
- Introducción en el campo.
- Lectura profunda del contenido y selección del mismo utilizando como referencia los criterios y subcriterios del modelo de la EFQM.
- Lectura cruzada y comparativa de documentos, con la intención de ir construyendo una síntesis comprensiva global.
- Realización de notas marginales, buscando tendencias, similitudes, contradicciones, patrones, etc.
- Análisis del contenido.

V.3.4.1. Proceso seguido en el rastreo y selección de documentos

El proceso seguido para la determinación de los documentos a utilizar se apoya en las siguientes fases:

- Revisión legislativa para conocer qué documentos configuran la estructura organizativa y funcional de los CIFP.
- Introducción en el campo. Este proceso se inicia con la carta enviada a los directores de los centros en la que se presenta la investigación. Posteriormente nos ponemos en contacto telefónico con estas personas y solicitamos una entrevista con cada uno de ellos.
- Entrevista. Durante el transcurso de la misma se presenta a los directores el objeto y enfoque de la investigación a la vez que se solicita la participación de sus centros. En relación al objeto de investigación se recalca la temática *gestión de la calidad y la excelencia en los CIFP* y respecto al enfoque se refleja la necesidad de recoger información de dos tipos de fuentes: cuestionarios y

⁷⁵ Este autor se apoya en las contribuciones de Sandoval (1996: 138).

documentación interna de los centros. El contraste entre los datos recopilados configura el enfoque de la investigación y permitirá obtener un perfil del centro en relación a la temática que nos ocupa. En cuanto a la participación del centro pedimos nos faciliten el acceso a los colectivos destinatarios de los cuestionarios y a la documentación interna (Manual de calidad, documentos de planificación, actas, memorias, informes, etc.) autorizándonos para su empleo en el marco del presente trabajo. En ambos casos, los directores de los centros objeto de estudio acceden.

Un nuevo paso para la selección de documentos a consultar, se hace presente en esta entrevista. Se contrasta y consulta con los directores el tipo de documentación disponible en el centro para determinar cuál puede ser la más ajustada a los requerimientos de la investigación.

La relevancia de este encuentro se pone de manifiesto porque representa el primer contacto directo.

V.3.4.2. El acceso a la documentación

La entrevista con los directores representa el primer contacto directo -en el marco de esta investigación- en el campo. Sin embargo, el acceso a la documentación se ha llevado a cabo en encuentros posteriores, en los que estos directores nos ponen en contacto con los respectivos jefes de estudio, que son quienes nos facilitan el acceso a los colectivos destinatarios de los cuestionarios y a la documentación objeto de estudio y análisis.

El estudio de la documentación de los centros ha seguido procesos paralelos pero diferenciados en una y otra institución.

En el *CIFP Santiago* el jefe de estudios nos presenta a la responsable de calidad y nos introduce en el despacho de esta, en el que ambas personas nos facilitan el acceso a la documentación vinculada a la gestión de la calidad y muestran su disponibilidad para aclarar cualquier duda que al respecto podamos tener.

Durante varios días nuestro trabajo se centra en la recogida de datos de los documentos, actividad que se lleva a cabo en el despacho de la responsable de calidad.

Con posteridad reclamamos datos referentes a *Resultados en alumnado* y el jefe de estudios nos facilita el acceso a los mismos. También hacemos ver que en la documentación consultada no se refleja ningún aspecto en relación a la FP de grado superior que se imparte en el centro, y el jefe de estudios nos traslada al despacho dedicado a Departamento del profesorado del ciclo superior de FP, en donde nuevamente nos dedicamos al estudio de la documentación requerida.

En el *CIFP Compostela* son varias las personas que nos dan acceso a la documentación interna de la institución. En lo relativo a programaciones, memorias e informes, son el *jefe de estudios* de diurno –a su vez responsable de calidad del centro- y la *jefa de estudios* de nocturno quién nos facilita la consulta de estos escritos. Respecto al Plan Anual y Memoria Anual, obtenemos los datos a través del *director* y el *vicepresidente*. En lo que a Actas del Consejo Social y del Claustro, el jefe de estudios nos remite al *secretario*, y es esta la persona encargada de proporcionarnos el acceso a las mismas, las cuales fueron consultadas directamente en el despacho de secretaría.

V.3.4.3. Documentación consultada

La documentación estudiada en uno y otro centro ha sido distinta debido a que son centros con una estructura organizativa y funcional muy diferente, cuya trayectoria histórica y legislativa hace que su funcionamiento se apoye en documentos de diferenciados. Aunque en la actualidad existe una normativa específica dirigida a CIFP, hemos podido comprobar a través de la primera entrevista tenida con sus directores que, en lo referente a la documentación exigible a los centros integrados⁷⁶, en el momento en el que se desarrolla este trabajo de investigación, todavía no existe uniformidad en la documentación de las instituciones objeto de estudio: una dependiente de la *Consellería de Educación* y la otra de la *Consellería de Traballo*.

Partiendo de este hecho, realizamos un rastreo de los documentos existentes en cada uno de los centros y procedemos a seleccionar aquellos documentos, notas y registros que creemos pueden aportarnos información vinculada al referente de calidad total utilizado.

⁷⁶ Capítulo I, epígrafe I.4.3.6.

Los documentos utilizados se reflejan en la tabla V.13.

Se destaca asimismo que en el *CIFP Compostela* el período analizado se corresponde con el con el curso 2009-2010 y en el *CIFP Santiago* con año 2009 las AFD y con el curso 2008-09 la FPGS.

Sin embargo, en relación al proceso de implantación del sistema de gestión de la calidad hemos recogido toda la información habida al respecto, -independientemente del período anteriormente señalado-, para conocer el proceso que ha seguido cada uno de estos centros.

TABLA V.13: DOCUMENTACIÓN DE LOS CENTROS CONSULTADA

CIFP SANTIAGO	CIFP COMPOSTELA
Manual de Calidad Manual de procedimientos Normas y Reglamentos asociados a los procesos Registros de comunicaciones internas Registro de no conformidades y acciones correctivas Datos de las encuestas de seguimiento y satisfacción Informe de evaluación y medición Informe de revisión del sistema, año 2009 Planificación y seguimiento de los objetivos de calidad Planes de mejora (2009, 2010) Informes de auditoría externa e interna Otros documentos (fax, cartas,...) Listado de empresas y proveedores Programación AFD Documentación de las AFD Documentación del Ciclo Superior de FPE 2008-09	Proyecto Educativo de Centro Plan Anual 2009-2010 Programaciones de módulos 2009-2010 Programación del Departamento de Orientación Actas del Consejo Social Actas del Claustro Memoria Anual 2009-10 Informes de tutoría 2009-10 Memorias de módulos 2009-10 Memoria del Departamento de Orientación

Fuente. Elaboración propia

V.3.4.4. Selección de datos y análisis del contenido de los documentos

La selección de datos tiene su germen en el estudio del Modelo Europeo de Excelencia. En este proceso de extracción de información se utilizan los criterios y subcriterios de este modelo como guía para la extracción de datos, se inicia la lectura detenida de la documentación de los centros, y se recogen notas de campo basadas casi todas ellas en la literalidad de los textos.

Al establecer una categorización previa, tenemos en cuenta las recomendaciones de Pinto y Grawitz⁷⁷ (1967: 476):

- “No imponer un esquema muy rígido a priori que impida abarcar toda la complejidad del texto.
- No elaborar un esquema superficial, que sólo se fije en lo manifiesto evitando el contenido latente.
- Elegir las categorías más numerosas y detalladas puede tener como efecto reproducir el texto casi al completo.
- Seleccionar categorías muy vastas no permite distinguir adecuadamente los elementos que trata de reagrupar”.

Consideramos que al utilizar como referentes los criterios y subcriterios del Modelo Europeo de Excelencia nos ajustamos a estas indicaciones.

El análisis de contenido realizado con posterioridad ha llevado a la frecuente lectura cruzada y a la comparativa de las notas de campo procedentes de los distintos documentos, y a la realización de anotaciones que han facilitado la reflexión y la comprensión global de cada uno de esos centros en relación a la gestión de la calidad y la excelencia.

El análisis de contenido realizado con posterioridad nos ha llevado a la frecuente lectura cruzada y a la comparativa de las notas de campo procedentes de los distintos documentos, y a la realización de anotaciones que nos han facilitado la reflexión y la comprensión global de cada uno de esos centros en relación a la gestión de la calidad y la excelencia.

Cuando trabajamos con la documentación de los centros, tenemos en cuenta que su contenido puede analizarse desde tres perspectivas: sintáctica, semántica y pragmática.

“El nivel *sintáctico* se fija en la morfología y en la gramática del texto, el *semántico* en el significado, y el *pragmático* trata de estudiar la forma en que las emociones y afectos de las personas que comunican toman cuerpo en sus expresiones y las modulan (Navarro y Díaz, 1995: 205)”.

(Tójar, 2006: 312)

⁷⁷ Citados por Tójar (2006: 314).

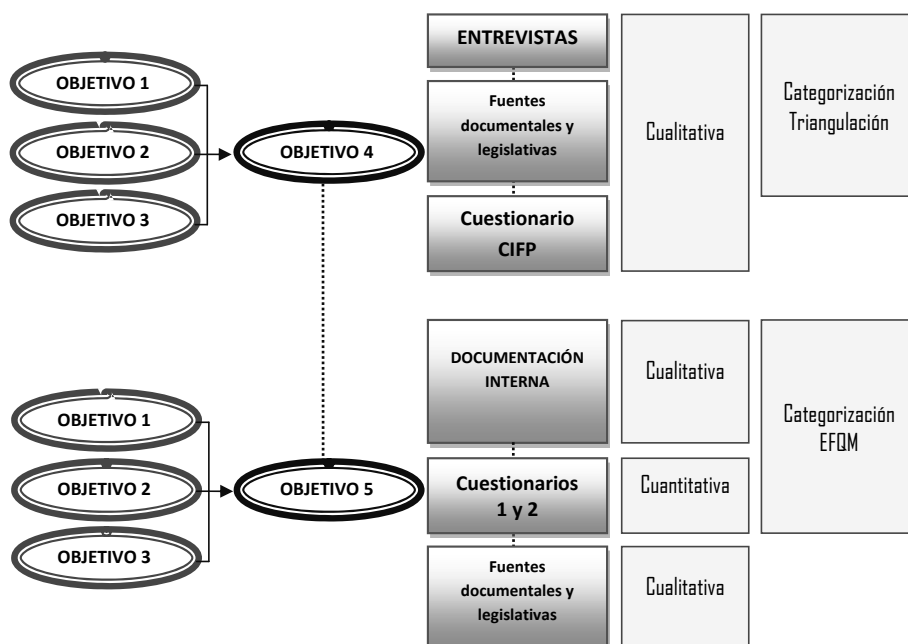
En este caso se ha trabajado con el contenido explícito, en base a la categorización del mismo y desde la perspectiva semántica.

Destacamos además, que los datos del análisis documental se conjugan con los datos obtenidos a través de los cuestionarios, contribuyendo así a complementar el proceso de evaluación de la calidad y la excelencia en las instituciones estudiadas.

V.4. ANÁLISIS DE DATOS Y CONCLUSIONES

En relación al **análisis de datos**, este cobra vida en el capítulo VI de esta tesis. Por ello, en este epígrafe sólo vamos a reflejar el vínculo entre los objetivos de la investigación, la metodología, las técnicas de recogida de datos y el análisis de los mismos, a modo de presentación previa del capítulo señalado (gráfico V.7).

GRÁFICO V.7: FUNDAMENTACIÓN DEL ANÁLISIS DE DATOS



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las **conclusiones** de este trabajo destacamos como criterios que guiarán su exposición los siguientes (Coller, 2000: 96): escritura económica, narración centrada en el tema y claridad de ideas.

Los objetivos de la investigación serán el referente en torno al cual se organizarán las conclusiones.

*Lo menos que podemos hacer, en
servicio de algo, es comprenderlo.*

Ortega y Gasset

CAPÍTULO VI

Análisis e interpretación de los datos

VI.1. INTRODUCCIÓN

El trabajo desarrollado en esta tesis doctoral se apoya en la utilización de múltiples fuentes de datos, tanto de carácter cualitativo como de carácter cuantitativo. Las fuentes utilizadas y los datos recogidos son la base para la comprensión del fenómeno objeto de estudio en su contexto y con toda su complejidad, respetando la mirada y la percepción de todas las personas implicadas en la investigación.

Este capítulo se centra en el análisis e interpretación¹ de los datos. En relación a la gestión de la calidad, el análisis nos permitirá conocer las fases y procesos asociados a la implantación de los sistemas de gestión de la calidad en los CIFP de la comunidad gallega. También, a partir de los dos casos objeto de estudio, podremos ver cómo y en qué medida se reflejan los criterios del Modelo Europeo de Excelencia en la gestión de dos CIFP, uno dependiente de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* y otro de la *Consellería de Traballo e Benestar*.

La interpretación de los datos se da en paralelo al análisis, y nos permite explicar la realidad objeto de estudio. Se convierte en elemento clave, junto con el marco teórico, para la elaboración de las conclusiones de la investigación.

En relación al análisis de contenido, se dan dos tipos:

- Cualitativo: aplicado a las entrevistas, notas de campo y a los documentos de los centros.
- Cuantitativo: aplicado a los cuestionarios.

Ambos análisis se basan fundamentalmente en la categorización², aunque también se tienen en cuenta otras posibilidades apuntadas por Neiman y Quaranta:

“El **análisis de la información** procede a través de instancias de interpretación directa o de construcción de categorías, a partir de procesos de agregación, así como también estableciendo correspondencias o definiendo patrones o modelos”.

(Neiman y Quaranta, 2006: 220)

¹ El análisis de contenido se va a basar prioritariamente en la categorización y, la interpretación de los datos tendrá en cuenta la categorización, el contexto, y el marco teórico y legislativo de referencia.

² Muchielli (1996: 49), señala los siguientes tipos de análisis de contenido: categorización, análisis contextual o contextualización, reducción metafórica en el análisis simbólico con clave, análisis formal o estudio de las formas, análisis estructural o búsqueda de estructuras comunes ocultas, análisis atencional (trata de hacer emerger los sentidos ocultos), y análisis psicoanalítico (Citado por Tójar, 2006: 311).

El análisis cualitativo de contenido exige tener en cuenta el *contenido directo (explícito)* pero también puede hacer referencia al *contenido indirecto (lo latente)*, el cual se centra en descubrir lo que se encuentra bajo los mensajes literales y manifiestos (Tójar, 2006: 312). En general, en esta investigación se trabaja con el contenido explícito, y se hace en base a la categorización del mismo. Sin embargo, las entrevistas realizadas merecen una mención especial, ya que en ellas se tiene en cuenta además del contenido directo, la entonación y énfasis que los informantes hacen en determinadas cuestiones. Ello nos indica la relevancia y valor que conceden a esas temáticas.

Para el desarrollo del proceso de análisis del contenido, se han seguido las orientaciones realizadas por Gómez Mendoza³, que aparecen recogidas en la tabla VI. 1.

³ Citado por Tójar (2006: 313,314), Gómez Mendoza (2000) establece el proceso de análisis de contenido apoyándose para ello en las aportaciones de varios autores.

TABLA VI. 1: PROCESO DE ANÁLISIS DEL CONTENIDO (Gómez Mendoza, 2000)

FASES	CONTENIDO
Análisis previo	Familiarización con el contenido y los temas a analizar.
Preparación del material	Los documentos se desglosan en unidades de significación que son clasificadas en categorías. Las unidades pueden ser palabras, frases, párrafos, conceptos, ideas,.... Esta etapa se puede subdividir en: • <i>Constitución del corpus</i>. Consiste en concretar el conjunto de textos, documentos que van a ser analizados. • <i>Transcripción</i>. En el caso de que el análisis se plantee sobre el contenido de entrevistas o material audiovisual, será necesario realizar una transcripción a texto de todo el material. La transcripción puede contener a su vez anotaciones, opiniones, contextualizaciones del autor de las observaciones o entrevistas. • <i>Elección del procedimiento de tratamiento</i>. El procedimiento consiste en el desglose del contenido, la agrupación en temas y la identificación de categorías y subcategorías.
Selección de las unidades de análisis	Pueden ser las categorías anteriores elaboradas a partir de conceptos, ideas y temas. Las categorías pueden emanar del propio documento o del conocimiento que se tenga del campo del que procedan. Se pueden utilizar tres modelos de categorización: • <i>Modelo abierto</i> en el que no hay categorías preestablecidas, todas se infieren o inducen del texto. • <i>Modelo cerrado</i>, se parte de un esquema previo de categorías, usando alguna teoría previa. • <i>Modelo mixto</i>, en el que se utilizan categorías previas, que pueden adaptarse junto a otras inductivas.
Explotación de los resultados	Después de la descomposición en categorías el material se reorganiza. Se trata de reconstruir el sentido del texto una vez realizado el análisis del contenido.

Fuente: Elaborado en base a Tójar (2006: 313, 314)

Teniendo como referente la información recogida en la tabla VI. 1, se han seguido procesos paralelos en lo que se refiere al análisis de los datos procedentes de los expertos (entrevistas y fuentes documentales) y los datos de los CFP objeto de estudio (cuestionarios y documentos de los centros).

Expertos:

- Transcripción de las entrevistas.
- Lectura global del contenido.
- Establecimiento de las unidades de análisis mediante un *modelo mixto*⁴.

⁴ Aunque previamente se habían establecido una serie de categorías en base a las cuales se diseñaron las preguntas de las entrevistas, la flexibilidad con la que se han desarrollado las entrevistas con los expertos ha permitido profundizar en aspectos relacionados. Por ello, el análisis e interpretación de la

- Selección, análisis e interpretación del contenido teniendo como referente las categorías o unidades de análisis.
- Contraste de la información con otros referentes documentales.
- Reorganización del contenido para la configuración del discurso y exposición de los resultados, apoyándose para ello en la técnica de la triangulación⁵ de datos.

Centros:

- Unidades de análisis establecidas mediante un *modelo cerrado*.
- Organización y clasificación de las fuentes de información:
 - Cuestionarios: centro y colectivo al que se ha aplicado.
 - Documentos: tipo de documento e información que aporta.
- Análisis e interpretación del contenido de los cuestionarios teniendo como referente los criterios y subcriterios del modelo Europeo de Excelencia de la EFQM y las variables de los cuestionarios.
- Análisis e interpretación del contenido de la documentación de los centros teniendo como referente los criterios y subcriterios del modelo Europeo de Excelencia de la EFQM y los indicadores que han orientado la selección de información.
- Contraste y reorganización del contenido (cuestionarios y documentación de los centros) utilizando procesos de agregación y estableciendo correspondencias.
- Reinterpretación del contenido y presentación de la información y datos obtenidos.

Durante el proceso de análisis e interpretación de la información, ha cobrado gran relevancia el establecimiento de la correspondencia entre las variables procedentes de las distintas fuentes de información, reflejado en la tabla VI. 2. Ello ha facilitado la interpretación y exposición final de los resultados.

información procedente de las transcripciones nos ha permitido revisar las categorías previamente establecidas y añadir algunas nuevas. Además, en paralelo, se han utilizado otras fuentes documentales que, a través de procesos de agregación aportan nuevos datos y contribuyen a la configuración del discurso.

⁵ En palabras de Coller (2000: 95), la “*triangulación consiste en asentar las conclusiones del estudio en el mayor número posible de pruebas. Tres es un número de referencia. En ocasiones con dos pruebas basta*”.

Por su parte López Mojarro (1999) indica que la triangulación es un método de trabajo que asegura la veracidad de los datos y la fiabilidad de las conclusiones. Aclara además que la triangulación puede ser desde: tres fuentes de información (ejemplo: padres, profesores y alumnos) o tres métodos de investigación (ejemplo: cuestionario, entrevista, grupo de discusión) dirigidos a la misma fuente. Pone de manifiesto también que no siempre es necesaria la triangulación de datos.

TABLA VI. 2) RELACIÓN ENTRE VARIABLES PROCEDENTES DE DISTINTAS FUENTES DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Tabla VI. 2. a) Centros. Cuestionarios y otras fuentes documentales.

CENTROS: FUENTES DE DATOS				
	CUESTIONARIO PROFESORES/AS	CUESTIONARIO ALUMNOS/AS	DOCUMENTACIÓN DEL CIFI SANTIAGO ⁶	DOCUMENTACIÓN DEL CIFI COMPOSTELA ⁷
CRITERIO 0: DATOS DE IDENTIFICACIÓN				
SUBCRITERIOS	VARIABLES	VARIABLES		
----	V 1	V1		
----		V2- V4		
CATEGORÍA AGENTES				
CRITERIO 1: EQUIPO DIRECTIVO Y RESPONSABLE DE CALIDAD				
1 a)	V2-V4		(1)	(1), (2), (3), (4), (5)
1 b)	V5-V8		(1), (2), (3), (4), (6), (7), (8)	(1), (3), (4), (5), (6)
1 c)	V9-V10		(1), (2)	(2), (3), (4)
1 d)	V11-V12		(1)	(3), (4)
1 e)	V13		(5)	(2)
CRITERIO 2: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA MISMA				
2 a)	V14-V15		(1), (2)	(2), (7), (8)
2 b)	V16-V17		(1), (2), (11), (18), (20)	(2), (3), (7)
2 c)	V18-V19		(1), (2)	(2), (6), (10)
2 d)	V20-V21		(2)	(2), (3), (7), (9)
2 e)	V22-V23		(2)	(2), (3), (5), (12)
CRITERIO 3: PERSONAL DEL CENTRO (profesorado y personal de administración y servicios)				
3 a)	V24-V26			(3) (5)
3 b)	V27-V29		(11), (13)	(2), (3), (4), (5), (11)
3 c)	V30-V32		(1), (2), (14)	(2), (3), (4), (5)
3 d)	V33-V34		(1), (2)	(3), (4)
3 e)	V35-V36		(1), (15)	(2), (3)
CRITERIO 4: PERSONAS COLABORADORAS Y RECURSOS				
4 a)	V37-V39		(1), (2), (10), (17), (18)	(1), (2), (3), (4), (8), (9), (12)
4 b)	V40-V41		(2)	(4), (5)

⁶ CIFI SANTIAGO: (1) Manual de Calidad; (2) Manual de Procedimientos; (3) Planificación de los objetivos de calidad, 2009; (4) Seguimiento de los objetivos de calidad, 2009; (5) Planes de mejora; (6)Reglamentación de las comunicaciones del centro; (7) Norma para la evaluación y medición; (8) Norma para la tipificación y comportamiento de no conformidades y acciones correctivas y preventivas; (9) Norma para la selección de alumnos; (10) Norma para la evaluación de proveedores; (11) Circular informativa 1/2009 (interna); (12) Plan de gestión de infraestructuras, materiales y equipos; (13) Memoria del tutor del CS; (14)Memoria del departamento del CS de Producción de madera y mueble; (15) Informe 1/2009 de auditoría interna; (16) Encuestas de seguimiento del alumnado y encuestas de satisfacción; (17) Informe anual de evaluación y medición; (18) Informe de revisión del sistema; (19) Actas de evaluación FPE; (20) Otra documentación FPE; (21) Documentación FCT; (22) Herramienta SIFO; (23) Referencias legislativas; (24) Informe de auditoría externa, 2009, fase dos; (25) Seguimiento de programaciones AFD 2009.

⁷ CIFI COMPOSTELA: (1) Proyecto Educativo; (2)Plan Anual; (3) Actas de Claustro; (4) Actas del Consejo Social; (5) Referencias legislativas; (6) Modelo de Memoria; (7)Programaciones didácticas; (8) Plan de Orientación; (9)Programación de actividades complementarias y extraescolares; (10) Ficha de seguimiento de las programaciones (Inspección Educativa); (11) Memoria anual; (12) Memorias de los módulos; (13) Web del centro; (14) Informes de tutorías; (15) Memoria del departamento de orientación; (16) Memoria del departamento de actividades complementarias y extraescolares; (17)Cuestionario para evaluar la intervención del departamento de orientación en los CFGS.

4 c)	V42-V43		(1), (2)	(2)
4 d)	V44-V45		(1), (22)	(2), (3), (4)
4 e)	V46-V49		(1), (2)	(3), (4), (8), (10), (13), (14)
CRITERIO 5: PROCESOS				
5 a)	V50-V53		(1), (2)	(2), (3), (11)
5 b)	V54-V57		(1), (2), (5)	(2), (3), (4)
5 c)	V58-V59		(1), (2), (9), (16)	(2), (15)
5 d)	V60-V61		(1), (2), (21)	(1), (5), (7), (8), (10), (14), (16)
5 e)	V62		(1)	(7), (8)
CATEGORÍA RESULTADOS				
CRITERIO 6: EN RELACIÓN AL ALUMNADO				
6 a) y 6 b)	V63-V69	V5-V26	(2), (7), (17), (18), (13), (19), (20), (22), (23)	(2), (3), (4), (5), (7), (8), (10), (11), (12), (13), (14), (17)
CRITERIO 7: EN RELACIÓN AL PERSONAL				
7 a) y 7 b)	V70-V81		(1), (2), (17), (18)	(2), (3), (4), (11), (14)
CRITERIO 8: EN RELACIÓN AL ENTORNO DEL CENTRO				
8 a) y 8 b)	V82-V89		(1), (2), (3), (4), (9), (15), (18), (20), (24)	(3), (4), (11), (13)
CRITERIO 9: EN RELACIÓN AL CENTRO				
9 a)	V90-V91		(1), (3), (5), (17), (18)	(1), (2), (5), (11), (12), (13)
9 b)	V92-V99		(1), (13), (14), (17), (18), (21), (25)	(2), (11), (12)

Fuente: Elaboración propia

Tabla VI. 2. b) Expertos. Entrevistas y otras fuentes documentales

CATEGORÍAS	Fuentes de datos					
	Inf. 1	Inf. 2	Inf. 3	Inf. 4	Referencias bibliográficas ⁸	Otras referencias
Redes: germen	X	X			Docasar (2008) Timiraos (2007)	
Referente: ISO 9001	X	X	X		Docasar (2008) G. Mosconi (2005)	Orden de 11 de septiembre de 2006
Proceso de desarrollo de las redes de calidad						
PRIMERA ETAPA (2000-2005)						
Constitución y desarrollo de las redes de calidad	X	X	X		Docasar (2008) G. Mosconi (2005)	
SEGUNDA ETAPA (2005-2009)						
Divergencias en la Administración Educativa (Norma ISO – Planes de mejora)	X	X			Docasar (2008) G. Mosconi (2005) Timiraos (2006)	D. 585/2005, de 29 de diciembre D. 192/ 2008, de 28 de agosto D. 332/2009, de 11 de junio Http://www.edu.xunta.es/fp/calidade.htm Convocatorias de planes de mejora
Actuaciones en relación a los CIFP		X			Timiraos (2006)	Orden de 11 de septiembre de 2006 Resolución de 14 de noviembre de 2006 Acta de Claustro CIFP Compostela (07-04-2006)
Otras actuaciones	X	X				Convocatorias de planes de mejora
TERCERA ETAPA (2009-2011)						
Transición	X	X	X	X		Orden de 11 de junio de 2010 Orden de 30 de agosto de 2010
Tendencias (Norma ISO – Planes de Mejora)						D. 332/2009, de 11 de junio Convocatoria de planes de mejora cursos 2009-10 y 2010-11 Http://www.edu.xunta.es/fp/calidade.htm
Formación y servicios: Norma ISO	X		X	X		CIFP Porta da Auga
Formación y servicios EFQM			X	X		Http://www.edu.xunta.es/fp/calidade.htm
Funcionamiento de las redes de calidad	X	X	X		Timiraos (2006)	Orden de 11 de septiembre de 2006
Valoración de la participación en las redes	X	X			Timiraos (2007) Docasar (2008)	
Calidad: proceso lento	X		X		Docasar (2008)	
Funciones del RESPONSABLE DE CALIDAD	X	X	X	X		Orden de 11 de septiembre de 2006
IMPLICACIÓN DEL CLAUSTRO (equipo directivo y Claustro)	X	X	X		Timiraos (2006) Docasar (2008) Ventoso (2008)	Orden de 11 de septiembre de 2006
GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CIFP						
Referentes legislativos						2º Plan Galego de FP D. 266/2007, de 28 de diciembre Xunta de Galicia. Orzamentos 2009. D. 114/2010, de 1 de julio
CIFP que han participado en las redes de calidad					G. Mosconi (2005) Timiraos (2006)	
Nuevo enfoque: certificación conjunta		X				Cuestionarios CIFPs
CIFP de la Consellería de Trabajo. Situación actual						Cuestionarios CIFPs Registros CIFP Santiago

Fuente: Elaboración propia

⁸ Son fruto de las aportaciones de personas que han participado en el proceso de implantación de la primera red de calidad creada en centros educativos gallegos.

VI.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS REFERENTES A LA GESTIÓN DE LA CALIDAD Y LA EXCELENCIA EN LOS CIFP DE GALICIA

VI.2.1. PROCESO SEGUIDO EN EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

El análisis e interpretación del contenido de las entrevistas, junto con los datos recogidos de diversas fuentes documentales y digitales, nos permite reconstruir el proceso a través del cual se ha ido desarrollando la implantación de sistemas de gestión de la calidad en los centros dependientes de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* y también de los centros de la *Consellería de Traballo e Benestar*.

Previo al desarrollo de las entrevistas se ha llevado a cabo una fase preparatoria de las mismas en la que se ha concretado las preguntas a realizar y a la vez se ha establecido una agrupación de los temas para facilitar la identificación de categorías de análisis. Una vez realizadas las entrevistas, para el análisis e interpretación de los datos, se han seguido estas etapas:

- Transcripción de las entrevistas.
- Lectura global poniendo anotaciones al margen y familiarización con las aportaciones novedosas que nos ofrecen los entrevistados.
- Establecimiento de las unidades de análisis, mediante un modelo mixto en el que se han utilizado unas categorías previas que posteriormente se han adaptado dando lugar a las reflejadas en la tabla VI.2b.
- Selección, análisis e interpretación del contenido teniendo como referente las categorías o unidades de análisis.
- Reorganización del contenido para la configuración del discurso (reconstrucción del sentido del texto y explotación de resultados).

VI.2.2. LA IMPLANTACIÓN DE SISTEMAS DE GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CIFP DE GALICIA

La implantación de sistemas gestión de la calidad en los Centros Integrados de Formación Profesional ha seguido un proceso diferenciado en los centros dependientes de la *Consellería de Traballo* y los subordinados a la *Consellería de Educación*. Y, hoy día, el grado de implantación también es distinto en los centros de una u otra Administración.

Destacamos que en ambos casos, la puesta en marcha de estos sistemas se inicia con anterioridad a la creación de los centros integrados. Por ello, no surge vinculado a los CIFP sino a los centros dependientes de cada una de las Administraciones señaladas. Así, en el caso de la *Consellería de Traballo e Benestar*, se ha iniciado utilizando como referente el Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM, el cuál afectaba a los centros de Formación Ocupacional. Por su parte, la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* inicia su andadura con las Normas ISO, y extiende su radio de acción a CEIP, IES, CEFOREs, etc.

En la actualidad las dos Administraciones impulsan la implantación de las ISO, y la Administración educativa hace explícito su interés en que sus centros avancen hacia Modelos de Excelencia.

VI.2.2.1. La gestión de la calidad en los centros de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

La visión de la implantación de sistemas de gestión de la Calidad en los centros dependientes de la *Consellería de Educación* será relatada contando con la valiosísima aportación de personas que han vivido en primera persona esta experiencia, y con documentación publicada en relación al tema.

VI.2.2.1.1. Surgimiento de las redes de calidad

Las redes de calidad tienen su germen en la *Dirección Xeral de FP*. Inicialmente surgen vinculadas a centros de Formación Profesional pero posteriormente se extienden a otros tipos de centros dependientes de Educación.

El *Informante uno* señala que esta iniciativa brota a raíz de la formación recibida por directores de centros de FP que estaban en contacto directo con la *Dirección Xeral de Formación Profesional*, los cuales transmitieron a la Administración su interés por el tema, obteniendo el consiguiente apoyo y respaldo de la misma:

“Estando eu de director- iamos á *Consellería* e estaba José Luis Mira de *Director Xeral*, - o que está agora, e iamos alí todos os venres, tres directores (...). Alí nos reuníamos basicamente para facer os currículums –daquela-, dos ciclos, dos novos ciclos de FP. E, aparte diso, ían saíndo outras cousas, ¡non!.

Houbo -unha das veces- unha charla que viñeron dar uns do País Vasco, sobre calidade. Entonces nós dixemos: podemos ir investigar a, a ver que pasa con isto da calidade, ¿que é isto? E gustounos a charla. (...) Foi aí cando empezamos. Viñeron dar unha charla de calidade as persoas de Madrid sobre a ISO, pero claro así a ISO metida pura e dura... aquilo non nos chamou!, non nos gustou!. (...) Pero despois, nesa mesma xornada, viñeron un director e un responsable de calidade dun centro Vasco, entonces claro, falábanos con outra linguaxe que (...) parecía interesante e quixémonos meter. Fomos á *Dirección Xeral* a dicir: “nós queremos facer este proxecto”, e a ver que apoios había. Nesto foi cando tamén o PP gañou en Madrid. Jose Luis Mira marchou para Madrid e entrou unha nova *Directora Xeral* que foi Mar Pérez Marsó, e dixemos, pois vamos ao País Vasco a ver”.

El mismo informante al preguntarle si esta fue una propuesta que estos directores hicieron a la *Consellería* señala:

“¡A Mar, a Mar!. É dicir, quen trouxo a primeira charla digamos que foi Mira porque tamén lle interesaban os temas, pero despois foi con Mar, que lle dixemos e, despois, realmente Mar formou unha rede que éramos seis centros, nós os tres que estabamos, e sumáronse tres centros máis, e aí comezamos a traballar en calidade. O primeiro que se certificou (...) foi este. (...) Despois de traballar en rede case un par de anos, certificouse este. (...) Foi no 2002, ...creo que foi no 2002. E, despois certificouse o *María Sarmiento*, e despois –desa rede- o seguinte en certificarse foi o *IES Daviña Rey*, e non se certificou ningún máis. Entonces, como Mar quería seguir potenciando isto, e se había creado por Lei o que era a *Axencia para a Xestión da Calidade da Formación Profesional*, que estaba recollida no *Plan Galego*, que se creou por lei pero que nunca funcionou. Entón, Mar chamoume para alá para *Responsable de Calidade*, por iso non existía o cargo, eu era responsable de calidade pero non é un cargo que exista aínda no

organigrama da.... porque querían certificar a *Dirección Xeral* tamén, que se certificou, e, e por en marcha a *Axencia*.

(...)Entonces fun para alí, para a *Consellería*, porque o proxecto si que me gustaba, sobre todo o da *Axencia*, e, e seguimos formando redes”.

Por su parte, el *Informante dos* señala:

“Á Administración veulle dalgunha maneira rodado, é dicir, esto veu derivado todo do País Vasco, do sistema que se implantou no País Vasco cos centros de formación... perdón... cos, cos centros de Formación profesional non? Non de formación do profesorado, de Formación Profesional. Entonces os vascos, é dicir, que estableceron un sistema, probablemente derivado das necesidades que tiñan para colaborar coas empresas que estaban certificadas y pois de algunha maneira se importou o modelo, é dicir, que de feito os, os asesores⁹ primeiros para implantar as redes foron xente do País Vasco”.

(*Informante dos*)

Algunas fuentes bibliográficas en las que se recoge la experiencia de centros que participaron en la primera red de calidad, respaldan que estas redes fueron creadas desde la *Dirección Xeral de FP e Ensinanzas Especiais*, utilizando como referente las normas ISO y con el asesoramiento de centros del País Vasco:

“A Dirección Xeral de Formación Profesional da Consellería de Educación de Galicia, tivo noticia de que no País Vasco había centros de secundaria que mantiñan implantados con éxito sistemas de calidade baseados na norma ISO 9001:2000. Consideraron que trasladar esta experiencia a Galicia podería ser moi interesante e invitaron a seis centros galegos a participar na experiencia de implantación deste sistema, baixo a titoría dun dos institutos vascos xa certificados”.

(Docasar, 2008: 33, 34)

“No ano 2000 ofrécesenos a oportunidade de participar na 1ª rede de centros para a mellora da calidade, creada dende a Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. A rede, denominada G1, estaba constituída por seis IES, co obxectivo claro de traballar como un equipo no deseño, documentación e implantación do proceso de ensinoaprendizaxe coas pautas da norma ISO”.

(Timiraos, 2007: 69)

⁹ Este dato se confirma ya que como se puede observar en el Anexo VI los centros que actuaron como asesores en las redes G1 y G2 son centros del País Vasco.

VI.2.2.1.2. Implantación de sistemas de gestión de la calidad y planes de mejora de la calidad: la “pujanza” política.

Los cambios políticos y el papel desarrollado por la Administración Educativa tuvieron gran influencia en la implantación de sistemas de gestión de la calidad y en los planes de mejora de la calidad de los centros educativos. A continuación reflejamos el marco político en el que se desarrollan las redes de calidad y los citados planes:

	Curso	Redes de calidad	Planes de mejora de la calidad
PP	00-01	1ª red de calidad	
	01-02	2ª red de calidad	
	02-03	3ª red de calidad	
	03-04	4ª red de calidad	
	04-05	5ª red de calidad	
PSG-BNG (bipartito)	05-06	6ª red de calidad	
	06-07	Convocatoria para centros de FP y CIFP	Convocatoria curso 2006-07
	07-08		Convocatoria curso 2007-08
	08-09		Convocatoria curso 2008-09
PP	09-10	Red de CIFP	Convocatoria curso 2009-10
	10-11		Convocatoria curso 2010-11

VI.2.2.1.3. Etapas en la implantación de sistemas de gestión de la calidad

Correspondiendo con los tres momentos políticos reflejados en el apartado anterior, podemos hablar de dos etapas vinculadas al desarrollo de sistemas de gestión de la calidad, claramente definidas, y una tercera etapa en proceso de desarrollo.

PRIMERA ETAPA: INICIO Y DESARROLLO

El nacimiento de las redes de calidad fue previo a la creación de los centros integrados de FP y no se vinculó a los mismos. Esta iniciativa empieza a rodar en el curso 2000-01 y fue desarrollándose de forma progresiva hasta el curso 2004-05¹⁰, tal y como se refleja a continuación:

¹⁰ En el Anexo VI podemos ver la relación de centros que integraron las cinco primeras redes y cuáles de ellos tienen la certificación ISO en la actualidad.

CURSO 2000-01	Red G1	Formada por seis centros de FP, de los cuales dos son en la actualidad CIFP.
CURSO 2001-02	Red G2	Formada por diez centros, de los cuales dos son en la actualidad CIFP.
CURSO 2002-03	Red G3	Formada por diez centros.
CURSO 2003-04	Red G4	Formada por trece centros, de los cuales dos son en la actualidad CIFP.
	Red G4	Formada por seis centros (CFR).
CURSO 2004-05	G5 FP	Formada por trece centros, de los cuales tres son en la actualidad CIFP.
	G5	Formada por nueve centros.

Las citadas redes afloran en un marco de compromiso de la Administración Educativa con la mejora continua de la educación y tienen como referente las Normas ISO. En este contexto, García Mosconi (2005) en nombre de la entonces *Dirección Xeral de FP e Ensinanzas Especiais* señalaba:

“Esta Dirección General consciente de su responsabilidad de cara a dar una respuesta eficaz a los retos que exige el sistema educativo, en una sociedad cada vez más compleja y dinámica, se compromete a implantar y a mantener, en la propia organización y en los centros educativos de Galicia, un sistema de gestión que tenga como referente la “calidad”.

(...) asume la formación en calidad de su personal, de los centros educativos y de los centros de formación y recursos.

(...) El modelo elegido es la norma UNE EN ISO 9001:2000”.

En este sentido, García Mosconi (2005) indica que la Administración utiliza como referente la Norma UNE EN ISO 9001:2000 y justifica su adopción como “sistema válido” al destacar que “la certificación en esta norma garantiza una confianza reforzada en la capacidad que tiene la organización para suministrar de forma consciente los servicios acordados, una mejor imagen de la misma, así como una mejora en la motivación y en el trabajo en equipo”. Destaca asimismo, como ventajas de la utilización de esta norma las siguientes:

- Mejora de la eficiencia.
- Mejora de la documentación.
- Incremento de la conciencia sobre acciones preventivas y correctivas.

- Aumento de la conciencia por el trabajo bien hecho.
- Incremento de la motivación.
- Mejora de los resultados.
- Mejora de la responsabilidad y del espíritu de equipo.
- Disminución de los conflictos.
- Mayor formación.
- Mejora de la imagen general de la organización.

Respaldando esta afirmación de que fue la Administración quién determinó que la gestión de la calidad se pudiese en marcha a través de las normas ISO, tenemos varias declaraciones. El *Informante uno* dice:

“Nós fomos pola norma (...) daba eu as charlas”.

El *Informante dos* relata lo siguiente:

“En relación ao tema da xestión da calidade, eh, houbo una etapa importante donde se configuraron todas esas redes de calidade, que eu creo que empezaron sobre o ano 2000 e terminaron no 2005,... as cinco primeiras redes de calidade.”

Ó que íamos era á certificación ISO, non había outro, é dicir, o que patrocinaba a Administración era una certificación normas ISO 9001:2000”.

El *Informante tres*¹¹ indica:

“Naquel momento foi a Dirección Xeral a que deu a posibilidade de que [os centros] recibisen formación en ISO. (...) por iso se empezou coa ISO”.

“Eu cheguei aquí no ano 2000, entón,(...) había un grupo de traballo e estíbese traballando, estíbese traballando a dous niveis: a dirección do centro recibía formación directamente dos centros básicos a través da Dirección Xeral, e aquí no centro (...) había unha especie como de cursos e ían centros, e apuntárase non sei si eran 6 centros. Entón ía a dirección e recibía formación directamente deles. E propoñía o debate sobre os procesos a implantar”.

(*Informante tres*)

¹¹ IES Coroso. Este centro formó parte de la primera red de calidad y es uno de los primeros centros que han obtenido la certificación ISO. Se destaca asimismo que en la actualidad mantiene esta certificación.

El auge e impulso ejercido por la Administración para la puesta en marcha de las redes de calidad es reflejado por Docasar (2008: 34) en la siguiente cita:

“Así como noutras ocasións a Administración debe ser criticada, neste proxecto en concreto realizou un enorme esforzo para que a formación impartida polos nosos titores do País Vasco se realizase nas mellores condicións materiais. Ademais diso percibimos, en todo momento, o estímulo e a ilusión, moitas veces de xeito directo, dos máximos responsables da Dirección Xeral á que antes facía mención. A súa implicación foi tan grande que puxeron en marcha seis redes de centros traballando neste proxecto”.

SEGUNDA ETAPA: OSCURIDAD

En esta segunda etapa, dominada por un gobierno bipartito, hubo un equipo de trabajo vinculado a temas de gestión de la calidad, pero la denominados etapa de “oscuridad” porque la labor realizada apenas se traduce en resultados visibles en relación al tema de la calidad.

El *Informante dos* nos explica quienes constituían el equipo de trabajo¹² en la Administración:

“No curso 2006/2007 y, y 2007/2008 é dicir, eu estaba, digamos baixo a...no equipo integrado... no equipo que capitaneaba, é dicir, Mosconi na Consellería e estaba formado pois por Mosconi. que levaba, bueno, esa parte toda da innovación dentro da formación profesional. Estaba eu que levaba pois o tema da información do, do profesorado, estaba outra persona que levou o de calidade, e outra persona que levou o de...

(...) el [Mosconi] era o responsable de calidade na, na consell..., alí na *Dirección Xeral*, pero despois, é dicir, buscou unha persoa que lle axudara, é dicir, sempre tivo, é dicir, unha persoa,... o que pasa que, eh, no último ano buscou unha específica que, que, que digamos, é dicir, que se encargou expresamente de levar o de calidade.

(...) Había outro que é o que me queda dentro do grupo que, de, do colectivo que, que dirixía, dalgunha maneira que, que era o responsable Mosconi, que era o da acreditación de,... o da acreditación de competencias ¿non?. Entonces, é dicir, todos eses... ah! y o que levaba,... y outra persoa que levaba o, o do Plan FIP y o dos centros integrados que era Carlos Salvado, é dicir, que era, é dicir, eses dous, tres, catro, cinco y Mosconi, seis persoas, éramos pois as que levábamos, digamos, a parte de

¹² En relación a la innovación en el campo de la FP.

innovación na Dirección Xeral de FP durante os anos 2006/2007 e 2007/2008. Eu no 2005/2006 non estiven, que foi o primeiro que empezaron eles”.

Explica asimismo el papel de la Administración Educativa durante esta etapa, dándonos el argumento que justifica que a pesar de haber un equipo trabajando, el tema de la calidad queda frenado:

“... pola falta de impulso que tuvo por parte dos responsables da, eh, dos responsables deses momentos de, da, das Direccións Xerais, dos directores xerais, tanto do director xeral de FP que non apoiou nin, expresamente, é dicir, fixo unha política de, de deixarse ir, y por parte da, da responsable da Dirección Xeral de Ordenación e Innovación, é dicir, que estaba en contra de..., realmente, estaba en contra do sistema de calidade”.

[Cando chegou o bipartito] “Xa non houbo, no, no, xa non houbo nada...” (...) “xa non houbo centro, xa non houbo convocatorias públicas, abertas nin nada.”

(*Informante dos*)

El *Informante uno*, en relación al tema, señala:

“Parou co bipartito nunha parte, con este está parado noutra, ou sexa, pa min o color político non ten que ver con isto¹³. Eu non vexo ningún avance nos centros integrados nin na calidade”.

“Isto empezou con Mar, co PP. Logo entrou un novo goberno, o bipartito entrou, entrou... esto debe ser... no 2005 até o 2009 ¿non?. Catro anos. (...) Bueno pois, os CEFORs dependían doutra Dirección Xeral que **non lle interesaba...**”.

(...) “Noutra Dirección Xeral. Pero xa che digo que se entre Educación e Traballo hai fronteiras, na mesma Administración¹⁴...”

¹³ Destacamos que esta persona ha trabajado en la *Dirección Xeral de FP* durante el mandato del partido popular y también con el gobierno bipartito (desde el curso 2003-04 al 2007-08).

¹⁴ La problemática existente, en ese período, entre la *Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa* y la *Dirección Xeral de FP* se hace explícita en el testimonio del *Informante dos* (ampliamente tratado en el Anexo...) quién señala: “o apoio claro por parte da Dirección Xeral de FP chocaba directamente co, co, digamos, co, co co abandono, ou coa... non primalo ou con, dalgunha maneira, castigar todo o que fora implantación de sistemas de xestión da Dirección Xeral de Ordenación. Entón, aí había un choque pois, tremendo, había unha discrepancia... uns decían si e outros no”.

(...) “Marisé Pérez Mariño [*Directora Xeral de Ordenación e Innovación Educativa*] que estaba no centro de formación, que viviu a implantación do sistema de calidade como un proceso imposto, é dicir, que tal.. y ela que tiña pois, outras ideas diferentes do que era a formación, pois non aceptou.. eh, non aceptou que houbera un control, eh sobre a xestión ¿non? é dicir, que, ela non, non, non soubo diferenciar que o sistema de xestión da calidade era eh, digamos unha implantación de, da sistemática de traballo, é dicir, que entendeu que eso era, é dicir, a calidade da formación y entón viuno como unha burocratización y sobre todo para unha persona que era, pois anárquica, é dicir, que... visceral y non sei que, é dicir, que,

[Houbo un parón]. “Si, nos CEFORs si. Nos outros seguiu-se, pero bueno, ¡daquela maneira!. E que **é una cuestión de que se crea no tema**”.

“Chegaron á certificación, o que pasa é que se perdeu todo. (...) Cando entrou o bipartito pois, a persoa da que dependía iso –que era doutra Dirección Xeral– considerou que...”

(...) “A Administración non se implicou como se tiña que haber implicado nos centros e ao final quedaron aí.”

“Se non se cree no tema non..., se creen os propios xefes”.

(Informante uno)

La información aportada por los *Informantes* encuentra su confirmación a través de los siguientes aspectos: la no creación de nuevas redes de calidad durante este período (*Dirección Xeral de FP e Ensinanzas Especiais*) y el surgimiento de un enfoque paralelo en relación a la calidad por parte de la *Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa*. Respecto a las redes de calidad, remitimos al lector al *Anexo VI*, en el cual se pone de manifiesto que en el período señalado no se han creado nuevas redes aunque si hubo actuaciones vinculadas con la implantación de sistemas de gestión de la calidad¹⁵. Algunas de estas acciones y las referencias en las que se reflejan son expuestas a continuación:

- El *interés por parte de la Dirección Xeral de FP* se muestra a través de las Actas de Claustro del CIFP Compostela¹⁶:

“Pola nosa condición de Centro Integrado temos a obriga de continuar cos procesos de calidade. Parouse o traballo, en parte por non haber persoas suficientes para consolidar grupos de traballo sólidos.

Á volta de semana Santa retomárase o tema. **Dende a Dirección Xeral queren ir implantando diferentes procesos**”.

(Acta de Claustro celebrado el día 07-04-2006. CIFP Compostela)

que lle costaba someterse, pois a unha norma, é dicir, pois eh, claro... é dicir, que se lle metes unha norma a alguén que está... é dicir, que, que ten unhas procesos máis, máis altruistas, é dicir, viviu eso como un rechazo entón, tan pronto como tuvo a posibilidade...[xa non o apoiou]. Claro, non apoiou, pero tan pronto tuvo a posibilidade de botalo abaixo, é dicir, pois dixo, esto... esta es la mía ¿no?”.

¹⁵ En este contexto, en el que no se crean nuevas redes de calidad y no es visible el apoyo expreso por parte de la Administración Educativa a esta sistemática de trabajo, Docasar (2008: 36) escribe: “Gustaríame ver algún día que estes proxectos [se refiere a las redes de calidad] contaban co apoio total, e sen complexos, da Administración educativa”.

¹⁶ También se pone de manifiesto cuando se habla de gratificación económica para los centros certificados (*Informante dos*), o incluso a través de los intentos de creación de nuevas redes.

- Gratificación económica¹⁷ para los centros certificados:

“Durante o bipartito apoio algo houbo, (...) por parte da Dirección Xeral de FP sei que os centros que estaban certificados, ós centros que estaban certificados, é dicir, eso... eh... me consta, é dicir, non sei se eso estará rexistrado en algún sitio que **houbo unha** oferta de, de una cantidade de diñeiro a maiores, en torno a 6000 Euros, é dicir para, digamos **gratificación** ¿non? (...) **pola certificación que tiñan**”.

(...) “Cando marchei de alí aínda non se, non se adxudicara o diñeiro, pero, o compromiso do Director Xeral cos centros, é dicir, si se anunciou públicamente”.

(...) “No ano 2007/2008, é dicir, os centros estaban contando con, con que se lles ía a dar, é dicir, que se lles ía a ingresar una partida a maiores (...) derivado da súa implicación nun sistema de xestión da calidade.”

(Informante dos)

- La pretensión de crear una nueva red de calidad, en el curso 2006-07, dirigida a los centros de formación profesional. Destacamos que en la convocatoria¹⁸ pública encaminada a seleccionar centros interesados en participar en proyectos de implantación y certificación de la calidad, en la *disposición última segunda*, se hacía constar lo siguiente: “*todos os centros integrados de formación profesional deberán participar neste proxecto, agás aqueles que contén con información previa e manteñán aos equipos directivos*”. Sin embargo, podemos decir que esta tentativa se vio frustrada, ya que la resolución de la convocatoria sólo permitió la autorización a un centro, que ni siquiera es CIFP:

DIRECCIÓN XERAL DE FP E ENSINANZAS ESPECIAIS, resuelve:

“Seleccionar ao centro Instituto de Educación Secundaria Leixa de Ferrol para participar no proxecto de implantación e certificación do sistema de xestión da calidade baseada na norma ISO 9001:2000 co obxectivo de acadar a certificación por

¹⁷ Respecto a la gratificación económica, no hay constancia que nos permita afirmar que esta se ha llevado a cabo, sin embargo, hay que destacar que si es posible. De hecho a los centros autorizados para participar en “planes de autoevaluación e mellora da calidade” si se les está asignando una cuantía económica, que se refleja en el mismo DOG en el que se autorizan los proyectos presentados ante la Administración.

¹⁸ Orden de 11 de septiembre de 2006 (DOG 11-10-2006). Con anterioridad, “*había una carta da Directora Xeral que lles mandaba aos centros, que se quería facer outra rede de calidade e tal*” (Informante uno).

una empresa acreditada pola Entidade Nacional de Acreditación (Enac), durante o curso 2006-07”.

(Resolución de 14 de noviembre de 2006, DOG 24-11-2006)

A pesar de ello, hay constancia del trabajo desarrollado en el curso 2006-07 con los CIFP. En relación a ello, Timiraos (2006: 67) señala la existencia de una red de centros integrados tutorizados por la *Dirección Xeral de FP* a través de tutorías mensuales.

Corroborar este tipo de información el siguiente texto:

“Houbo un apoio hacia os centros integrados, é dicir, específico para que se certificaran”.

(...)“Houbo una formación específica, por parte da Dirección Xeral, é dicir que unas actividades de formación pois se levaron hacia, hacia os centros integrados”.

(*Informante dos*)

- El *intento de crear una red vinculada a la Inspección Educativa*. A continuación presentamos algunas aportaciones relevantes en relación a esta tentativa, aunque debemos destacar que las motivaciones que la fundamentan no están suficientemente contrastadas.

A este respecto el *Informante uno* señala:

“Hubo até seis redes, incluso os inspectores, porque os inspectores é outra parte que hai que difundir a calidade entre os inspectores”.

(...) “E que se a Inspección funcionara cos mesmos parámetros... porque aos inspectores tamén lles daba charlas”.

El *Informante dos* indica:

“Había unas reunión, é dicir, onde se estaba dalgunha maneira comentando aos inspectores cal era pois a sistemática de traballo dun sistema destes de calidade y cal era a formación específica para eso”.

“...os inspectores xa non crearon una rede, xa era,... foi unha formación menos estruturada, é dicir, era una formación máis... [máis directa e puntual ao mellor]. Si, máis

directa pero sin una línea clara do que se ía facer... había una intención, houbo una demanda por parte dos inspectores de saber qué era eso das redes de calidade”.

(...) “Os inspectores, polo menos os que estaban relacionados cos centros que estaban certificados viron que, que o sistema de xestión da calidade para eles era fenomenal porque ¿cómo non ía ser? y viron que eles quedaban fora dun sistema no que podían ir ó centro a verificar cómo se desenvolvían os, os protocolos”.

(...) “Déronse conta de que para eles era eh,... non sei si fenomenal ou fundamental saber de que iba todo este sistema... dicían oye ¿Por qué non nos formades un pouco non? Entonces houbo algúns que, que empezaron a mover toda esa, esa acción de decir oye formádenos, dádenos algo y tal y entón pois eh,... pois si, houbo unha formación, por parte da Administración, recolleu o testigo, é dicir, que foi aí, é dicir que Mosconi recolleu o testigo de, de tal y convocounos y foi alí a falarlles un pouco dos sistemas de xestión, en que consistía, cales eran os protocolos, etc. “

En la segunda línea de trabajo anteriormente apuntada está la propuesta de la *Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa*, quién a partir de curso 2006-07 saca sucesivas convocatorias¹⁹ dirigidas a la “*selección y renovación de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos*”. En el Anexo VI.C podemos ver cuáles fueron los centros seleccionados²⁰. Respecto a ello destacamos que ninguno de los actuales CIFP ha participado en estas convocatorias, aunque sí lo han hecho algunos centros que habían formado parte de la red de calidad G5, como por ejemplo: el *CEIP Curros Enríquez*, el *IES As Telleiras*, etc.

¹⁹ Véanse las referencias legislativas, reflejadas en el apartado de *Referencias documentales* de esta tesis.

²⁰ *Ibidem*.

TERCERA ETAPA: MOMENTO ACTUAL

Consideramos que esta tercera etapa todavía está pendiente de desarrollo. Pero, por el momento, creemos conveniente destacar que esas dos líneas de trabajo, paralelas y/o complementarias dirigidas desde la ahora denominada *Dirección Xeral de Educación, FP e Innovación Educativa*²¹ siguen vivas.

El Decreto 332/2009 de 11 de junio, por el que se establece la estructura orgánica de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, asigna a la *Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa* el diseño y coordinación de los procesos de mejora de la calidad²². Las dos Subdirecciones a las que se les encomienda la calidad son:

Subdirección Xeral de Formación Profesional
Servizo de Xestión da Formación Profesional

Definición e desenvolvemento do modelo de avaliación da calidade aplicable a todo o sistema da formación profesional.
Implantación e avaliación de accións de promoción da calidade e mellora continua no sistema da formación profesional.²³

**Subdirección Xeral de Inspección,
Avaliación e Calidade do Sistema
Educativo**
*Servizo de Avaliación e Calidade do
Sistema Educativo*

Elaboración e coordinación dos plans de avaliación dos centros e de mellora da calidade²⁴.

Las tareas desarrolladas por ambas Subdirecciones se ponen de manifiesto en base a lo siguiente:

- Las convocatorias para la “*selección y renovación de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos*”²⁵ correspondientes a los cursos 2009-10 y 2010-11.

²¹ Decreto 332/2009 de 11 de junio (DOG 24-06-2009).

²² Artículo 7.

²³ Las tareas aquí reflejadas ya se le atribuían al *Servizo de Xestión de la FP* en el Decreto 192/2008, de 28 de agosto (DOG 08-09-2008).

²⁴ Está función ya estaba asignada al *Servicio de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo* Decreto 585/2005, de 29 de diciembre (DOG 09-01-2006).

²⁵ Actualmente asignado a la *Subdirección Xeral de Inspección, Avaliación e Calidade do Sistema Educativo*, y más concretamente al *Servizo de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo*.

- Las referencias, fruto de numerosas fuentes, que hacen mención a que la Administración respalda la implantación y certificación de la calidad en base a las ISO y también el avance hacia el Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM:

“A Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, no seu compromiso coa mellora continua da educación e para lle dar cumprimento á terceira liña estratéxica do 2º Plan Galego de Formación Profesional, está a desenvolver accións destinadas a mellorar a calidade da xestión nos centros educativos”.

(...) “Co obxectivo de implantar e manter un sistema de xestión da calidade, deseñado para mellorar o servizo educativo de forma continua, creouse unha **rede de centros de calidade** na que, a través de diversas convocatorias, se foron incorporando centros educativos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Os centros educativos que integran esta rede de calidade participan en diversas accións de formación e teñen, xa que logo, diferente grao de implantación de procesos de calidade na súa xestión diaria.

Dentro da rede hai unha serie de centros educativos que obtiveron a certificación do sistema de xestión da calidade ISO 9001:2000²⁶, e que na actualidade tratan de avanzar, mediante procesos de autoavaliación, cara a modelos de excelencia (EFQM)”.

(<https://www.edu.xunta.es/fp/calidade.htm> , 02-10-2010)

Respecto a este último aspecto, creemos conveniente reflejar la percepción que desde los centros se tiene del apoyo y servicio que la actual *Subdirección Xeral de FP* proporciona a estas instituciones. Para ello vamos a plasmar quienes llevan el tema de la implantación de sistemas de gestión de la calidad en la Administración, y qué tipo de apoyo o servicio se está proporcionando a los centros.

En lo referente a la persona o personas a la/s que se le asigna la implantación de sistemas de gestión de la calidad en la Administración, hay que destacar que los *Informantes* no lo tienen claro. Al respecto nos encontramos con las siguientes afirmaciones:

“Todo funciona por inercia porque seguramente este ano ...”

(*Informante tres*)

²⁶ Anexo VI.B.

“Todo aquilo que os centros non perciban está parado”.

(Informante uno)

“Si, [hay personas en la Subdirección Xeral de FP que llevan el tema de la calidad] outra cousa é que estean todos, de todo metidos no papel ou non, pero si hai responsables de calidade. De feito estiveron asistindo aos mesmos cursos que estiven acudindo eu este ano.(...) Xosé Antonio Jardón [el jefe de servicio...] Efectivamente, e... e Pinchel... “

“O noso responsable [hace referencia al Sr.Jardón] tamén asistiu a ese curso. Estámonos rodando todos nese terreo”.

(Informante cuatro²⁷)

“En calidade na Consellería hai unha persoa que sei que... porque ma presentou Lola,... unha persoa que por lo menos, vai levar temas de calidade. Non creo que seña o responsable porque me dixeron que iban a nomear a outra persoa (...) pero non sei exactamente si a nomearon ou non porque eu non volví a falar con eles.”

(...)“Sei que están retomando...”

(Informante dos)

A posteriori, en junio del año 2010²⁸, se convocan -a través de un concurso de méritos- plazas de asesores en la *Consellería de Educación*, siendo dos de ellas la “*asesoría de programas de mejora continua y de la calidad*”, y la “*asesoría del responsable de calidad*”. La Orden de 30 de agosto de 2010 (DOG 06-09-2010) resuelve el concurso asignando personas a las asesorías citadas y haciendo referencia expresa a su destino que, en ambos casos, es la *Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa*. Esta convocatoria, junto con las aportaciones de los *Informantes*, nos lleva a afirmar que el curso 2009-10 se ha caracterizado por ser una etapa de transición. A pesar de ello, si ha habido algunas iniciativas de la *Subdirección Xeral de FP* en relación a la implantación de sistemas de gestión de la calidad, que reflejaremos teniendo en cuenta las declaraciones de los *Informantes*.

En relación a las Normas ISO, se destaca la propuesta de “*implantación y certificación conjunta*” de los CFP -aspecto que desarrollaremos con más profundidad en el punto

²⁷ Este Informante hace referencia a D. Xosé Antonio Jardón, Jefe de *Servizo de Xestión da Formación Profesional*.

²⁸ Orden de 11 de junio de 2010 (DOG 21-06-2010).

VI.2.2.3- y la formación y servicios que desde la Administración se siguen proporcionando a los CIPF y a los centros certificados:

“A Dirección Xeral de Formación Profesional²⁹ eh ten un contrato con AENOR para facerlle as auditorías a todos os centros certificados”(…) “Si, en principio é AENOR porque nos temos a auditoría concertada con AENOR”.

(Informante tres)

“Si, si [hace referencia al contrato con AENOR]”

(Informante cuatro)

CURSOS³⁰: “Acudimos unha serie de eh profesores eh ou responsables de calidade a Santiago a un curso impartido por AENOR e a outro curso de EFQM, un era de auditorías e outro de EFQM, ese é o apoio que, o apoio que temos e, de feito, o noso responsable [hace referencia al Sr.Jardón] tamén asistiu a ese curso”..

(Informante cuatro)

“As redes como tal creo que non, pero algún asesoramento creo que hai”.

(Informante uno)

El testimonio de la *directora del CIPF Porta da Auga* también hace referencia a la formación recibida³¹:

“En novembro e decembro de 2009, o responsable de calidade e eu mesma, asistimos a dúas xornadas de formación que con respecto a este tema se fixeron en Santiago.

A primeira delas foi a organizada desde a propia Consellería de Educación que afondaba nas “ Sete ferramentas da xestión da calidade “.

A segunda, organizada desde a Consellería pero impartida por AENOR, versaba sobre os “ Sistemas de gestión de la calidad en centros de formación”.

²⁹ En la actualidad se denomina *Subdirección Xeral de FP*.

³⁰ El director del CIPF Compostela- por un lado- y el responsable de calidad del citado centro –por otro lado- confirman la existencia de una reunión celebrada en el CIPF Politécnico en la que se están presentes la Administración Educativa y representantes de los CIPF y en la que se propone la implantación conjunta de las ISO en estas instituciones.

³¹ Destaca asimismo, la creación a posteriori de un grupo de trabajo centrado en el diseño de procesos: “creouse un grupo de traballo, formado polos responsables de calidade de varios centros para elixir os procesos e procedementos que utilizaríamos en todos os centros. Este grupo de traballo entregou á Consellería o material encargado, pero non se lle deu traslado ós restantes centros”.

En relación al Modelo Europeo de Excelencia de la EFQM, los *Informantes* hacen alusión a la formación que desde la Administración se proporciona respecto a este referente de calidad, a la vez que se muestra cierta inseguridad en lo concerniente a los servicios que les va a proporcionar durante el curso 2009-2010 para obtener el reconocimiento en base al citado modelo³²:

“Non se sabía se a Consellería se ía facer cargo do gasto, (...) e que ademais este é o único centro eh, público en Galicia que ten a EFQM, vai segundo o gasto”.

(*Informante tres*)

“Si que o saben, e ademais, temos que renovar agora no mes de maio”.

(*Informante catro*)

[A Administración] “ten que proporcionar os servizos” (...) “Estase traballando – seguramente- en EFQM pero iso xa foi algo que estaba previsto, xa estaba contratado e estaba en partidas aprobadas”.

(*Informante tres*)

CURSOS: “Acudimos unha serie de eh profesores eh ou responsables de calidade a Santiago a un curso impartido por AENOR e a outro curso de EFQM”.

(*Informante catro*)

VI.2.2.1.4. *Proceso a través del cual se han desarrollado las redes de calidad*

Para la puesta en marcha y desarrollo de las redes de calidad, la Administración Educativa convocaba a los centros interesados y conformaba una red dirigida a proporcionar el apoyo y formación necesaria para que los centros participantes

³² Estas afirmaciones no han podido ser contrastadas y por lo tanto no constituyen un conocimiento válido científicamente, pero por su exclusividad, al ser proporcionadas por personas que trabajan “calidad” en el único centro público de Galicia que en este momento tiene el reconocimiento de la EFQM-, creemos conveniente reflejarlas.

Recordemos asimismo, que la propia Administración educativa hace referencia a que hay centros con certificación ISO que “tratan de avanzar” -en sus propias palabras- hacia modelos de excelencia. Un ejemplo de ello es el IES María Sarmiento, que en su periódico señala “*Acadamos un certificación de Calidade e estamos a incorporar novos sistemas de excelencia na impartición da ensinanza*” (Pardo, 2007:2).

Entendemos que la Administración apoya y respalda esta línea de trabajo y, por lo tanto, proporcionará los servicios necesarios para que los centros interesados puedan aplicar el modelo de la EFQM.

implantasen el sistema de gestión de la calidad basado en la Norma ISO 9001: 2000 y obtuviesen la correspondiente certificación por parte de un organismo externo al centro, una empresa acreditada por la Entidad Nacional de Acreditación (Enac).

El proceso a seguir para la implantación del sistema de gestión de la calidad era el siguiente:³³

- Actividad formativa dirigida al profesorado.
- Formación dirigida al director/a y al responsable de calidad, dirigida al diseño del mapa de procesos de su centro, conforme a la UNE EN ISO 9001:2000³⁴ y constitución de los equipos de mejora.
- Implantación del sistema de gestión de la calidad.
- Actividad de formación en auditorías de calidad dirigida al director/a, al responsable de calidad y a las personas que integran los equipos de mejora.
- Auditoría inicial de certificación.
- Auditorías de seguimiento.

Nuestros *Informantes*, relatan este proceso desde sus propias vivencias personales, y con sus aportaciones ilustramos algunas de las fases mencionadas.

Así, en relación a la FORMACIÓN RECIBIDA ponen de manifiesto la formación y ayuda proporcionada por los centros asesores, la formación dada por AENOR y la CONSTITUCIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO en los centros, que implicaba en cierta medida autoformación. Al respecto señalan³⁵:

“Había un grupo de traballo e estíbese traballando, estíbese traballando a dous niveis: **a dirección do centro recibía formación directamente dos centros básicos** a través da Dirección Xeral. (...) **Había** unha especie como de **cursos** e ían centros, (...). Entón **íaa dirección** e recibía formación directamente deles. E propoñía o debate sobre os procesos a implantar. (...) Era o equipo directivo o que ía directamente a Santiago, a Sansenxo... e viña pois e traía os deberes feitos, e no grupo de traballo que, que era bastante amplo”.

³³ Orden de 11 de septiembre de 2006 (DOG 11-10-2006).

³⁴ En la actualidad sería la Norma UNE EN ISO 9001:2008.

³⁵ Destacamos, que en el texto aquí recogido tan sólo se presentan fragmentos de las entrevistas que desde nuestro entender ilustran cómo se ha llevado a cabo el proceso de formación y apoyo a los centros interesados en implantar sistemas de gestión de la calidad. Para un estudio más detallado recomendamos leer las transcripciones de las entrevistas plasmadas en el Anexo VII.

(...) “Todos os que estabamos no **grupo de traballo** tiñamos, creo que eran as dúas últimas horas venres libres. E estabamos reunidos todos os venres, todos, todos..., todo o mundo marchaba e nos ao mellor quedabamos aquí ata as tres, aquí a debater. E despois, sobre o traballo que se facía aquí no grupo de traballo, íase elaborando a documentación para o centro e levábana como deberes eh para a formación do equipo directivo. E entón así, fóronse traballando os procesos.

(...) Todo o equipo directivo [formaba parte dese grupo de traballo]

E entón, **todo ese grupo, a dirección máis o responsable de calidade, recibían formación** e, e viñan cos deberes para facer. E dicían: temos que facer tal proceso. E entón debatíase, discutíase, había unhas plantillas para facelo e o final, quedaba feito.

[Era entón coma un subgrupo de traballo, por un lado estaba a dirección formándose decidindo que proceso había que implantar, e despois había coma un subgrupo de traballo que era o que se encargaba de facer eses procesos de desenvolves]. Si, ¡xusto! Pero ao final, a nos parecíanos como cousa de maxia que na seguinte reunión aparecía feito pero ademais con formato específico, non no que nos debatéramos, pero o que nos decidíamos estaba reflectido alí. E así traballouse, traballouse.”

(Informante tres)

“Facíase unha **rede de centros**, normalmente cada rede levaba 10-12 centros na que ía **o director**, -aquí é o equipo directivo quen se ten que implicar-, mais levaba a unha persoa que era o que se ía encargar de montar o sistema, **o responsable de calidade**. Entonces, ¿isto como ía?”.

“Daba eu as charlas. (...) As **charlas** [dábanse en distintos sitios, en Sanxenxo...] Si, por exemplo, nun hotel en Sanxenxo, ou sexa onde saíra máis barato. (...)Entonces, eu consideraba que debían facer grupo e entón eu levábaos a cear o día antes. (...) A idea é que fixeran grupo, que falaran, que se coñeceran. Era a cea e entón eso... durmían alí e quedabamos as nove da mañá e até as seis da tarde para explicarlle todos os pasos, da norma, que procesos había que facer aí”.

[As charlas eran] “**cada mes e medio**. E o primeiro ano realmente o que falamos era sobre a prestación de servizos, ¿os centros para que están?. Para dar clases ¿non?. Ao fin e ao cabo levantámonos á mañá... pois vamos a organizar iso. Ou sexa, ¿que fai falla para dar clase? Planificación das clases. Pois veña, a planificación, a programación...”

(Informante uno)

“Os centros apuntábanse, é dicir, **inscribíanse** na Administración, a Administración publicaba cal era a relación de centros que iban a participar na **rede** ¿non? Entón convocábaos a unha reunión a, pois a donde fora ¿non? Normalmente as **reunións de formación** pois eran en Sanxenxo, é dicir, que íbamos, é dicir, de... digamos,

concentrados todos eh, había, digamos a asistencia de todos os integrantes das redes, convivíamos alí....”

“Había unha rede, había unhas actividades de formación, había... é dicir, estaba... é dicir, houbo unha formación específica, **formación, por parte da Dirección Xeral**, é dicir, que unhas actividades de formación (...) se convocaban en Sanxenxo que era... no hotel este de Sanxenxo que era onde se fixo practicamente todo, onde se montou todo o da calidade y os inspectores, é dicir, tamén ían alí, digamos a, a actividades de formación”.

(...)“Tiñan **dous anos de formación**. A formación das redes consistía en dous anos. (...)A rede funcionaba dous anos y despois xa deixaban de ir pero eramos mogollón de xente eh, agora mesmo non sei pero cerca de dúas centas personas ou por aló... que convivíamos as noites do venres, do xoves ó venres de finais de mes me parece que era e bueno, pois alí había un ambiente de, de, de de xestión de calidade”.

[Y a partir de ahí, los centros caminaban solos]. “Claro, é dicir, unha vez que... ou te certificabas ou deixabas de participar na rede. Só houbo algunhos centros que, é dicir, que se foron reenganchando... algúns destes que foron CIFPs, o sea ó nombralos CIFPs seguiron máis ou menos eh... traballando, é dicir, que na rede se foron outra vez incorporando, é dicir, con outras vías pero... a ver, a rede iniciouse... esta primeira rede iniciouse... botaron dous anos nos que os que se certificaron se certificaron y os que non, é dicir, que quedaron aí..no...no albor, é dicir, que se quedaron aí...”

[Los centros certificados ¿siguieron recibiendo apoyo por parte de la Administración?] “Si, seguían recibindo o apoio, é dicir, seguían recibindo o **apoyo con respecto** pois ás...é dicir que, con respecto pois ás **certificacións**, é dicir, que eu creo que a Dirección Xeral lle pagou o que era o... as...o... digamos o, o proceso de, de de **auditoría**”.

(...) “A Administración o que facía, o que fixo foi nas redes, foi formación. Foi, dalgunha maneira, dinamizar o que era o, o proceso de formación do personal. Entonces era, de cada centro, pois ían ao mellor dúas persoas, se daban unhas sesións de **formación** y esas sesións de formación... que eran dúas personas, que era o director y o responsable de calidade trasladábano ó centro, é dicir, esa formación **y se reunían no centro para elaborar documentos**, discutir sobre a propia dinámica dos protocolos de calidade, etc.”

(...) “Unha vez que un centro estaba integrado na rede, digamos que os centros de formación tiñamos esa información y cando un centro que estaba na rede pedía un, un **grupo de traballo** ou varios grupos de traballo para traballar en formación, en formación relacionado con eso, é dicir, con xestión da calidade, digamos que se lles aprobaba, é dicir a sistemática y se lles levaba, é dicir (...) aprobábanos os CEFORES.

(...) Eran respaldados por, digamos, unha, un sistema de formación do profesorado que, neste caso ía dirixido, pois eso, á implantación de, dun sistema de xestión da calidade. Y esa era a formación que, que, que desde os centros de formación se apoiaba nos centros. Se lles propoñían relatores, é dicir, se lles certificaban horas, se lles daba algo de diñeiro, etc.”

“A entidade que a Consellería contratou para certificar, é dicir, hai moitas outras tal, pero bueno... **AENOR** era neste caso a, a implicada non? Entonces explicounos o que era, é dicir, **o que era a norma**, como se tiña que controlar, é dicir, o que eran os distintos apartados da norma que necesita... que esixencias pedía y que era o que, o que, o que, é dicir, o que tiñamos que elaborar para, para, para darlle un cumplimento a esa norma”.

(...) “Houbo unha **formación** a maiores que estivo neste caso, pois dirixida pois, por **AENOR**, que era **para**, digamos, validar ós responsables de calidade para que puideran ser eh, **auditores internos**. (...) Entonces, esa formación consistía, pois non sei si eran vinte horas ou non me acordo agora exactamente cando foi, pero bueno está contemplado, está regulado e normalizado que era unha formación donde, digamos, os responsables de calidade, é dicir, que recibían formación para ver que requisitos da norma había que, que revisar, donde se tiñan que facer as verificacións, as comprobacións, etc. que era, digamos, condición indispensable poder acreditar esa formación para, despois, ser, auditor, digamos, interno, poder ser auditor interno, a parte de haber participado en algunha outra auditoría de algún outro... como, como digamos eh, é dicir, en vez de ir de responsable ías de espectador, digamos, de auxiliar ¿non? para ir vendo como se facía o proceso para despois... [Ir cogiendo experiencia] Claro, ir vendo como se facía o proceso capitaneado por un experto, digamos, tutelado por un experto, para que despois no teu centro puideras facela ti”.

(*Informante dos*)

Timiraos (2006: 39) pone voz a la experiencia vivida en el *IES María Sarmiento* y aclara que para iniciar el trabajo se llevaron a cabo las siguientes acciones:

“O director e un profesor (que actúa como responsable de calidade), asisten ás reunións mensuais da rede, coordinan os grupos e velan polo seguimento do plan.

Un grupo de traballo inicial, formados por profesores de diferentes áreas e niveis, encargase da elaboración dos traballos e propostas iniciais.

Participamos nun seminario sobre *Iniciación aos modelos de mellora*”.

La participación en estas redes de calidad es percibida por sus participantes como positiva, a pesar de considerar la implantación de las ISO 9001 como un proceso lento que requiere un esfuerzo adicional por parte de los centros.

En esta línea Docasar señala:

“A participación en redes de formación de calidade, así como noutro tipo de actividades de formación, potenciaron extraordinariamente o noso coñecemento doutras prácticas en multitude de centros que visitamos estes últimos anos. Especialmente rica e satisfactoria (e produtiva) a colaboración dentro das redes de calidade, tanto en calidade de titores como en calidade de aprendices”.

(Docasar, 2008: 38)

“A implantación implica un esforzo suplementario e, sobre todo, un cambio de mentalidade importante en cuestións clave da nosa profesión docente”. (...) “É moi satisfactorio ver como aos poucos se van conseguindo pequenas melloras, como aos poucos vai subindo un pouco a autoestima colectiva, e como, se miramos cara atrás antes de implicarnos nesta filosofía, podemos dicir sen dúbida que o centro experimentou unha importante mellora en case todas as súas ordes ao longo dos últimos tempos”.

(Docasar, 2008: 34)

Por su parte, Timiraos indica:

“O realmente importante é o cambio que experimentamos todos dende que iniciamos o Plan de mellora. Somos máis equipo, aprendemos a admitir mellor as suxestións e a ser máis críticos co noso traballo. Comprobamos que o grupo ten infinitas posibilidades comparadas coas do profesorado cando actúa de forma illada. E, como non, notamos tamén unha clara mellora nos resultados que nos leva a medrar cada día”.

(Timiraos, 2007: 68)

El *Informante uno* considera que el contacto que se establecía entre los centros que integraban las redes y la formación que recibían era provechosa:

“Para min era importante”. (...) “Eu consideraba que debían facer grupo” [establecer contacto] “A idea era que fixeran grupo, que falaran, que se coñeceran (...) despois

explicaballes os pasos da norma, qué procesos había que facer”. [Después estas personas iban a sus centros y trabajaban] “sobre o control da documentación”.

Admite asimismo que la calidad es un proceso cuyo desarrollo se va configurando año tras año:

(...)“Un centro por estar en calidade non funciona mellor da noite para a mañá”. [Se va consiguiendo poco a poco] “¡Exactamente! Porque a calidade non pode ser nunca o obxectivo. (...) A calidade, é unha ferramenta para a mellora continua e non pode ser nunca o obxectivo. (...) Pasar a auditoría, iso non é estar en calidade. (...) Aquí, o que pasa neste país, é que estas certificado pero non estás en calidade”.

El *Informante tres*, muestra su opinión a través de las siguientes palabras:

“Compensar compensou pero,... agora ao mellor o esforzo que se levou a cabo...”
(...) “Eu compararía cun neno pequeno, ti todos os días o ves igual pero está medrando. E, entón, daste conta de que medrou cando comparas os resultados que tes agora cos que tiñas hai un par de anos, e dis: agora está aquí e antes estaba alí, e ¡medrou!. É moi lento, moi lento, non o ves... o esforzo non che proporciona resultados inmediatos”.

De forma indirecta, el *Informante dos* manifiesta su posicionamiento favorable a través de su interés porque el trabajo realizado a través de estas redes de calidad se recopile y refleje:

“Espero que, que o recollas e que quede todo reflexado por aí y, é dicir, que todo ese traballo que se fixo y que.. bueno... quizais se anticipou ó tempo ¿non?

(...) “que recolla o que pasou, é dicir, que ¿non?o que pasou no,no día a día durante ó largo de varios anos y que, dalgunha maneira, pois hai tempo se empezou a facer un proceso que, dalgunha maneira haxa que retomar..., modificado ó mellor”.

(...) “Esta trayectoria, é dicir, que, pois probablemente sabémola moitos, (...) si estamos desperdigados por aí polo mundo e se non se recolle en algún documento pois pasará e (...) dentro duns anos pois non se saberá nin que houbo un proceso similar”.

Respecto a la formación recibida y al contacto que establecían los centros en las reuniones de las redes de calidad, señala:

“Había un ambiente de, de, de de xestión de calidade ¿non?.

[El contacto con los otros centros era positivo] Si, claro..., si, si. É dicir, o que permitía dalgunha maneira era eh, intercambiar situacións, xa non... é dicir, que o que pasa nun curso ou nunha actividade de formación pois, a, digamos a relación entre os integrantes está moi condicionada pois ó que marque o relator y todo esto, entonces fóra de, fóra de, de, da actividade de formación estrictamente pois compartíanse moitas experiencias de cómo se iba vivindo nos centros esa implantación”.

VI.2.2.1.5. Funciones del responsable de calidad

El referente legislativo en el que encontramos recogidas las competencias del responsable de calidad es la Orden de 11 de septiembre de 2006, en la que se contemplan las siguientes funciones:

- Organizar y coordinar los equipos de mejora.
- Dirigir el diseño y la implantación del sistema de gestión de la calidad.
- Preparar las auditorías del sistema de gestión de la calidad.
- Gestionar el mantenimiento documental informatizado del sistema de gestión de la calidad.
- Todas aquellas funciones que tengan relación con la implantación del sistema de gestión de la calidad.

La información aportada por nuestros *Informantes* pone de manifiesto que está figura debe actuar por delegación del director/a y en la línea de trabajo de la dirección del centro.

Las principales aportaciones de las personas entrevistadas, en relación a este tema se presentan a continuación:

FUNCIONES Y TAREAS DEL RESPONSABLE DE CALIDAD.

“Velar que o sistema funcionara y explicarlles ó resto dos compañeiros as problemáticas que se puideran atopar, donde estaba todo, como estaba.

(...) Elaboraba documentación, (...) era un dos que firmaba todos os documentos que se elaboraban, y todos os cambios que se facían y todo, era, (...) era o responsable da sistemática, de feito había un documento que lle facía o director, autorizandoo a... é dicir, delegando nel, a responsabilidade da posta en marcha do sistema de xestión.

(...) A nivel administrativo, é dicir, a nivel da xestión administrativa, é dicir, era o responsable, é dicir, era o director digamos... baixo a supervisión do director y baixo as

(...) A nivel administrativo, é dicir, a nivel da xestión administrativa, é dicir, era o responsable, é dicir, era o director digamos... baixo a supervisión do director y baixo as directrices do director -como non podía ser doutra maneira- pero era, digamos, o responsable de que eso funcionara ¿non? Era, é dicir, digamos que asesoraba ou daba información, digamos, ós compañeiros na aplicación do sistema, era o que velaba porque o sistema estivera, a nivel de documentación y a nivel de todo... é dicir, porque, é dicir, os documentos que se quedaban obsoletos ou que se modificaban, é dicir, había que pasalos a un rexistro de obsoletos, entón había que incorporar novos documentos, había que divulgar... (...) xestionaba que eso, é dicir, estivera operativo y fora pois, é dicir, coñecido por todos y o aplicaran.

(...) O responsable de calidade é o responsable de, da, da xestión, de que funcione, pero si o director... digamos, que o director apoia ao responsable, ao responsable de calidade pois aí, é dicir, que a función do director sería apoiar ó responsable de calidade, que non haxa, que non haxa... que o director non cree dúbidas sobre a implantación ou non do sistema ¿non? Mira, eu creo que, o director simplemente, é dicir, ten que respaldar que os protocolos y os procesos que están aí escritos, é dicir, que, que, que se cumpran”.

(Informante dos)

“O responsable de calidade, necesita horas.”

“Está prevista unha remodelación horaria, pero non ten recoñecemento de ningún tipo, pero o que é peor, inon ten autoridade!.(...) Eu (...) cando era responsable de calidade sen cargo ningún eu vía que non se estaba aplicando o que tiñamos que facer, e eu dicía: “¡hai que facelo!”, e entón dicíache alguén do equipo directivo: “¡porque ti o digas! aquí os que mandamos somos nós. (...) Ten que ser membro do equipo directivo. Pode ter un equipo debaixo que estea traballando con el, pero ten que formar parte do equipo directivo como sexa. (...) Ten que formar parte do equipo directivo, porque haberá decisións do sistema de calidade que se teñen que tomar e non vale contradicir ao equipo directivo, e o equipo directivo non pode desautorizalo tampouco”.

“É o máximo responsable... vamos a ver, é o dono de todo a análise da calidade, é o dono do control da documentación e rexistro porque ten que, ten que controlar que todo estea no seu sitio, é o dono de aprobar todos os procesos para que se axusten á norma. Non de facelos, senón de aprobalos.

(...) De análise e de todos os datos do centro.

Hai que lexislar todo o que é o apartado 8 da norma ISO [Se refíere a la ISO 9001:2008, apartado 8: Medición, análisis y mejora].

Entón, ten que velar por todo, por toda a distribución da documentación... e entón calquera profesor pode vir aquí e coller calquera modelo, pero el ten que velar porque o modelo correcto estea aquí. E, se non funciona, este servidor ten que preocuparse de que funcione e estea operativo, e alí onde se necesite consultar información ou cubrir o modelo que sexa así”.

(*Informante tres*)

“Unha das peticións que se fixo -foi a principios deste ano-, foi que o responsable de calidade pertencese ao equipo directivo, que fose un membro máis do equipo directivo, si é o vicedirector evidentemente xa pertence, pero si non é...”

[Funciones] “Pois, practicamente todo o que teña relación coa calidade, todo”.

(*Informante cuatro*)

“Debe formar parte [del equipo directivo] porque o responsable de calidade ao final coñece todo o sistema. (...) Nas grandes empresas o responsable da calidade é un executivo de alto nivel”.

(...) “Como di a norma, é un representante de dirección, e ten que ter poder para implantar un sistema de calidade no centro. E entón as funcións son vivir que o sistema funcione”.

(...) “Ao principio dache bastante choio porque bueno claro, tes que mirar como está organizada a documentación. Ao final... a dirección ten que planificar pero ten que planificar cun orde e entón tes que andar encima no... digamos que o responsable de calidade é o que quita brillo do tema.

(...) Vamos a ver, a documentación toda que se genera alguén a ten que repartir. Si se cambia, ou sexa, se eu cambio o modelo dun documento, vamos facer un modelo que nos resulte mais cómodo para mirar, e facemos un modelo que ademais sexa fácil de cubrir e así a xente non teña moito problema, inon!. Ese modelo ten que estar sempre actualizado, aínda que vaia a cambiar. E ¿quen se encarga de actualizar esa documentación?. Pois o responsable de calidade. Outra cousa é quen a faga, porque aquí todo o mundo: *ah, que o faga o responsable de calidade*. ¡No!. Se eu son o que está, por exemplo, nun departamento e se o departamento me di: *oe isto... pois ifacédeu vós!*... O que si que ten é que aprobar un... i aprobar non é profiscalizar, e ao final asegurar que é o que che di a norma, que a documentación que distribúes é a boa, porque se todo o mundo fai documentacións -seguimos no mesmo-, ao final non sabemos cal é “.

(*Informante uno*)

Estos testimonios nos permiten concretar un poco más el campo de actuación de estas personas señalando que su acción se dirige a velar por el funcionamiento del sistema de gestión de la calidad, y para ello tendrán que realizar, entre otras, las siguientes tareas:

- Garantizar que los procesos diseñados en el centro se ajustan a la Norma y aprobarlos.
- Registrar la documentación referente al SGC.
- Dar a conocer al personal del centro el SGC y la documentación a él vinculada.
- Asesorar respecto a la aplicación del mismo.
- Facilitar el acceso por parte del personal del centro a la documentación del SGC.
- Ejercer un control sobre la aplicación del SGC.
- Establecer indicadores que permitan medir y analizar los datos del centro.
- Proponer actuaciones dirigidas a la mejora.
- Actualizar la documentación y protocolos y dar a conocer los cambios que se han introducido.

VI.2.2.1.6. El equipo directivo y el claustro de profesores

La solicitud para participar en un proyecto de implantación de sistemas de gestión de la calidad es efectuada por el director/a del centro, quién debe contar con el apoyo del profesorado. En la convocatoria efectuada mediante la *Orden de 11 de septiembre de 2006* se especificaba la necesidad de que la participación en la iniciativa fuese aprobada por la mayoría absoluta (la mitad más uno) de los miembros del Claustro. Al director o directora se le pedía que adjuntase a la solicitud una certificación en la que constase el acuerdo del citado órgano colegiado para participar, haciendo referencia explícita al número de votos a favor, en contra y las abstenciones, y también al número de profesores/as con destino definitivo en el centro que apoyaban el proyecto.

Las aportaciones de nuestros *Informantes* respaldan la necesaria implicación y apoyo del profesorado:

“Estaban implicados -naquel momento- máis da metade do profesorado”.

(*Informante tres*³⁶)

“Ten que estar implicado é dicir, porque é un, é un, é dicir, implica o funcionamento do centro, entón non pode haber xente que non esteña... non pode haber profesorado que non esté...”

(...) É un sistema de xestión, é dicir, se non é ese hai outro. Entón, se se implanta ese non pode haber outro paralelo. Entón, esta é a documentación que hai que empregar, esta é a sistemática que temos que facer. (...) Pero eso é, é dicir, que... ¿quen, quen obriga agora mesmo a cumprir unha determinada normativa? O director, claro”.

[El Claustro] “Podería dar o visto bo,...claro é dicir, que... é que dalgunha maneira tería que ser o Claustro y o Consello Escolar quen aproba esa sistemática para poñela en marcha que serían quen aproba os acordos...”

(*Informante dos*)

[¿Hay que pedir el visto bueno del Claustro?]

Si, pero é a dirección quen ten que, que poñer en marcha. É responsabilidade da dirección”.

(...) “A dirección ten que estar implicada. Senón non hai nada que facer. Despois, no Claustro... os Claustros son mais ou menos todos iguais, hai xente moi animada, que todo o que lle metes para diante, hai outros que van facendo, nin se implican, nin... e despois hai sempre quen vai en contra do que di a dirección, pero sexa de calidade ou do que queiras, eh. Con isto hai que contar”.

“Para iso está a Dirección, para gañarse a implicación [del Claustro]”.

(*Informante uno*)

El liderazgo ejercido por el equipo directivo y la necesaria implicación y participación del profesorado, también se refleja en algunas publicaciones que se recogen la experiencia vivida por personas que trabajan o han trabajado en centros educativos gallegos en los que se han implantado las Normas ISO 9001. De esta manera, Docasar (2008: 34) señala:

³⁶ Pertenece a un centro que ha obtenido la certificación ISO.

“Tanto o deseño como a implantación do sistema foron (e non podía ser doutro xeito) progresivos; é dicir, non se someteu ao profesorado a cambios radicais nun só curso. Iso sería, por outra banda imposible. Afortunadamente, e isto está no haber do noso persoal, nunca, nin sequera nos delicados momentos das auditorías, se manifestaron actitudes de rexeitamento ao sistema, ou polo menos, nunca trascenderon de xeito directo. E iso que a implantación implica un esforzo suplementario e, sobre todo, un cambio de mentalidade importante” (...)

“O traballo duro de implantación recaeu sobre o personal do noso centro e, de xeito especial, sobre o seu equipo directivo (que dito sexa de paso, asumiu o seu liderado dun xeito exemplar). Todo o persoal do centro puxo neste proxecto o seu grao de área, pois sen esa colaboración sería absolutamente imposible levar a bo porto un proxecto destas características”.

Ventoso (2008: 40) reflicte de la siguiente manera la participación conjunta del profesorado y el equipo directivo:

“Vinte e dous profesores e profesoras, xunto á dirección do centro, reflexionamos sobre qué facer. As preguntas e as respostas deron lugar á aprobación dun plan estratéxico”.

Por su parte Timiraos (2006: 39) señala:

“Tratamos de sensibilizar ó profesorado para conseguir a súa participación en equipos de mellora”.

“Circunstancias que propician o inicio do proxecto: (...) a dirección posúe una ampla experiencia e séntese apoiada polo claustro, a ANPA (Asociación de Nais e Pais de Alumnos) e as autoridades educativas”.

VI.2.2.2. La gestión de la calidad en los centros de la Consellería de Trabajo e Benestar

El primer referente que encontramos en relación a la incorporación de la calidad en la gestión de los centros dependientes de la Consellería de Trabajo, se centra en un proyecto³⁷ que abarca a un total de cien centros de formación ocupacional.

Este proyecto, que utiliza como referente una adaptación del modelo europeo de Excelencia, se inicia en el año 1999 con 60 centros piloto y en el año 2000 se extiende a 40 centros más.

El estudio del informe elaborado por Andersen (2001: 21,22), nos ha permitido comprobar que dos de los actuales centros integrados de Formación Profesional participaron en esta iniciativa. Así, el centro *Santa María de Europa de Ourense* consta entre las instituciones que empezaron en el año 1999, y el *Centro Nacional de Formación Ocupacional de Santiago* está entre los centros que se incorporaron en el año 2000.

Se entiende que el modelo de la EFQM es una valiosa herramienta de medición que ha aportado grandes beneficios a las instituciones que participaron en el proyecto y también a la propia Administración.

A los centros, se les da una serie de orientaciones para la mejora. De esta manera, a los que inician su andadura³⁸ se les recomienda (Andersen, 2001: 131, 132):

- La *incorporación de la calidad en la gestión del centro*, mediante: la formación de la dirección en temas relacionados con la calidad, la transmisión de su compromiso a la organización, la designación de un responsable de calidad y concreción de sus funciones, y el establecimiento de reuniones periódicas para tratar temas de calidad.
- La *elaboración de planes de mejora* que incluyan objetivos concretos, medibles, cuantificables, con responsables, plazos, etc., y el seguimiento y eficacia de las acciones de mejora.
- Identificación y definición de los *procesos clave* del centro.

³⁷ Promovido por la entonces denominada *Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude*.

³⁸ Entre los que se encuentra el *Centro Nacional de Formación Ocupacional de Santiago*, actualmente denominado *CIFP Santiago*.

- Medición de la *satisfacción de alumnado y personal*.
- Registro y análisis de información relativa a la inserción del alumnado.
- *Identificación de posibles entidades empleadoras* y conocimiento del grado de *satisfacción* de las empresas y organismos que contratan a alumnado formado en el centro.

A los centros que ya llevan un año trabajando en esta línea³⁹ se les orienta para que profundicen en las siguientes cuestiones (Andersen, 2001: 133-135):

- PROCESOS CLAVE. Se indica que deben incidir en la definición de los procedimientos contando con todas las personas que participan directa o indirectamente en ellos y no como una tarea exclusiva de la dirección del centro. Se insiste además en la necesidad de: concretar el alcance sobre el que se definen los procedimientos (vinculados a aspectos administrativos, docentes, etc), detallar su estructura (acciones, responsables, anexos, etc.) y tratarlos todos con el mismo nivel de detalle y profundidad.
 - PLANIFICACIÓN DE LA MEJORA. Partirá de la ampliación de las fuentes y sistemas de recopilación de información (incorporando colectivos como ex alumnos, y entidades potencialmente empleadoras, o aspectos como cambios en la legislación y en el entorno, resultados de inserción, etc.) y del análisis del grado de consecución de los objetivos formulados en el anterior plan de mejora. En base a ello, se formularán objetivos concretos, medibles y alcanzables; se definirán responsables, plazos de ejecución y mecanismos de control y seguimiento del nivel de consecución de los objetivos.
 - INCORPORACIÓN DE LA CALIDAD A LA GESTIÓN DEL CENTRO.
“Difundir expresamente no centro as funcións e a designación do responsable de calidade.
Continuar identificando fontes de formación adicionais para a dirección.
Difundir expresamente na organización o compromiso adquirido.
Gañar eficiencia e eficacia nas reunión coa elaboración de axendas e actas”.
- (Andersen, 2001: 135)
- MEDICIÓN DE RESULTADOS Y SATISFACCIÓN DEL PERSONAL⁴⁰, y establecimiento de objetivos de mejora en base a los datos obtenidos.

³⁹ Entre los que se encuentra el centro *Santa María de Europa de Ourense*, actualmente convertido en CIFP.

El apoyo e implicación de la Administración en el desarrollo de este proyecto hace que ésta tenga información sobre la situación en la que se encuentran los centros participantes, potenciando que mejoren su gestión y sus resultados, y contribuyan al aumento de la inserción laboral. Por lo tanto, en el Informe de Andersen (2001: 136) se recomienda que la Administración siga apoyando y midiendo el avance de los centros y destaca que *“a incorporación da calidade total á xestión é un proxecto moi ambicioso que esixe necesariamente o transcurso dun período máis ou menos longo, posto que implica un cambio de cultura organizativa e de filosofía. A consecución de resultados medibles adoita dilatarse e te-lo seu reflexo no medio/longo prazo, sen embargo esixe un grande esforzo inicial por parte do equipo de xestión dun centro. Neste sentido, resultaría moi beneficioso para a Consellería seguir vixiando e incentivando a actuación dos centros, para o fin de conseguir capitaliza-lo esforzo realizado con éxito (...) e convertelo en resultados”* (Andersen, 2001: 142).

Este proyecto fue considerado como una experiencia pionera e innovadora en el ámbito de la formación ocupacional gallega. Andersen (2001: 140) señala al respecto:

“Se a aplicación de sistemas de calidade no contorno da formación inspirados en ISO 9000 aínda é una experiencia relativamente nova e pouco estendida, a aplicación dun modelo de excelencia como o EFQM é practicamente inexistente”.

La comparación de los diagnósticos efectuados a los 60 centros piloto en 1999 y en el 2000 pone de manifiesto tres situaciones, citadas por Andersen (2001: 139):

- Centros que apostaron por mejorar su gestión y consiguieron resultados exitosos.
- Centros que desarrollaron pequeñas acciones de mejora.
- Centros que han permanecido pasivos, no alterando o empeorando su situación frente al modelo respecto al período anterior.

Señala asimismo el autor el éxito obtenido en la fase de sensibilización:

“O 93% dos centros mellorou en maior ou menor medida as súas formas de facer e o 35% mellora en máis dun 10% a súa puntuación respecto da media global obtida polos centros no período anterior”.

(Andersen, 2001: 139)

⁴⁰ Contando también con la opinión del personal administrativo y de servicios.

Destaca asimismo que este proyecto es *“una aposta sólida e firme da Consellería por achega-los principios da calidade á xestión dos centros integrados de formación ocupacional de Galicia”* (Andersen, 2001: 137), percibida polos centros como una oportunidad para mejorar su gestión y a la que se acogen respondiendo mediante: el esfuerzo para incorporar las recomendaciones del equipo consultor, la atención prestada en los seminarios en la que se abordan aspectos de mejora, una actitud proactiva durante el período de tutorías, y la solicitud repetida y generalizada de colaboración al equipo consultor durante el período de tutorías (Andersen, 2001: 138).

Si nos preguntamos qué fue lo que motivó la utilización de este modelo, para obtener una respuesta quizá tengamos que recurrir al contexto nacional en el que se desenvuelve este tipo de formación.

Una posible explicación nos la proporciona Varela (2003: 149) al señalar que el nuevo Programa Nacional de Formación Profesional requería disponer de un modelo de gestión de la calidad que permitiese la evaluación interna de los niveles de calidad obtenidos y a partir de ella la mejora del funcionamiento y gestión de las organizaciones formativas. Así, en los años 2000 y 2001 el INEM pone en marcha un proyecto dirigido denominado *“Adaptación del Modelo de Gestión de la Calidad a los Centros Nacionales de Formación Ocupacional”* y, -según la misma autora- para la selección del referente a utilizar *“se tuvo en cuenta que el modelo elegido debía ser fruto de una amplia investigación empírica, tener una fuerte implantación en los servicios públicos y una larga tradición en nuestro entorno cultural, todo ello para asegurar que se adoptaba una estrategia de calidad consistente, asentada en un sistema de valores y un método robusto y comúnmente aceptado”*.

En Galicia, la *Dirección Xeral de Formación e Colocación* de la *Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude*, a través del proyecto llevado a cabo bajo la gestión y asesoramiento del equipo de Andersen también promovió la utilización del Modelo europeo de excelencia de la EFQM.

En el año 2003, con el *Decreto 325/2003 de 18 de julio* se regulan los centros integrados de formación profesional y se autoriza a dos centros de la *Consellería de Traballo* a funcionar como CIFP con carácter experimental. Estos centros son: el Centro

Nacional de Formación Profesional Ocupacional de Santiago y el Centro de Formación Ocupacional de Coia, de Vigo.

En una investigación⁴¹ llevada a cabo en el curso 2003-04, en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela, se estudian las características de los centros integrados de Formación Profesional de Galicia y uno de los aspectos que se pone de manifiesto en el citado estudio es que los CIFP dependientes de la *Consellería de Traballo* utilizan como referente para la implantación de sistemas de gestión de la calidad el Modelo de la EFQM.

Por lo tanto, podemos decir que esa experiencia piloto iniciada en el año 1999 siguió desarrollándose con posterioridad.

El Decreto 154/2006 de 7 de septiembre crea la red de centros integrados de FP, y en lo que respecta a la administración laboral incluye –además de los centros señalados con anterioridad- al CIFP Santa María de Europa, de Orense.

⁴¹ Carnota, M.P. (2004).

VI.2.2.3. Implantación del sistemas de gestión de la calidad en los CIFP de la comunidad gallega: situación actual

El 2º Plan galego de FP considera que *“a xestión da calidade debe ser una das máximas preocupacións do sistema de formación profesional”* (Xunta de Galicia, 2008: 59) y debe llevar a *“identificar e xestionar correctamente os procesos clave que se están a desenvolver na formación profesional”* (Xunta de Galicia, 2008: 60). Este documento no prima la utilización de ningún referente concreto en materia de gestión de la calidad, sino que señala:

“Calquera procedemento, modelo ou método que procure mellorar a xestión da calidade dunha organización, aplicado correctamente pode producir sen dúbida beneficios e melloras no funcionamento da organización”.

Destaca asimismo lo siguiente: *“evitarase calquera formulación que conciba os procedementos existentes como modelos alternativos ou excluíntes. Isto é así máxime se se ten en conta que case todos os procedementos ou modelos manifestan ter moitos puntos en común: todos están inspirados polo proceso cíclico “planificar, facer, avaliar e estandarizar”; identificación de novos plans de mellora; todos postulan ir mais aló da avaliación dos resultados ou produtos propiamente ditos, e inclúen tamén como obxecto de avaliación os procesos, os recursos, o contorno, etc.”* (Xunta de Galicia, 2008: 61)

En la legislación referente a los CIFP, concretamente en el Decreto 266/2007 de 28 de diciembre, se hace referencia a por ejemplo elaborar *“plans de mellora da calidade”* (artículo 16.2.c), y en relación a la gestión de la calidad (artículo 21) se señala que *“as Consellerías das cales dependan os centros integrados impulsarán a posta en marcha de plans de mellora continua, co obxecto da garantir a calidade dos servizos ofertados”*. Asimismo, se le encomienda al director *“promover plans de mellora”* (artículo 13.2.c) y al Consejo Social *“participar nos plans de mellora da calidade”* (artículo 16.2.c). También se recoge que el *proyecto funcional de centro* establecerá entre otros aspectos *“os procedementos de xestión baseados nun sistema de mellora continua”* (artículo 10.2), y la *memoria anual* recogerá *“accións para a mellora da xestión”* (artículo 10.5). Todos estos aspectos tienen como referencia un enfoque de

mejora continua, pero no se circunscribe a ningún referente o modelo de gestión de la calidad.

A pesar de lo explicitado en los documentos que acabamos de citar, hay que decir que el referente elegido y utilizado para implantar sistemas de gestión de la calidad en los CIFP gallegos son las Normas UNE EN ISO 9001.

Constancia de ello la hallamos en la publicación de la Xunta de Galicia denominada *Orzamentos 2009*, en la que se refleja –entre varios indicadores⁴² para evaluar el 2º *Plan Galego de FP*- lo siguiente: “nº de centros certificados coa norma UNE EN ISO 9001:2000⁴³”.

La utilización de esta Norma en los centros de la Administración educativa surge -años atrás, concretamente en el curso 2000/2001- cuando se iniciaron en el ámbito de la FP las primeras redes de calidad. Por su parte la implantación de la misma en los CIFP de la *Consellería de Traballo* se inicia en el año 2005.

Aunque ambas Administraciones han seguido un proceso diferenciado en la actualidad las dos impulsan la implantación de las ISO, y la Administración educativa hace explícito su interés en que sus centros avancen hacia Modelos de Excelencia⁴⁴.

En la actualidad, todos los CIFP de la *Consellería de Traballo e Benestar* han obtenido la certificación ISO 9001, tal y como se refleja a continuación.

	Certificaciones	Organismo que certifica
CIFP Santiago	2006, 2007, 2008 2009	AENOR IAC
CIFP de Coia	2006, 2007 2008, 2009, 2010	AENOR EQA
CIFP Santa María de Europa	2005 2008	AENOR EQA

⁴² Se destaca que estos indicadores deben ser fijados por el *Consello Galego de FP*, pero aún así se hace saber que los indicadores citados en el documento “*forman parte da propia razón de ser do plan*”.

⁴³ Hace referencia a la ISO 9001:2000 porque los centros certificados hasta entonces tenían como referente la versión del año 2000, mientras que los certificados a partir del año 2009 ya tienen como referente la ISO 9001:2008.

⁴⁴ El Decreto 114/2010, de 1 de julio por el que se establece la ordenación general de la FP del sistema Educativo, en su artículo 30 habla de una gestión dirigida a la excelencia: “*A Consellería con competencias en materia de educación promoverá a calidade das actividades formativas e de xestión nos centros de FP mediante o recoñecemento do esforzo que contribúa a súa excelencia*”. De esta manera, aunque en los CIFP se está potenciando la implantación de las ISO, también se refleja –en este caso en la legislación- un progreso continuo dirigido a la excelencia.

Respecto a los CIFP de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, debemos señalar que están en proceso de implantación de la Norma UNE EN ISO 9001:2008. Aunque algunos han participado en las redes de calidad impulsadas por la *Consellería de Educación*, se destaca que ninguno ha obtenido la certificación ISO 9001. A pesar de ello, creemos conveniente reflejar cuáles de los actuales CIFP formaron parte de esas redes, ya que muchos de ellos han realizado un largo camino y hecho avances importantes en la implantación de la Norma. Son los siguientes:

- CIFP Ánxel Casal: red G1 (curso 2000-2001)
- CIFP Compostela: red G4 (curso 2003-2004)
- CIFP Monte de Conxo⁴⁵: red G4 (curso 2003-2004)
- CIFP A Farixa: red G2 (curso 2001-2002)
- CIFP A Granxa: red G5 FP (curso 2000-2005)
- CIFP Carlos Oroza: red G2 (curso 2001-2002)
- CIFP Valentín Paz Andrade: red G5 FP (curso 2004-2005)
- CIFP de Fene: red G5 FP (curso 2004-2005)
- CIFP Porta da Auga: red G1 (curso 2000-2001)

Se hace constar asimismo la ausencia en estas redes del CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro y del CIFP Someso.

En el presente, las actuaciones de la Subdirección Xeral de FP han llevado a la creación de un grupo de trabajo formado por los responsables de calidad de los once CIFP cuyo cometido se orienta al logro de una certificación única y conjunta para todas estas instituciones. En las siguientes líneas reflejamos este nuevo enfoque propuesto por la Administración, a través de las palabras de los directores/as y/o responsables de calidad de algunos de estos centros integrados:

“O centro atópase na actualidade en proceso de definición de procesos e elaboración de documentos para á súa certificación. Isto vaise facer de xeito unificado cos demais centros integrados de Galicia (once, en total), tendo como obxectivo obter a certificación UNE-EN ISO 9001:2008, seguindo un esquema multilocalización, no prazo de 18 meses (finais de 2011).

⁴⁵ Actualmente denominado *CIFP Politécnico de Santiago*.

O proceso estase levando a cabo por medio da discusión a través da plataforma PLATEGA e coa axuda dunha consultoría coa que temos reunións periódicas cada 15 días (aprox.)”.

(Responsable de calidad del CIFP Rodolfo Ucha Piñeiro)

“A idea que ten a Dirección Xeral é a de obter unha certificación única e multicéntrica nun prazo de dezoito meses. Comenzando a traballar neste proxecto desde setembro de 2010 cun grupo de traballo ó que asisten os responsables de calidade de cada centro”.

(Directora del CIFP Porta da Auga)

“Dende o ano 2006 somos Centro Integrado de Formación Profesional. A "calidade" converteuse nun obxectivo a acadar (por norma).

Na actualidade, xunto cos demais centros integrados, constituimos unha Rede que ten como prioridade a certificación (multicertificación dos 11 centros integrados públicos dependentes da Consellería de Educación). Esta certificación deberá ser acadada en un prazo de 18 meses aproximadamente”.

(La directora y la responsable de calidad del CIFP Valentín Paz Andrade)

“Estamos participando nun grupo de traballo que ten como obxectivo a certificación de calidade conxunta dos 11 centros integrados de formación profesional de Galicia”.

(Director del CIFP Carlos Oroza)

“Nestes momentos os CIFP dependentes da Consellería de Educación (11 centros en toda Galicia) están a traballar no proceso de Certificación conxunta de tódolos CIFP segundo a Norma ISO 9001:2008. Para este fin temos un grupo de traballo con tódolos responsables da Xestión da mellora continua de calidade coa intención de conseguila nun prazo máximo de finais de 2011”.

(Responsable de calidad del CIFP A Granxa)

Aunque no refiriéndose a una certificación única, nuestro *Informante dos* ya apuntaba la necesidad de trabajar conjuntamente para diseñar una documentación estándar para centros con características similares:

“Eu tendo en conta a experiencia que, que hai agora mesmo, é dicir, que... eu por parte da Consellería, que así o comentamos xa varias veces, é dicir, establecería digamos un modelo de documentación y unha estrutura de, de documentación estándar para

todos os,... vamos, que puideran incorporar todos os centros y despois versionar, é dicir, daríalles a posibilidade de que o versionaran eh, os centros porque, a ver, unha implantación dun sistema de xestión da calidade, é dicir, que para un centro, é dicir, que non cambia moito do que é outro centro, entón non se pode poñer a discutir todo un,... tódolos protocolos de todos os centros, é dicir, porque se está perdendo, é dicir, que se tes vinte, vinte centros...”

“Eu eso vivino en propia carne cando foi todos os... a elaboración dos protocolos dos centros de formación, donde sentábamonos... íamos alí os xoves pola tarde y os venres todo o día a elaborar protocolos con outros... bueno a compartir o que levábamos elaborado eh, do resto da semana. Protocolos cos outros compañeiros dos centros de formación nos que alí cada un, é dicir, que expoñía as súas particularidades y donde, é dicir, pois como xa che comentaba (...) pois non se contemplaba digamos, o aspecto común que era, digamos, a liña que deberíamos de ter todos, despois,... é dicir, unha liña común y despois as particularidades”.

[A la pregunta *¿Quién tiene que elaborar esa línea común?* señala:] “Un equipo de trabajo”.

VI.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CENTROS OBJETO DE ESTUDIO

VI.3.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

La interpretación de la información de los cuestionarios y de la documentación de los centros se hace en base a los criterios del Modelo Europeo de Excelencia, agrupándolos en criterios Agentes y criterios Resultados.

La categoría *Agentes* refleja la gestión y el funcionamiento del centro. Los datos obtenidos nos permiten reflejar cómo se desarrolla la gestión del centro y los aspectos sobre los que se podría actuar para mejorarla, dentro de un planteamiento de mejora continua enmarcado en el camino hacia la excelencia. Los criterios que se incluyen dentro de esta categoría se reflejan en la tabla VI. 3.

TABLA VI. 3: LA CATEGORÍA AGENTES EN EL CUESTIONARIO

MODELO DE LA EFQM Criterios Agentes	CUESTIONARIO Expresión de los Criterios Agentes
LIDERAZGO	EQUIPO DIRECTIVO Y RESPONSABLE DE CALIDAD
PLANIFICACIÓN Y ESTRATEGIA	PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA MISMA
PERSONAS	PERSONAL DEL CENTRO (profesorado y personal de administración y servicios)
COLABORADORES Y RECURSOS	PERSONAS COLABORADORAS Y RECURSOS
PROCESOS	PROCESOS

Fuente: Elaboración propia

La categoría *Resultados* determinar qué se ha conseguido en el centro teniendo en cuenta los objetivos pretendidos. También permite averiguar cuál es la tendencia en relación con otros centros, o incluso con otras organizaciones, pero ello no es el objetivo de esta tesis, en la que no nos interesa la comparación sino conocer y poner de manifiesto cual es la situación actual de cada uno de los centros objeto de estudio.

Los criterios que se incluyen dentro de la categoría Resultados se reflejan en la tabla VI. 4.

TABLA VI. 4: LA CATEGORÍA RESULTADOS EN EL CUESTIONARIO

MODELO DE LA EFQM Criterios Resultados	CUESTIONARIO Expresión de los criterios Resultados
RESULTADOS EN USUARIOS	EN RELACIÓN AL ALUMNADO
RESULTADOS EN PERSONAL	EN RELACIÓN AL PERSONAL (profesorado y personal de administración y servicios)
RESULTADOS EN EL ENTORNO	EN RELACIÓN AL ENTORNO DEL CENTRO
RESULTADOS CLAVE	EN RELACIÓN AL CENTRO

Fuente: Elaboración propia

Los resultados del centro son nucleares para determinar la excelencia de la organización. Somos conscientes que una buena gestión en los criterios *Agentes* conlleva datos positivos en los criterios *Resultados*, y esperamos que así se manifieste en los datos que reflejan los cuestionarios.

El análisis e información de los datos de los cuestionarios se contrasta con la documentación de los centros (véase la tabla VI.2.a) y, en ocasiones puntuales, son las referencias legales que sustentan la organización y funcionamiento de los centros objeto de estudio las que nos aportan los datos necesarios para comprender cómo se llevan a cabo determinados aspectos de la gestión de esas instituciones.

VI.3.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CIPF SANTIAGO

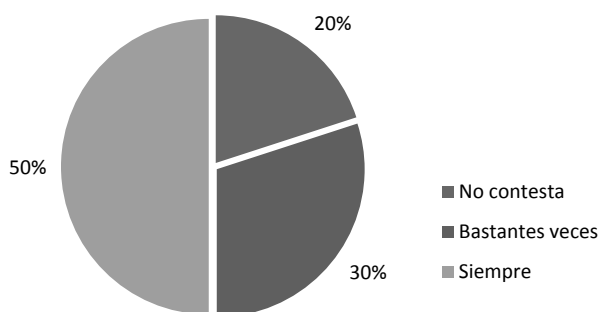
VI.3.2.1. Equipo directivo y responsable de calidad

El liderazgo se centra en el equipo directivo y, en esta investigación, se incluye en este equipo a la persona que en el centro ocupa el puesto de responsable de la calidad.

VI.3.2.1.1. *Desarrollo de los fines y objetivos del centro*

En relación a si *las actuaciones del equipo directivo y de la responsable de calidad tienen siempre presente la consecución de los fines y objetivos del centro*, el 50% de las personas encuestadas opinan que “siempre”, el 30% señalan “bastantes veces”, y un 20 % no contestan. Los mismos porcentajes se repiten en el ítem referente a si *el equipo directivo y el responsable de calidad animan al personal del centro a que asuman responsabilidades*. Ello se refleja en el gráfico VI.1.

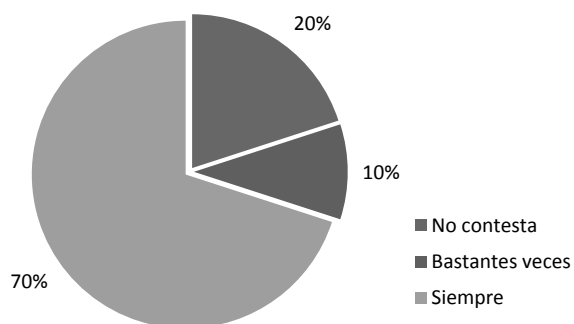
GRÁFICO VI. 1: OBJETIVOS DEL CENTRO Y ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES



Fuente: Elaboración propia

La *priorización de las actividades de mejora* destaca con los porcentajes que refleja el gráfico VI. 2, y que a continuación se detallan: el 70% indica “siempre”, el 10% “bastantes veces” y el 20% no contesta.

GRÁFICO VI. 2: PRIORIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE MEJORA



Fuente: Elaboración propia

A través del análisis de la documentación del centro observamos que el desarrollo de los fines y objetivos del centro tiene como referencia un planteamiento de mejora continua. Ello se pone de manifiesto en el *Manual de Calidad*, documento en el que se recoge lo siguiente:

“El centro adopta el sistema de gestión de la calidad como principal vehículo de expresión de nuestro compromiso con la mejora continua de nuestros servicios formativos, y como herramienta para la consecución de una creciente satisfacción de nuestros clientes, por medio de la identificación de sus expectativas y necesidades y convirtiendo éstas en requisitos de nuestro sistema”.

(*Manual de Calidad*, capítulo 1).

La política de calidad del CIFP Santiago está “*sujeta a revisión y mejora continua*” y “*orientada a la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus clientes y usuarios, actúa como marco de referencia para el establecimiento y revisión de los citados objetivos*”⁴⁶ (*Manual de Calidad*, Anexo IV).

Los fines y objetivos de esta institución formativa se centran en las personas desempleadas, enfocando su funcionamiento a la formación para la inserción laboral. Su referente para la gestión de la calidad se centra en las AFD y no se hace ninguna

⁴⁶ Hace referencia a hace referencia a los objetivos del centro coherentes con la política de calidad.

referencia expresa a la FPE⁴⁷. En el *Manual de Calidad* se establece como finalidad del centro:

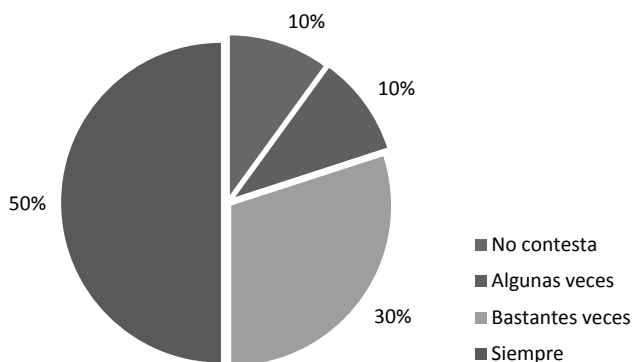
“Prestar sus servicios formativos a la comunidad, proporcionándoles a los trabajadores inactivos un recurso para la mejora de la capacidad de inserción. Por medio de la formación en las diversas especialidades homologadas en el centro, el alumno accede a una mejor capacitación así como a la adquisición de actitudes y habilidades necesarias para promocionarse profesionalmente”.

(*Manual de Calidad*, ANEXO IV).

VI.3.2.1.2. Implantación de procesos de mejora continua en el centro

La implicación de la dirección y de la responsable de calidad en las actividades de mejora, es elevada tal y como se muestra en el gráfico VI. 3, el cual refleja los siguientes porcentajes: 50% “siempre”, el 30% “bastantes veces”, el 10% “algunas veces” y el otro 10% no contesta.

GRÁFICO VI. 3: IMPLICACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE MEJORA



Fuente: Elaboración propia

⁴⁷ El mismo *Manual de Calidad* se señala que “el SGC abarca el servicio de FPO”, dejando claro que las enseñanzas de FPE funcionan al margen y no están integradas en la Gestión de la Calidad que lleva a cabo el centro.

Esta implicación se pone de manifiesto a través del compromiso que la dirección asume en relación a la gestión y funcionamiento del centro⁴⁸, y aparece explicitada en el *Manual de Calidad*, en el que se recoge lo siguiente:

“La dirección del centro integrado profesional de Santiago está comprometida con el cumplimiento de los requisitos que puedan afectar al funcionamiento del centro”.

(*Manual de Calidad*, Anexo IV)

De la misma manera, en el capítulo 5 del citado *Manual* se hace referencia explícita a la responsabilidad de la dirección y se señala, entre otros aspectos, lo siguiente:

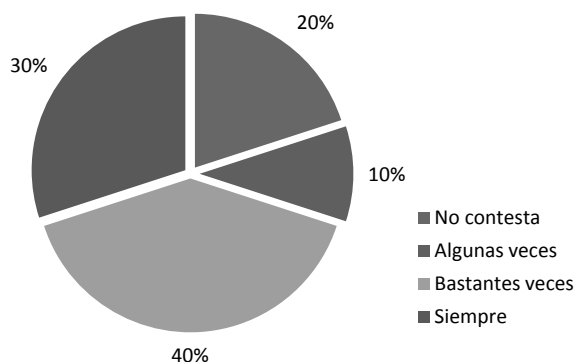
“La dirección del centro está comprometida con el desarrollo, implantación y mejora continua del SGC, y para que así conste:

- Tiene comunicado a todo el personal del centro la importancia de la satisfacción de los requisitos del cliente y de los requisitos legales y reglamentarios. [...]
- Se compromete a promocionar la disponibilidad necesaria de recursos necesarios para el desarrollo del servicio y para el mantenimiento del SGC”.

La *transmisión de los fines y objetivos del centro al personal* se percibe de la siguiente manera: el 30% considera que el equipo directivo y el responsable de calidad los transmiten “siempre”, el 40 % opina que se hace “bastantes veces”, el 10% “algunas veces” y el 20% no contesta. Véase el gráfico VI. 4.

⁴⁸ Recordemos que esa gestión y funcionamiento tienen como referentes planteamientos de mejora continua.

GRÁFICO VI. 4: CANALES DE INFORMACIÓN PARA TRANSMITIR LOS FINES Y OBJETIVOS DEL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

Los objetivos del centro se centran en la formación y se dirigen a la satisfacción de las necesidades y expectativas de las personas a las destinatarias de esa formación. En el capítulo 5 del *Manual de Calidad* se refleja que la dirección ha “comunicado a todo el personal del centro la importancia de la satisfacción de los requisitos del cliente”, y en el anexo IV del citado *Manual* se contempla que todo el personal se compromete y asume la política de calidad del centro.

Se establece además lo siguiente:

“La Dirección fijará unos objetivos⁴⁹ de calidad en el marco de los servicios que ofrece”.

[...] “Los objetivos de calidad serán comunicados al personal involucrado en su consecución, asegurándose de que los tengan comprendido así como de que se obtiene el compromiso para su consecución”.

(*Manual de Calidad*, capítulo 5)

Concretamente, en el documento “*Planificación de los objetivos de calidad y Seguimientos de los objetivos de calidad*” del año 2009, el centro se propone como objetivo:

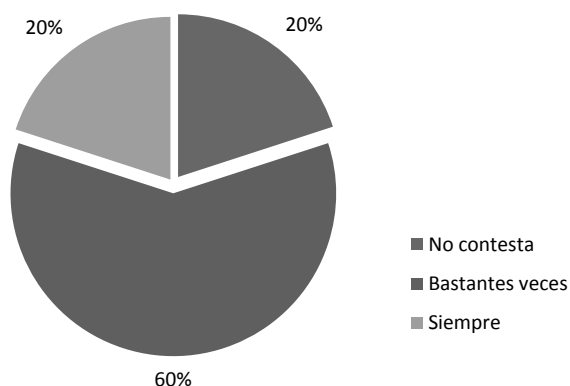
“Homologarse/calificarse como Centro Nacional de Referencia Forestal”

⁴⁹ Coherentes con la política de calidad.

Las comunicaciones en el centro se rigen por lo establecido en el *Reglamentación de las comunicaciones del centro*⁵⁰. En este caso, al hablar de transmitir los fines y objetivos del centro, estamos ante una comunicación de tipo interno, y por lo tanto, *“se puede adoptar el método que se considere más conveniente y eficaz dadas las circunstancias y la naturaleza de la información a comunicar (comunicación verbal, e-mail, intranet,...). Se reservará la comunicación escrita, [...] para las comunicaciones que afecten directamente a la prestación del servicio”*.

El equipo directivo y la responsable de calidad, tal y como muestra el gráfico VI. 5, aseguran el desarrollo de procesos que permiten la puesta en práctica de la planificación del centro. Así, el 60% de los encuestados señalan que lo hacen “bastantes veces”, frente al 20% que señalan “siempre” y otro 20% no contesta.

GRÁFICO VI. 5: PROCESOS QUE PERMITEN EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN DEL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

Los objetivos del centro se vinculan a procesos⁵¹ que permiten el desarrollo de la planificación del centro. El *Manual de Calidad*⁵² recoge que *“se definirán para cada objetivo las acciones concretas en las que se desarrollará, así como los responsables y*

⁵⁰ Elaborado con fecha de 01-11-2006.

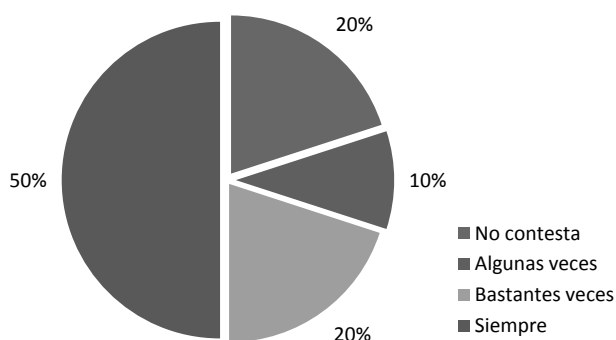
⁵¹ En el punto VI.3.2.5. hablaremos de los distintos procesos que se desarrollan en el centro.

⁵² Capítulo 5.

los plazos para llevarlas a cabo”. Estas acciones se especifican en el *Manual de procesos*, y son las que facilitan el desarrollo de la actividad del centro.

En el gráfico VI. 6 se pone de manifiesto que *la dirección y la responsable de calidad estimulan al personal para que la revisión y mejora de procesos y planificación se lleve a cabo*. Se observa que el 50% indican que esto ocurre “siempre”, el 20% señala “bastantes veces”, el 10% “algunas veces” y el 20% restante no contesta.

GRÁFICO VI. 6: REVISIÓN Y MEJORA DE LOS PROCESOS Y LA PLANIFICACIÓN DEL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

La determinación y asignación de responsabilidades⁵³ es uno de los elementos clave para garantizar el desarrollo y la implantación de los procesos de mejora continua en el centro. Por ello, se delimitan las funciones del personal y se establece que el *director* se encarga de la gestión técnica, administrativa y económica del centro, mientras que a la *responsable de calidad*⁵⁴ se le asignan tareas dirigidas a asegurar que los procesos del sistema de gestión de la calidad están implantados y funcionan con la eficacia

⁵³ En el *Manual de Calidad* del centro se especifican las funciones del director, el Jefe de estudios, la responsable de calidad, el jefe del área administrativa y de los docentes.

⁵⁴ El nombramiento de la responsable de calidad se efectúa a principios del año 2006, y así consta en el *Acta de reunión del Comité de Calidad* con fecha de uno de enero.

En el Capítulo 5 del *Manual de Calidad* se hace constar que la responsable de calidad “*siempre será un miembro de la dirección de la organización*”. Sus funciones aparecen recogidas en el ANEXO III del citado *Manual*.

esperada, proponer acciones de mejora y revisar y actualizar la documentación del SGC.

Asimismo, al resto del personal se le atribuye, entre otras funciones, el desarrollo de aquellas tareas relacionadas con el SGC que están identificadas en el *Manual de Procesos* del centro.

Se atribuye también a la dirección la tarea de asegurarse de “*que todo el personal conozca sus responsabilidades*” (Capítulo V del *Manual de Calidad*) y se asigna al todo el personal la detección de incidencias y no conformidades y la comunicación de las mismas a la persona responsable de la calidad (PD No conformidades y acciones correctivas/preventivas. Manual de Procedimientos)

La revisión y mejora de procesos y de la planificación se apoya en:

- La *revisión del SGC*, que utiliza como referente las indicaciones del PD *Evaluación y Medición*.

“La dirección hará una revisión del funcionamiento de SGC, con el fin de asegurar su conveniencia, adecuación y eficacia continua. Tal revisión se hará a intervalos planificados cada doce meses”.

(*Manual de Calidad*, capítulo 7)

“Se llevará a cabo una evaluación y medición del funcionamiento del sistema por medio de una batería de indicadores⁵⁵”.

(*Norma para la Evaluación y Medición*, con fecha de 1-11-2006)

“El centro tiene planificado e implementado un PD para la medición, análisis y mejora de los procesos⁵⁶, denominado *Evaluación y Medición*, con el fin de garantizar que nuestro servicio es conforme con los requisitos establecidos y que está imbuido en una dinámica de mejora continua”.

(*Manual de Calidad*, capítulo 8)

- La *detección de incidencias y no conformidades* se desarrolla utilizando como guía el PD *No conformidades y acciones correctivas/preventivas*, y aunque participa

⁵⁵ Esta tarea está asignada a la responsable de calidad del centro.

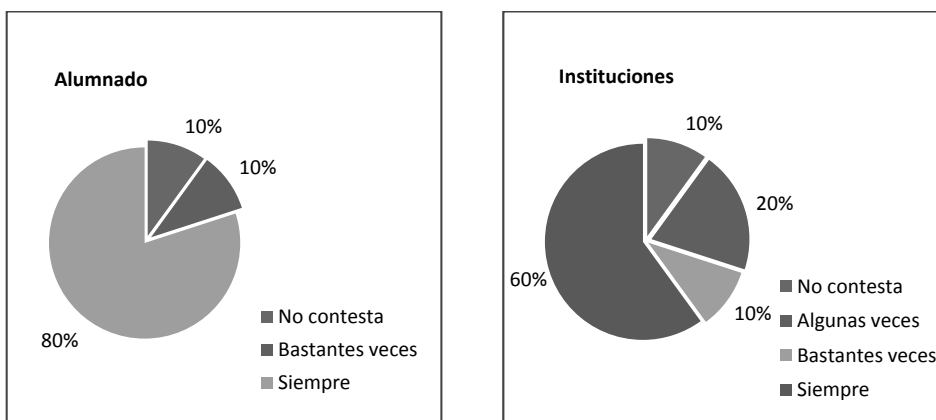
⁵⁶ El seguimiento y medición de procesos hace referencia a los métodos dirigidos a “*asegurar que se cumplen los resultados planificados*” (Capítulo 8 del *Manual de Calidad*).

todo el personal la responsabilidad de este procedimiento se atribuye a la personal responsable de la calidad. Asimismo, hay que destacar que hay una *Norma para la tipificación y comportamiento de no conformidades y acciones correctivas y preventivas* fechada a 30-01-2009.

VI.3.2.1.3. Implicación con el alumnado, la Administración y otras instituciones del entorno

En cuanto al servicio formativo que ofrece el centro, la prioridad se centra en la atención al alumnado, aunque también es cierto que se establecen relaciones con distintas instituciones -incluso con la Administración- que son beneficiosas de cara a la organización y funcionamiento del centro. Esta situación aparece reflejada en el gráfico VI. 7.

GRÁFICO VI. 7: IMPLICACIÓN CON EL ALUMNADO Y CON INSTITUCIONES DEL ENTORNO



Fuente: Elaboración propia

El *Manual de Calidad* del CFP Santiago refleja que su SGC tiene como núcleo la satisfacción del alumnado. Este enfoque hacia el alumnado se pone de manifiesto en el siguiente párrafo:

“La Dirección del centro está comprometida con el enfoque al cliente, es decir, promueve y asegura la implantación de acciones encaminadas a: detección de sus necesidades y expectativas respecto de nuestro servicio, satisfacción de las necesidades y expectativas, y evaluación periódica de la satisfacción y revisar nuestro SGC a la luz de los resultados de la evaluación”.

(Manual de Calidad, capítulo 5)

Asimismo, la dirección se compromete a proporcionar los recursos necesarios para el desarrollo del servicio y para el mantenimiento del SGC (capítulo 5 del *Manual de Calidad*). En este marco se inscriben las relaciones que el centro establece con otros centros, instituciones del entorno e incluso con la propia Administración.

Así, por ejemplo con la *Consellería de Traballo e Benestar* se llevan a cabo gestiones directamente vinculadas a la prestación y desarrollo de la formación (*Manual de Procedimientos*):

- Solicitar expertos docentes.
- Solicitar alumnado (posibles candidatos) para los cursos.
- Enviar acta de selección de alumnos/as a la Administración.
- Concertar los seguros de los alumnos/as.
- Enviar parte de altas y bajas a la Administración.
- Enviar a la Administración la documentación de finalización de la Acción Formativa.
- Solicitar diplomas a la Administración.
- Enviar solicitud de prácticas en empresas a la Administración.
- Negociar y firmar el convenio de realización de prácticas, etc.

Además, respecto al personal del centro, se puede destacar la dependencia jerárquica del Director del Jefe de Sección del Servicio de Formación Ocupacional de la *Consellería de Traballo*, o la pertenencia de los docentes al Catálogo de Expertos de la *Xunta de Galicia*.

Asimismo, es la *Consellería de Traballo* la que identifica las infraestructuras que cada curso requiere para su impartición (capítulo 6 del *Manual de Calidad: Infraestructuras*), establece el Catálogo de especialidades homologadas (capítulo 7 del *Manual de Calidad: Prestación del servicio*), etc.

Al ser centro integrado, también tiene un vínculo directo con la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, que se concreta en trámites vinculados a gestión

del profesorado y de las enseñanzas de FPR. Esto mismo, hace que el centro esté en contacto con el *CIFP Politécnico* de Santiago a través del cual se tramita la Formación Profesional Reglada.

Otros organismos con los que mantiene una relación fluida son los de Gestión de la Calidad: AENOR⁵⁷, GESAN e IAC.

Respecto a las relaciones con otras instituciones se puede reflejar también la colaboración del centro con la Universidad, facilitándonos el acceso a toda la documentación que esta tesis doctoral requería.

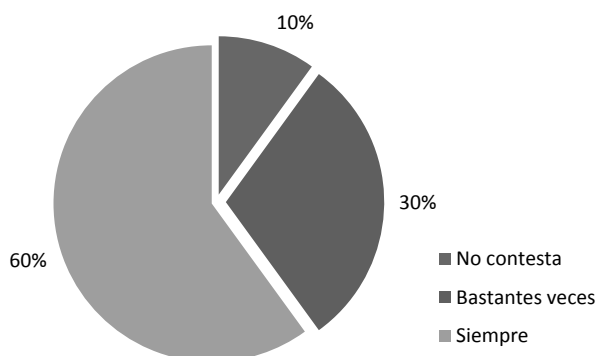
VI.3.2.1.4. Reconocimiento de esfuerzos y logros del personal

El *reconocimiento de los esfuerzos y logros de todas las personas del centro* se pone de manifiesto en el gráfico VI. 8, a través de los siguientes porcentajes: el 60% opina que este reconocimiento está “siempre” presente en las actuaciones de la dirección y de la responsable de calidad del centro, el 30% indica “bastantes veces” y el 10% no contesta.

⁵⁷ Este organismo llevó a cabo la primera auditoría externa que se realizó en el CIFP Santiago (en diciembre del año 2006) y posteriormente emitió el Certificado de Gestión de la Calidad, con base a la Norma UNE-EN-ISO 9001: 2000. Este certificado fue emitido el 21 de febrero de 2007 y tenía validez hasta el 21 de febrero del año 2010.

En la actualidad, AENOR se limita a proporcionar información al centro sobre cursos de Gestión de la Calidad, y es IAC la responsable de la certificación de la calidad.

GRÁFICO VI. 8: RECONOCIMIENTO DE ESFUERZOS Y LOGROS DEL PERSONAL



Fuente: Elaboración propia

En la documentación del centro se pone de manifiesto el reconocimiento profesional del personal del centro⁵⁸, cuando en el *Manual de Calidad* (capítulo 6: Gestión de Recursos) se indica que:

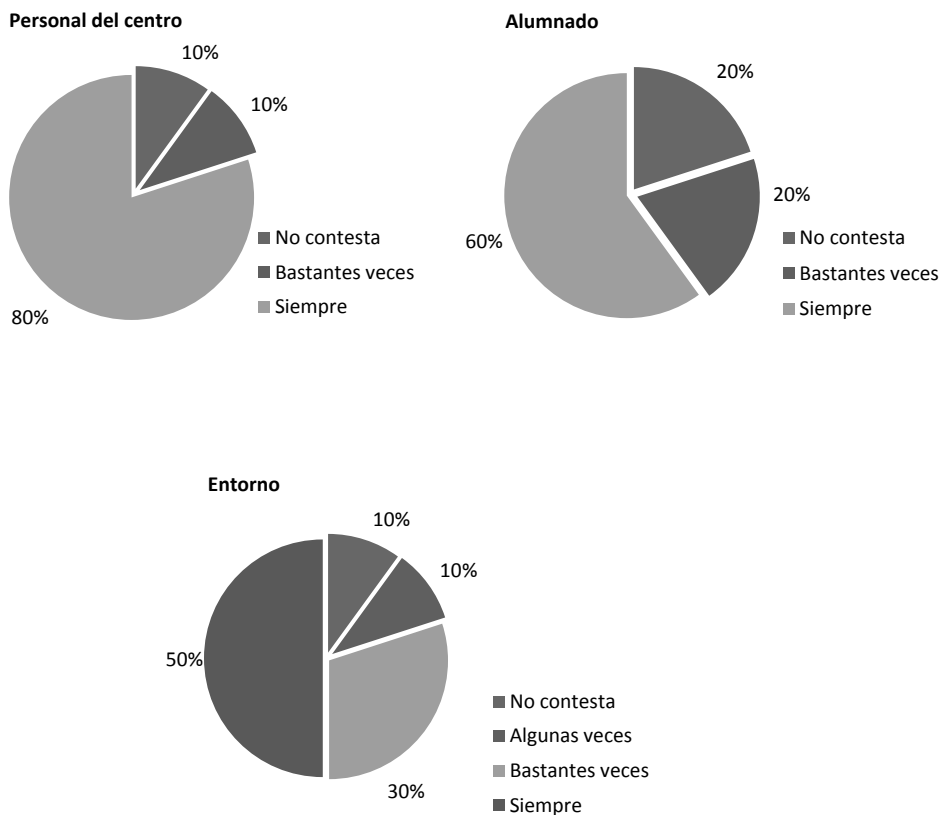
“... se hará consciente a nuestro personal de la importancia de sus actividades y de su contribución a la calidad del servicio.”

La *accesibilidad al equipo directivo* se refleja en el gráfico VI. 9. En relación al personal del centro, la facilidad de acceso al equipo directivo y a la responsable de calidad y su capacidad de estos para escuchar al personal se refleja a través de estos datos: 80% “siempre”, 10% “bastantes veces” y el 10% que no contesta.

La posibilidad de contacto y *acceso al equipo directivo por parte del alumnado del centro* (Criterio: Resultados en relación al alumnado, apartado VI. 3.2.6), y de *organismos, instituciones y personas del entorno* (Criterio: Resultados en relación al entorno, apartado VI. 3.2.8) también ponen de manifiesto esta accesibilidad.

⁵⁸ Un reconocimiento explícito a la profesionalidad de un docente aparece reflejado en un Informe de Auditoría interna de 16 de diciembre de 2009, llevado a cabo por GESAN. En este caso el reconocimiento no procede de la dirección del centro sino del auditor.

GRÁFICO VI. 9: ACCESIBILIDAD DEL EQUIPO DIRECTIVO



Fuente: Elaboración propia

La accesibilidad al equipo directivo se ha podido constatar a través de dos hechos:

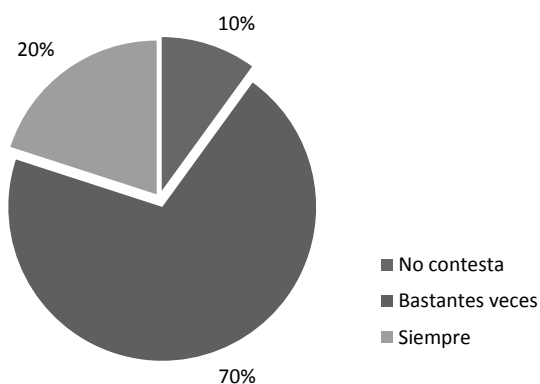
- La facilidad con la que en el desarrollo de esta tesis hemos podido acceder al director, al jefe de estudios y a la responsable de calidad, y la buena disposición y colaboración de todos ellos para proporcionarnos información sobre el centro y permitirnos acceder a la documentación requerida.
- La cordialidad y facilidad de acceso del alumnado al jefe de estudios se puso de manifiesto durante el desarrollo del trabajo de campo de esta investigación. Hemos podido comprobar en nuestra visita a las aulas que los alumnos se

dirigían al jefe de estudios para hacerle preguntas concretas vinculadas a sus intereses: becas, formación complementaria,... y recibían respuesta inmediata.

VI.3.2.1.5. Impulso del cambio en la organización

El cambio y la innovación en el centro son impulsados por el equipo directivo a través de la modificación de las prácticas existentes. El gráfico VI. 10 nos muestra los siguientes resultados: el 70% dicen “bastantes veces”, el 20% “siempre” y el 10% no contesta.

GRÁFICO VI. 10: CAMBIO E INNOVACIÓN



Fuente: Elaboración propia

En la documentación del centro consultada no encontramos referencias explícitas a “cambio e innovación”. Prima el planteamiento de “mejora continua”⁵⁹.

Tenemos en cuenta que la palabra “cambio” engloba el concepto “mejora”, pero somos conscientes y queremos poner de manifiesto que el cambio puede ocurrir o no de manera deliberada (Rodríguez Uribe, 2007: 93), y no todo cambio-innovación implica una mejora. La “mejora” parte de unos resultados previos que permiten al centro determinar cambios deseables y está vinculada a objetivos del centro.

⁵⁹ Para una mayor profundización en lo que implica cada uno de estos conceptos se puede consultar el capítulo III de esta tesis doctoral.

En relación a los *planes de mejora*⁶⁰ del centro (tabla VI. 5), vamos a hacer referencia la lo planificado para el ejercicio 2009 y las propuestas para el año 2010.

TABLA VI. 5: PLANES DE MEJORA DEL CIPF SANTIAGO

AÑO 2009 ⁶¹	AÑO 2010
Mejora 1: Implantar un plan de gestión de residuos. Mejora 2: Revisión de la señalización según la norma PRL. Mejora 3: Revisión integral de aspiraciones de la nave principal. Mejora 4: Revisión integral del sistema contraincendios. Mejora 5: Mejora de la dotación forestal.	Mejora 1: Renovación de las aulas y despachos; adquisición de mobiliario, cañones de vídeo, pizarras eléctricas e interactivas; sillas ergonómicas para personal administrativo, mobiliario de biblioteca y renovación de los servidores informáticos. Mejora 2: Adquisición de un simulador forestal. Mejora 3: Petición de subvención para renovación de las dotaciones del sector forestal. Mejora 4: Impermeabilización de la nave principal de talleres y edificio administrativo y aulas.

Fuente: Elaboración propia

Se observa que todas estas propuestas de mejora, aunque repercuten en la formación que aporta el centro, se vinculan a la gestión de la dirección.

Muchas de ellas, -sobre todo las del ejercicio 2010-, son mejoras en recursos e infraestructuras que benefician el desarrollo de la planificación y provocaran cambios vinculados a la modificación de las prácticas del centro.

⁶⁰ El documento en el que se contemplan estos planes presenta los siguientes apartados: mejoras, actuaciones a desarrollar, personas responsables de cada una de ellas, recursos y plazo previsto de ejecución. En relación a las mejoras propuestas para el año 2009 (reflejadas en la tabla VI.5) el registro de seguimiento del año 2009 refleja que todas ellas han sido conseguidas en plazo.

⁶¹ Hay un borrador de mejoras sugeridas por el director con fecha de 6-2-09 en el que recoge, entre otras, “la adaptación progresiva a las demandas de personal (según DOG 28-01-08) de centros integrados”, señalando que es competencia de la Dirección Xeral.

Se refleja aquí esta propuesta porque muestra el interés de la dirección por hacer que el centro funcione realmente como centro integrado. Creemos que no se ha contemplado entre las propuestas de mejora precisamente porque depende más de la Dirección Xeral que de la dirección del centro. Sin embargo, queremos hacer constar que en la primera reunión que tuvimos con el director se nos hizo ver que algunas figuras ya estaban solicitadas. Hay interés en contar con personal con la formación adecuada para llevar a cabo determinadas tareas, por ejemplo, las de orientación.

VI.3.2.2. Diseño y desarrollo de la planificación

A través de la planificación se pretende valorar si el centro asume y lleva a cabo una gestión de calidad. Para ello se parte del siguiente planteamiento: la detección de necesidades y expectativas de las personas implicadas en el proceso formativo y los resultados son la base para la planificación, pero también es imprescindible el desarrollo, revisión y actualización de la planificación. Además, se tiene en cuenta el aprovechamiento de la formación del personal en beneficio del centro.

VI.3.2.2.1. *Diseño en base a necesidades y expectativas*

Tal y como refleja la tabla VI. 6, en el centro hay establecido un *procedimiento que permite reconocer y analizar las necesidades y expectativas* de las personas implicadas en el proceso formativo⁶², y *se tienen en cuenta estas necesidades para elaborar los proyectos institucionales*.

TABLA VI. 6: ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PLANIFICACIÓN DEL CENTRO

	Procedimiento para detectar necesidades y expectativas		Análisis de necesidades: proyectos del centro	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>No contesta</i>	2	20%	2	20%
<i>Nunca</i>	0	0%	1	10%
<i>Algunas veces</i>	1	10%	0	0%
<i>Bastantes veces</i>	6	60%	3	30%
<i>Siempre</i>	1	10%	4	40%
TOTAL	10	100%	10	100%

Fuente: Elaboración propia

A través de la documentación analizada no hemos podido constatar que en el centro exista un procedimiento centrado en la detección de necesidades y expectativas de las personas implicadas en el proceso formativo, ni tampoco que se haga ningún tipo de

⁶² Con “*personas implicadas en el proceso formativo*” se hace referencia a: alumnado, equipo directivo, profesorado y empresas que colaboran en la formación práctica, y así se recoge expresamente en el cuestionario.

análisis de necesidades que posteriormente se utilice como base para la elaboración de los proyectos institucionales.

El único indicio de análisis de necesidades que hemos visto se presenta a través de los cuestionarios que el centro utiliza en la entrevista⁶³ de selección de alumnado para cada una de las acciones formativas. Estos cuestionarios se elaboran teniendo en cuenta lo expresado en la *Norma para selección de alumnos/as*, en la que se plasma lo siguiente:

“En estas entrevistas, el centro para seleccionar a los candidatos, tiene en cuenta la formación previa y la experiencia laboral que tiene en la especialidad del curso o familia profesional (se incluye también a los que ya han aprobado UC), la motivación para hacer el curso la disponibilidad y las circunstancias personales. Hay cursos en los que hay que tener en cuenta las condiciones psicofísicas al tener prácticas con maquinaria o herramientas que entrañan riesgos. Hay cursos que pueden tener circunstancias que requieran CV”.

(*Manual de procesos*, Normas para la selección de alumnos)

También es cierto que se hace referencia indirecta a las necesidades del personal del centro cuando en el *Manual de Calidad* (capítulo 5) se habla del proceso de “comunicación” y se escribe –en relación a las comunicaciones internas– lo siguiente:

“La Dirección se asegura de que existan los canales de comunicación necesarios y apropiados en el centro, tanto horizontal como vertical en ambos sentidos ascendente y descendente, teniendo establecido un proceso denominado *Comunicación*, en el que **se identifican y satisfacen todas las necesidades de comunicación** existentes en el centro”.

(*Manual de Calidad*, capítulo 5).

En este caso se hace referencia exclusiva a las necesidades de comunicación del personal.

En el mismo capítulo, se señala que la dirección “*promueve y asegura la implantación de acciones encaminadas a: detección de sus necesidades y expectativas*”⁶⁴ respecto de

⁶³ Estas entrevistas sólo se llevan a cabo con alumnado de Formación Ocupacional. El alumnado de FPR sigue un proceso de selección distinto, dependiente de la *Conselleria de Educación*.

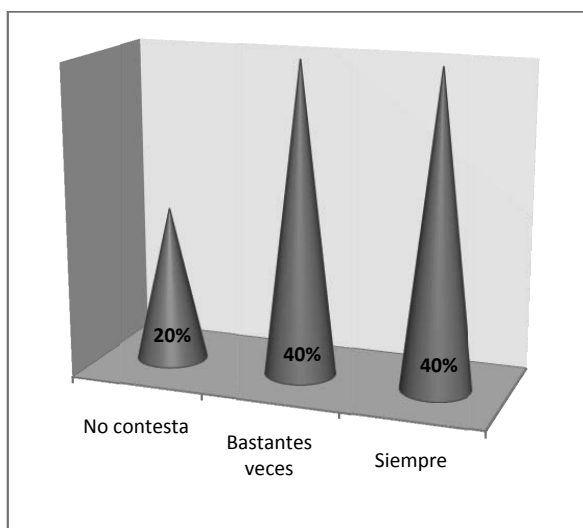
⁶⁴ Está haciendo referencia al cliente, entiéndase en este caso “alumnado”.

nuestro servicio, satisfacción de las necesidades y expectativas, y evaluación periódica de la satisfacción”. Hemos podido comprobar que sí existe una evaluación del grado de satisfacción del alumnado respecto al servicio que el centro le ofrece, pero no nos consta ninguna acción dirigida a la detección de necesidades y expectativas.

VI.3.2.2.2. *Elaboración teniendo presentes los resultados del centro y la formación del personal*

El gráfico VI. 11 refleja que *la evaluación de resultados es un elemento que se tiene en cuenta en la elaboración de la planificación*. El 40% de las personas a las que preguntamos señalan que esto ocurre “siempre”, otro 40% “bastantes veces” y el 20% no se manifiesta al respecto.

GRÁFICO VI. 11: EVALUACIÓN DE RESULTADOS Y PLANIFICACIÓN



Fuente: Elaboración propia

La revisión del SGC se hace en base a los resultados de la evaluación del mismo. Tal actuación se menciona cuando se habla de:

“... revisar nuestro SGC a la luz de los resultados de la evaluación”.

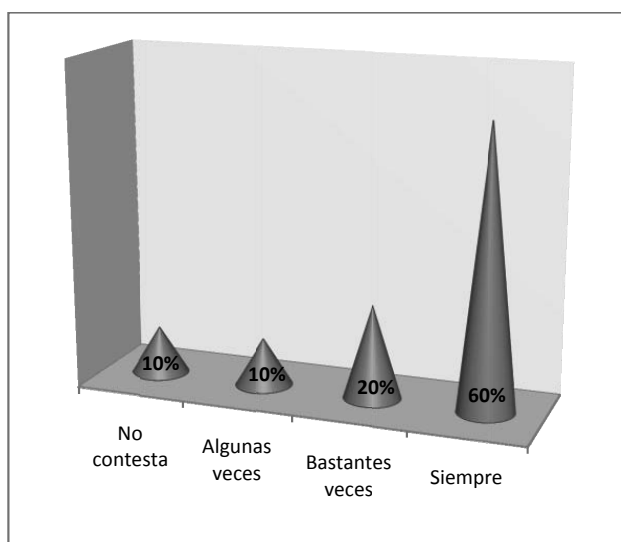
(Manual de Calidad, capítulo 5).

La elaboración de los planes de mejora y la planificación de los objetivos de calidad para el ejercicio 2010, se hace a partir de la revisión del sistema de gestión de la calidad. Ello se refleja -en la página 9- del *Informe de revisión del sistema del año 2009*⁶⁵, en el que se hace constar lo siguiente:

“Dada la información recogida en este informe, se definen las siguientes líneas generales⁶⁶, o recomendaciones, para la mejora del sistema”.

También se destaca como dato relevante la *formación del personal*. Cuando preguntamos si esta formación es *aprovechada en beneficio de las actividades de la institución* encontramos que si ocurre. El gráfico VI. 12 refleja que un 90% opinan que la formación del personal se aprovecha en beneficio del centro, (60% “siempre”, 20% “bastantes veces”, 10% “algunas veces”), y el 10% no contesta.

GRÁFICO VI. 12: FORMACIÓN DEL PERSONAL EN BENEFICIO DEL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

La importancia concedida a la formación del personal se pone de manifiesto al diseñar un proceso vinculado a *formación interna*, que se recoge en la tabla VI. 7.

⁶⁵ Con fecha de 20 de enero de 2010.

⁶⁶ Las líneas generales a las que se refiere se concretan en la planificación de objetivos de calidad y planes de mejora para el 2010.

TABLA VI. 7: FORMACIÓN INTERNA

NOMBRE DEL PROCESO: Formación interna	RESPONSABLE DEL PROCESO: Responsable de calidad
OPERACIONES:	RESPONSABLES:
Comunicar a los trabajadores la convocatoria de cursos de formación continua de la EGAP	-----
Firmar autorización para la solicitud de los cursos a petición de los trabajadores	Director
Registrar la formación recibida por el personal	Responsable de calidad
El responsable de calidad llevará a cabo semestralmente la evaluación de la formación interna por medio de un cuestionario	Responsable de calidad

Fuente: Extraído del Manual de Procedimientos del CIFP Santiago

En relación a la *formación interna*, en el capítulo 6 del *Manual de Calidad*, se señala lo siguiente:

“El responsable de calidad⁶⁷, así como todo el personal del centro implicado en actividades que afecten a la conformidad con los requisitos del servicio, dispondrán de las competencias, formación, habilidades y experiencia apropiadas.” (...)

“El logro, cuando sea aplicables, de estas competencias se asegura por medio de la implantación de un procedimiento documentado para tal fin, denominado *Formación interna*.

En este proceso se incluye el establecimiento de un método de comprobación de la eficacia de las acciones llevadas a cabo⁶⁸.

Por medio de estas actividades se hará consciente a nuestro personal de la importancia de sus actividades y de su contribución a la calidad del servicio”.

En el *Informe de revisión del sistema, año 2009*, consta una acción formativa de carácter interno denominada *Nuevas directrices de la Norma UNE-EN-ISO 9001:2008*.

Respecto a la *formación externa*, a través de la documentación del centro consultada, tenemos constancia de tres hechos.

⁶⁷ A esta persona se le exige una formación en relación a temas de calidad, de como mínimo 20 horas.

⁶⁸ El *Informe de revisión del sistema del año 2009* (con fecha de 20 de enero de 2010) indica respecto al plan de formación interna lo siguiente:

“Se ha realizado una acción formativa interna durante el año 2009, Nuevas directrices de la Norma UNE-EN-ISO 9001:2008, entidad Gesan S.L. con fecha de 16-02-2009; la media de las puntuaciones de la acción formativa interna ha sido de un 3.9 sobre 5, por lo que estaríamos hablando de una efectividad alta” (página 3 del citado informe).

Esta alta valoración se refleja también en el *Informe Anual de Medición y Evaluación* (con fecha de 18-01-10), el cual muestra una valoración positiva de la formación interna llevada a cabo en el primer semestre del año 2009.

El primero hace referencia a una *Circular informativa*⁶⁹ a través de la cual el director del centro pone en conocimiento del personal del centro la convocatoria de cursos de Formación Continua del año 2010, señalando:

“En la página de la EGAP y en el DOG se expone la primera convocatoria de cursos de formación continua para el personal al servicio de la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Galicia del año 2010”.

El segundo refleja la convocatoria de la *Consellería de Traballo* a una reunión centrada en temas de calidad. Esta reunión se ha llevado a cabo el día 16 de febrero de 2009.

El tercer hecho, muestra la solicitud de un profesor de FPE para asistir a las “XV Jornadas técnicas nacionales de FP: Familia Madera y Mueble”, que se celebraron en Valencia entre el 16 y el 18 de abril del año 2009. Se observa que esta solicitud se dirige a la *Consellería de Educación*, lo que pone de manifiesto que la gestión de la formación de los docentes de FPE sigue los protocolos y procedimientos establecidos por la legislación de ámbito educativo.

La formación de estos docentes se inscribe en el marco del *Plan de Formación del profesorado de FP*, dependiente de la *Consellería de Educación*, y discurre al margen de la formación a la que acceden o puedan acceder los profesores del *Catálogo de expertos docentes* de la *Consellería de Traballo*.

VI.3.2.2.3. Revisión y actualización de la planificación

La planificación se revisa y actualiza, y además, los docentes conocen los factores más relevantes para la mejora del centro incluidos en la planificación. Véase tabla VI. 8.

⁶⁹ Registro de comunicación interna, con fecha de 4 de febrero del año 2010.

TABLA VI. 8: FACTORES PARA LA MEJORA. REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN

	Conocimiento de los factores más relevantes para la mejora		Revisión y actualización de la planificación	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	1	10%	1	10%
Algunas veces	0	0%	1	10%
Bastantes veces	7	70%	5	50%
Siempre	2	20%	3	30%
TOTAL	10	100%	10	100%

Fuente: Elaboración propia

Al hablar de planificación del centro se evidencian dos perspectivas: una de ellas centrada en la planificación que se hace desde la dirección y se centra en un enfoque de implantación y mantenimiento del SGC, y otra que sería la planificación de la formación⁷⁰ que se desarrolla en el centro, la cual es gestionada también por la dirección.

Respecto a la primera, en el *Manual de Calidad* hay continuas referencias a su implantación, revisión y actualización, pero nosotros vamos a ilustrar este aspecto a través del siguiente texto:

“La dirección hará una revisión del funcionamiento de SGC, con el fin de asegurar su conveniencia, adecuación y eficacia continua. Tal revisión se hará a intervalos planificados cada doce meses.”

“La información que manejará la Dirección para la revisión de SGC provendrá de:

- Valoración de los resultados del Informe de Evaluación y Medición (indicadores).
- Valoración de los resultados del Informe de Auditorías.
- Valoración de las no conformidades ocurridas a lo largo del ejercicio.
- Valoración de las acciones correctivas ejecutadas a lo largo del ejercicio.
- Valoración del Plan de FI.
- Valoración del plan de mejora.

⁷⁰ “El diseño de la formación está determinado por la *Consellería de Traballo*, y por lo tanto es homogéneo a toda la red de centros de nuestra Comunidad Autónoma” (*Manual de Calidad*, capítulo 1). La planificación de la formación hace referencia a las gestiones vinculadas a la solicitud, aprobación y desarrollo de las AFD. En relación a la FPE (*Consellería de Educación*), el currículo de los módulos está aprobado en DOG y lo relevante son las gestiones vinculadas a la puesta en marcha de esta formación.

- g) Cambios producidos durante el ejercicio que tengan afectado al SGC.
- h) Seguimiento de revisiones anteriores”.

“La revisión del sistema por la dirección dará como resultado la toma de decisión y de acciones para:

- a) La mejora de la eficacia del sistema y de sus procesos.
- b) La mejora del servicio en relación con los requisitos del cliente.
- c) La necesidad de recursos”.

(Manual de Calidad, capítulo 5)

En relación a la revisión del SGC y a la planificación de mejoras, existen dos *Procedimientos Documentados*⁷¹ denominados “revisión del sistema” y “planificación de la mejora”.

La planificación referente a la implantación y mantenimiento del SGC se da a conocer al personal del centro y se busca su implicación en el desarrollo de la misma. Este hecho se pone de manifiesto a través del siguiente enunciado:

“Los objetivos de calidad serán comunicados al personal involucrado en su consecución, asegurándose de que los tengan comprendido así como de que se obtiene el compromiso para su consecución”.

(Manual de Calidad, capítulo 5).

En cuanto a la planificación de la formación, esta se contempla en el *Manual de Calidad* como *Planificación de procesos para la realización del servicio*, e incluye los siguientes *Procedimientos Documentados*⁷²: “programación”, “preparación”, “impartición” y “formación práctica.”

Para la revisión de requisitos del servicio se elabora el procedimiento “preparación” y el centro se asegura de que:

- “Los requisitos han sido identificados.
- El servicio cumple con ellos, y en caso de existir diferencias entre los requisitos establecidos y las características del servicio, estas han sido resueltas antes de su liberación.
- El centro tiene capacidad para satisfacer los requisitos definidos.

⁷¹ Estos procedimientos se pueden consultar en el Anexo IV de esta tesis.

⁷² *Ibidem*.

- Igualmente, el centro se asegurará de detectar los posibles cambios que puedan darse en los requisitos, con la finalidad de adaptar el servicio a los mismos”.

(Manual de Calidad, capítulo 7)

El control y seguimiento de la prestación del servicio⁷³ se presenta también en el capítulo 7 del *Manual de Calidad*.

El conocimiento de los factores más relevantes para la mejora del centro aparece documentado a través de un proceso estratégico denominado “planificación de la mejora”, en el que se expone que el director y la responsable de calidad diseñaran los planes de mejora, especificando las acciones concretas por las que se desarrollará, así como los responsables y plazos para llevarlas a cabo. Una vez puestos en marcha los planes de mejora por parte de los responsables asignados a cada una de las acciones a desarrollar, la responsable de calidad llevará a cabo un seguimiento⁷⁴ de esos planes.

Entendemos que los docentes conocen esos planes de mejora en la medida en que son parte de su responsabilidad y competencia.

VI.3.2.2.4. Identificación de procesos vinculados al desarrollo de la planificación

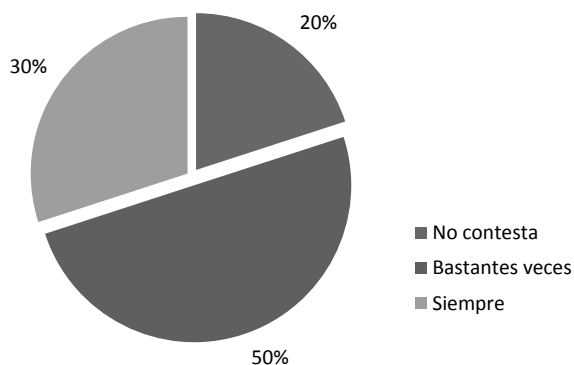
En cuanto a los *procesos clave vinculados al desarrollo de la planificación*, los docentes encuestados señalan que están identificados. Así, tal y como se refleja en el gráfico VI. 13, el 50% señala “bastantes veces”, el 30% “siempre”, y el 20% no contesta. Sin embargo, los datos son más rotundos cuando se pregunta si hay *personas asignadas a cada proceso* que se desarrolla en el centro (gráfico VI. 14). Respecto a ello, el 80% manifiesta que así es (60% “siempre” y 20% “bastantes veces” y el 20% no contesta), lo que deja claro que en relación a cada proceso hay determinado qué persona o

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ En el centro existe un Registro del seguimiento del plan de mejora (actualizado con fecha de 31-01-2007) que recoge: actuaciones, responsables, recursos, responsables de seguimiento, plazo realizado, revisión-fecha y estado-, y observaciones.

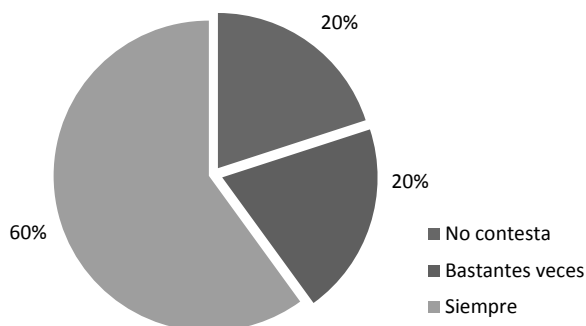
personas están implicadas en el mismo y qué tareas son responsabilidad de cada una de ellas.

GRÁFICO VI.13: IDENTIFICACIÓN DE PROCESOS CLAVE VINCULADOS A LA PLANIFICACIÓN



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO VI. 14: RESPONSABLES ASIGNADOS A CADA PROCESO



Fuente: Elaboración propia

En el CFP Santiago hay definidos unos procesos clave que son los que facilitan el desarrollo de la planificación y la actividad del centro. Estos procesos se presentan en la tabla VI. 9.

TABLA VI. 9: PROCESOS PARA EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN DEL CENTRO

PROCESOS OPERATIVOS	PROCESOS DE APOYO OPERATIVO	PROCESOS ESTRATÉGICOS	PROCESOS DE APOYO ESTRATÉGICOS
• Programación • Preparación del servicio • Impartición • Formación práctica en empresas (incluidas en el programa formativo del curso) • Formación práctica en empresas (a mayores de las horas lectivas del curso)	• Evaluación de proveedores • Compras y contrataciones • Comunicación • Control de documentación y registro de calidad • Formación interna • Gestión de equipos, materiales e infraestructuras	• Planificación de la mejora • Revisión del sistema	• Auditoría interna • Evaluación y medición • No conformidades y acciones correctivas

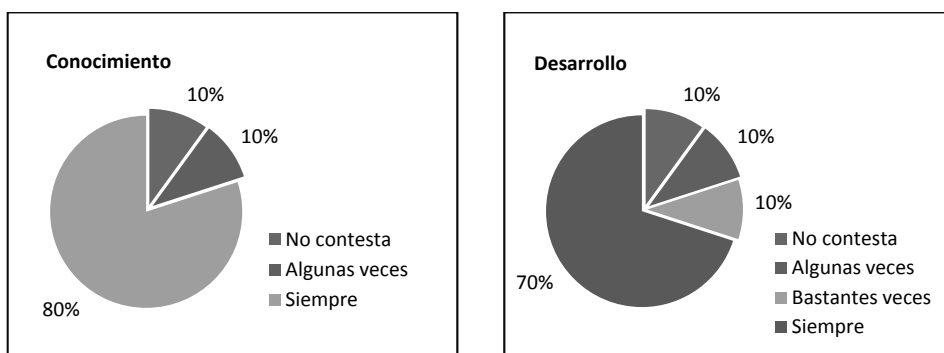
Fuente: Elaborado en base al *Manual de procesos* del CIFP Santiago

En relación a cada uno de ellos se definen las acciones concretas a través de las cuales se desarrolla, así como los responsables y los plazos para llevarlas a cabo.

VI.3.2.2.5. Conocimiento y desarrollo de la planificación

Un 80% de las personas que han respondido al cuestionario destacan que en el centro siempre se da a *conocer la planificación, a cuyo desarrollo contribuyen los docentes*. Ello aparece reflejado en el gráfico VI. 15.

GRÁFICO VI. 15: CONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN



Fuente: Elaboración propia

Aunque no hay constancia escrita de la vía mediante la cual se da a conocer la planificación del centro, si se refleja a través de los procesos claves, las actuaciones mediante las cuales los docentes participan en el desarrollo de la misma. Estas actuaciones se presentan a continuación:

PD Preparación del servicio

- Verificar el correcto estado de equipos e infraestructuras implicados en la acción formativa.

PD Impartición

- Cumplimentar parte de asistencia de alumnos y docente (diariamente).
- Cumplimentar el parte de incidencias, si procede (diariamente).
- Efectuar la evaluación del proceso de E-A por cada módulo impartido.
- Cubrir Informe de Cualificación individual del alumno.

PD Compras y contrataciones

- Detectar la necesidad de compra de materiales/equipos para cursos.
- Recepción de artículos materiales /equipos para cursos adquiridos y verificar su estado a la recepción.

El profesorado también está inmerso en los procesos de comunicación interna y externa del centro y puede colaborar en el desarrollo de los planes de mejora, en la medida en la que les asignen responsabilidades específicas en relación a las actuaciones a través de las cuales se desarrollan esos planes.

VI.3.2.3. Personal del centro

La gestión del personal hace referencia a las actuaciones que se llevan a cabo en relación a aspectos organizativos, de desarrollo y aprovechamiento del conocimiento y potencial del personal. Refleja asimismo el modo en que el personal se implica y participa en actividades para la mejora continua del centro.

VI.3.2.3.1. Gestión del personal en relación a la organización de la actividad del centro

La *organización de las actividades docentes*, según el 80% de los docentes encuestados, se hace *siempre* teniendo en cuenta las necesidades del centro, las capacidades e intereses del profesorado y la oferta formativa.

Si agrupamos los valores “bastantes veces” y “siempre”, observamos los siguientes porcentajes:

- En base a las necesidades del centro: 100%.
- Teniendo en cuenta las capacidades e intereses de los docentes: 100%.
- De acuerdo con la oferta formativa: 90%.

Aunque estos aspectos no se manifiestan de manera expresa en la documentación analizada, creemos conveniente hacer una reflexión que, desde nuestro punto de vista, justifica los datos aportados por el cuestionario.

Es la dirección del centro quien define la propuesta de programación de acciones formativas en base a las posibilidades y necesidades del centro (infraestructuras, recursos,...). Esta propuesta se presenta a la Administración para su aprobación. Una vez concedidos los cursos que se van a desarrollar, se inician los trámites de gestión de los mismos: selección del alumnado, gestiones para la solicitud de profesorado, etc. Hay que destacar que el profesorado es contratado expresamente para cada una de las AFD⁷⁵ para impartir la formación se les exige una determinada competencia profesional. Si partimos de que la formación que tienen que impartir se vincula a su

⁷⁵ Lo mismo ocurre con el profesorado que imparte los módulos de la FPE, quienes son especialistas en la materia objeto de enseñanza.

competencia profesional, entendemos que la actividad docente que van a desarrollar en el centro está vinculada a sus capacidades e intereses.

Siguiendo con el mismo discurso, podemos decir que la gestión y organización de las actividades docentes se hace en base a la oferta formativa del centro.

VI.3.2.3.2. Formación y desarrollo profesional

La formación del personal es un elemento clave en la implantación y desarrollo de sistemas de gestión de la calidad. Por ello, se pregunta si en el centro se tienen en cuenta las necesidades formativas del personal, si se potencia la formación del mismo y si se asume el trabajo en equipo como base para el desarrollo profesional del profesorado del centro.

En las respuestas prima el valor siempre (véase la tabla VI. 10), pero si agrupamos los valores “bastantes veces” y “siempre” obtenemos porcentajes de 80% y 90%.

TABLA VI. 10: FORMACIÓN DEL PERSONAL

	Consideración de las necesidades formativas		Potenciación de la formación		Trabajo en equipo - desarrollo profesional	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	0	0%	0	0%	0	0%
Algunas veces	1	10%	1	10%	2	20%
Bastantes veces	2	20%	1	10%	2	20%
Siempre	7	70%	8	80%	6	60%
TOTAL	10	100%	10	100%	10	100%

Fuente: Elaboración propia

A través del desarrollo del punto VI.3.2.2.2 hemos puesto de relieve que el centro pone a disposición del personal información referente a actividades formativas, pero se deja a criterio de estas personas el participar o no en las mismas.

En lo referente al trabajo en equipo hay una referencia explícita al mismo en la *Circular informativa 1/2009*⁷⁶ de la dirección, la cual se señala en relación a la programación lo siguiente:

“Trabajar en equipo supone pensar en las consecuencias para los demás de todo aquello que realizamos”.

También en la *Memoria del tutor del CS* se pone de manifiesto la coordinación llevada a cabo a lo largo del curso entre los docentes que imparten los distintos módulos del ciclo:

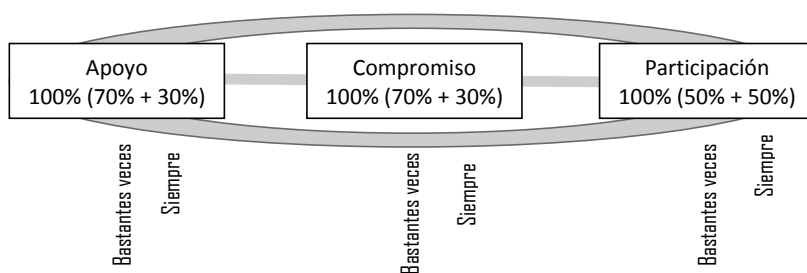
“A lo largo del curso se ha buscado una coordinación con los demás módulos, intercambiando información y procurando llevar un nivel de conocimientos, de tal forma que estos se completen, repercutiendo directamente en la calidad de la enseñanza”.

VI.3.2.3.3. Implicación, participación y asunción de responsabilidades

La percepción del profesorado indica que en el centro se apoyan las iniciativas de mejora que surgen, y se fomenta el compromiso e implicación del personal en estas actividades: 70% “bastantes veces” y 30% “siempre”. Además, el estímulo al personal para participar en las actividades de mejora se pone de manifiesto al señalar la mitad de los encuestados que se produce “siempre”, mientras que la otra mitad indica “bastantes veces”. Véase el gráfico VI. 16.

⁷⁶ Circular interna registrada con fecha de 1 de marzo de 2009, dirigida a los docentes.

GRÁFICO VI. 16: ACTIVIDADES DE MEJORA. APOYO, COMPROMISO Y PARTICIPACIÓN



Fuente: Elaboración propia

En contraste con esta información, debemos señalar que en la documentación analizada hemos encontrado muy pocas referencias vinculadas a propuestas o iniciativas de mejora, al margen de las impulsadas por la dirección y contempladas en el plan de mejora del centro⁷⁷.

En la Memoria⁷⁸ emitida por la Jefa de Departamento del Ciclo Superior de *Producción de madera y mueble* se contemplan las siguientes propuestas de mejora:

“Para el mejor funcionamiento del ciclo de GS de Producción de Madera y Mueble se considera necesario:

- Habilitar en el centro, un aula que sirva como Departamento, en la que se puedan realizar las reuniones de Departamento, archivar documentación que se viene generando a lo largo del curso escolar, y poder atender y solucionar las consultas del alumnado⁷⁹.
- La adquisición de las normas UNE y Normas Europeas EN relacionadas con las características físico-mecánicas de la madera, con la clasificación visual de la madera para uso estructural, y con la durabilidad natural de la madera frente organismos xilófagos”.

(Memoria de Departamento, 30-06-2009)

⁷⁷ De hecho se asigna a la responsable de calidad el diseño del plan de mejora, especificando las acciones concretas por las que se desarrollará, así como los responsables y plazos para llevarlas cabo. En la tabla VI. 5 se muestran las mejoras planificadas en el CIPF para el año 2009 y el 2010.

⁷⁸ Curso 2008-09.

⁷⁹ En relación a esta iniciativa de mejora, podemos hacer constar que este espacio ya ha sido habilitado para el fin propuesto. De hecho, el análisis de la documentación referente al CS se ha llevado a cabo en este Departamento. A este respecto, tenemos que destacar que la documentación correspondiente al CS se encuentra en un espacio físico distinto a la documentación referente a AFD y al SGC.

Respecto a la implicación y/o participación del personal en lo referente a la actividad del centro, y al apoyo y estímulo para participar en actividades de mejora, se recoge lo siguiente:

Funciones⁸⁰:

Jefe de estudios:

- Coordinar la programación y ejecución de las actividades formativas del centro.
- Apoyar las tareas de formación y actuar como animador técnico pedagógico.

Responsable de calidad:

- Proponer acciones de mejora.

Docentes:

- Apoyar al técnico de formación en la organización y planificación de las actividades formativas asignadas.
- Apoyar al centro en la preparación de las aulas y talleres con anterioridad al inicio del curso.
- Impartir las acciones formativas asignadas.
- Evaluar el desempeño de los alumnos.

Asimismo, se considera que todo el personal tiene que participar en las tareas relacionadas con el SGC identificadas en el *Manual de Procesos*. A modo de ejemplo se cita la siguiente tarea:

“Participación en la detección y comunicación de incidencias y no conformidades”.

(*Manual de procesos*, PD: No conformidades y acciones correctivas y preventivas)

La asignación de responsabilidades se refleja mediante las funciones establecidas en el *Manual de Calidad* y en también en el reparto de tareas contemplado en el *Manual de Procesos*.

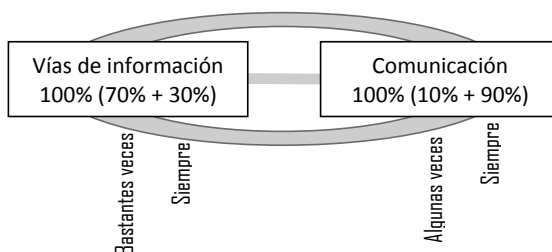
VI.3.2.3.4. Comunicación entre el personal

Los datos del gráfico VI. 17 arrojan luz sobre las *vías de transmisión de información* entre el equipo directivo y el personal (docente y de administración y servicios), indicando que funcionan adecuadamente (70% “siempre” y 30% “bastantes veces”), y

⁸⁰ Aquí presentamos tan sólo algunas funciones destacables en relación al tema que nos ocupa, recogidas en el *Manual de Calidad*.

poniendo de relieve la buena *comunicación entre las personas* del centro (90% “siempre” y 10% “algunas veces”).

GRÁFICO VI. 17: INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

En el *Manual de Calidad* (capítulo 5) se especifica que:

“La Dirección se asegura de que existan los canales de comunicación necesarios y apropiados en el centro, tanto horizontal como vertical en ambos sentidos ascendente y descendente, teniendo establecido un proceso denominado *Comunicación*”.

En relación a la comunicación entre personas del centro se señala:

“... Se puede adoptar el método que se considere más conveniente y eficaz dadas las circunstancias y la naturaleza de la información a comunicar (comunicación verbal, e-mail, intranet,...).

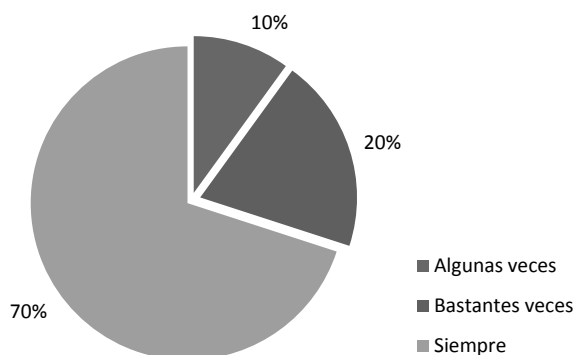
Se reservará la comunicación escrita, [...] para las comunicaciones que afecten directamente a la prestación del servicio”.

(*Manual de procesos*, Reglamento de las comunicaciones)

VI.3.2.3.5. Reconocimiento y valoración profesional del personal

El profesorado encuestado señala que en el centro hay un *ambiente de confianza y de solidaridad*, lo cual -desde nuestro punto de vista-, es un elemento que facilita el desarrollo de la labor profesional de estas personas. Los porcentajes que ponen de manifiesto el buen ambiente se muestran a través del gráfico VI. 18.

GRÁFICO VI. 18: AMBIENTE



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al ambiente en el que se desarrolla la acción del centro, en el *Manual de Calidad* se dice que:

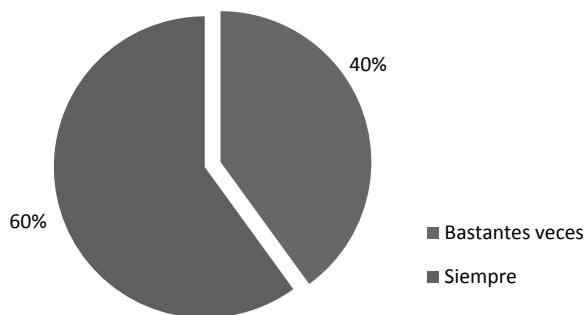
“El centro asegurará la adecuación del ambiente de trabajo para la obtención de un servicio conforme garantizando unas condiciones en cuanto a temperatura, iluminación, limpieza, ruidos, etc. En el desarrollo de los cursos se comprobará que las condiciones de las salas sean adecuadas de forma que, tanto los estudiantes como los docentes, tengan las mejores condiciones ambientales durante su desarrollo”.

(*Manual de Calidad*, capítulo 6)

La pretensión de un óptimo acondicionamiento de los espacios en los que se desarrolla la labor profesional, se une a ese “halo” de solidaridad y confianza reflejado a través de los datos del cuestionario.

En la misma línea de discurso están los datos que se presentan en el gráfico VI. 19, los cuales ponen de manifiesto el reconocimiento y valoración del personal del centro en base a su labor profesional.

GRÁFICO VI. 19: RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN PROFESIONAL



Fuente: Elaboración propia

En la documentación consultada apenas se hace referencia al reconocimiento de la labor profesional del personal del centro. Puede que este reconocimiento se haga expreso en el día a día, de una forma verbal, pero no consta en los documentos que hemos estudiado. Se destaca un hecho puntual recogido en el *Informe 1/2009* emitido a raíz de la Auditoría interna realizada con fecha de 16 de diciembre de 2009, en cuyo apartado de observaciones se hace constar en relación a uno de los cursos lo siguiente:

“La puntillosidad con la que el monitor del curso es capaz de puntuar las prácticas. Realmente estupendo”.

VI.3.2.4. Colaboradores y recursos

Este criterio refleja la gestión de los recursos y de las colaboraciones externas que se llevan a cabo en el centro teniendo en cuenta la planificación y estrategia.

Siguiendo a Aragón Marín et al. (2001: 34), definimos el concepto *recursos* como el conjunto de medios económicos, instalaciones, equipamientos, recursos didácticos, la información y las nuevas tecnologías, utilizados por el centro en el proceso formativo. Asimismo, al hablar de *colaboraciones externas* estamos haciendo referencia a los proveedores de recursos, programas, formación práctica, etc. Pueden ser: ayuntamientos, empresas que colaboran en la formación práctica del alumnado, centros y empresas que colaboran en la formación del profesorado, u otros.

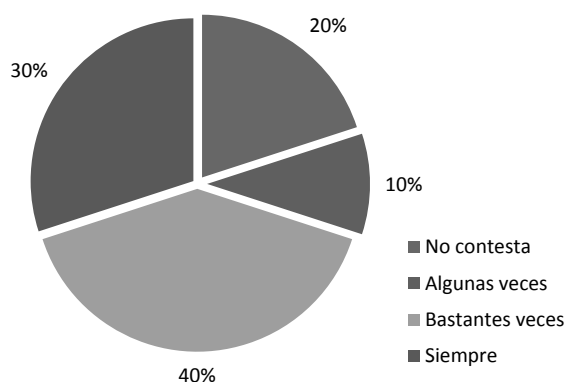
Lo que perseguimos es ver cómo se gestionan y distribuyen los recursos disponibles, de cara a la mejora continua de los servicios que el centro ofrece.

VI.3.2.4.1. *Gestión de las colaboraciones externas*

En general, podemos señalar que en el centro *están identificadas las colaboraciones externas*, ya que así lo manifiestan 7 de los 10 docentes que han dado respuesta al cuestionario.

En el gráfico VI. 20 se muestran los porcentajes de respuesta.

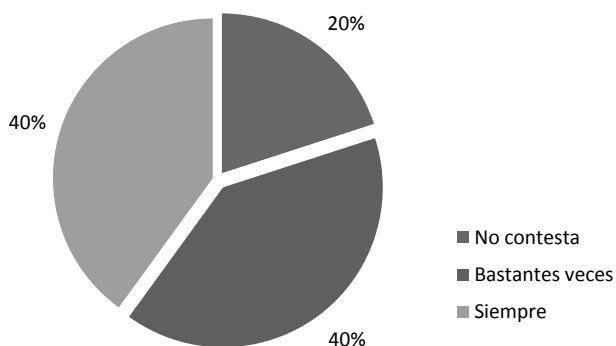
GRÁFICO VI. 20: IDENTIFICACIÓN DE COLABORACIONES EXTERNAS



Fuente: Elaboración propia

La relación con los proveedores o colaboradores externos se dirige a incrementar la eficacia y las posibilidades del centro. Si observamos el gráfico VI. 21, y agrupamos los valores “bastantes veces” y “siempre”, obtenemos un porcentaje del 80%. Se destaca que el 20% restante, no se manifiesta al respecto.

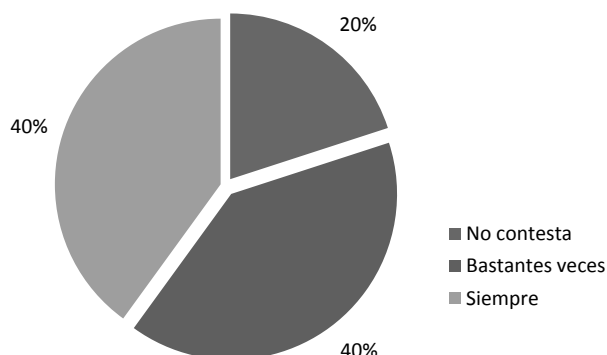
GRÁFICO VI. 21: COLABORACIONES EXTERNAS versus EFICACIA DEL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

En relación a la evaluación de la incidencia de las colaboraciones externas y el seguimiento que se lleva a cabo para ver cómo repercuten en el funcionamiento del centro, los resultados son más dispersos, tal y cómo muestra el gráfico VI. 22. Sin embargo, si agrupamos nuevamente los valores “bastantes veces” y siempre” obtenemos un porcentaje de 60% y podemos afirmar que sí se produce esta evaluación y seguimiento.

GRÁFICO VI. 22: EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS COLABORACIONES EXTERNAS



Fuente: Elaboración propia

Muchas de las colaboraciones externas se vinculan a la relación del centro con las empresas y servicios proveedores de recursos. Por ello, en el *Manual de Calidad*, respecto al proceso de compras se habla de identificación y de evaluación de proveedores:

“El centro tiene asegurada la identificación y el hacer cumplir a los proveedores⁸¹ una serie de requisitos respecto al producto y/o servicio comprado/contratado, ajustándose el control sobre estos al impacto del producto en la calidad de nuestro servicio”.

(...) “Igualmente se lleva a cabo una evaluación y selección y reevaluación de los proveedores en base a una serie de criterios establecidos por el centro”.

(*Manual de Calidad*, capítulo 7)

En relación a la identificación y desarrollo de las gestiones con los proveedores se establece el PD *Compras y Contrataciones*, en el que se contemplan las siguientes acciones:

- Detectar la necesidad de compra de materiales y equipos para cursos.
- Gestionar la compra de materiales y equipos.

⁸¹ Hay un listado de 184 empresas proveedoras, actualizado con fecha de 19 de enero de 2010.

- Recepción artículos materiales y equipos para cursos adquiridos y verificar su estado a la recepción.

Respecto a la *evaluación de proveedores* también hay establecido un proceso que indica lo siguiente:

- Abrir y mantener actualizar el listado de proveedores.
- Registrar incidencias relacionadas con los proveedores.
- Realizar una evaluación anual de los proveedores.

Vinculado al PD *Evaluación de proveedores*, hay una norma que sirve de guía para el desarrollo de esta tarea. La *Norma para la evaluación de proveedores*⁸² dice:

“Se realizará una evaluación anual⁸³ en el último trimestre del ejercicio”.

(*Norma para la evaluación de proveedores*, punto quinto)

El equipo directivo efectúa una evaluación continua de los proveedores en base a los siguientes criterios:

- “Cumplimiento y plazo de entrega.
- Cantidad y calidad de los productos /servicios de mantenimiento.
- Precios.
- Datos para los pagos.
- Soluciones a los problemas.
- Frecuencia de incidencias.”

(*Norma para la evaluación de proveedores*, punto primero)

Se registran las incidencias y no conformidades.

(*Norma para la evaluación de proveedores*, punto segundo)

La escala de medición es la siguiente:

- Sin incidencia.

⁸² Revisada el 5 de febrero del año 2010.

⁸³ En el *Informe Anual de Evaluación y Medición (18-01-10)* se refleja que no ha habido incidencias con los proveedores. Y, en el *Informe de revisión del Sistema*, año 2009 (20-01-10) se señala lo siguiente: “Siguiendo lo dispuesto en el procedimiento de evaluación de proveedores, se ha realizado una evaluación a todos los proveedores autorizados por la dirección. En base a esta evaluación quedan confirmados como proveedores autorizados los mismos que venían integrando el listado aprobado para el presente período de revisión, dado que todos ellos cumplen con los requisitos establecidos para su permanencia”.

- Incidencia leve. Todas aquellas que no afecten directa ni gravemente a la capacidad de prestación del servicio.
- Incidencias graves.
 - Todas aquellas que imposibiliten o dificulten gravemente la continuidad de la prestación del servicio.
 - La redundancia de una incidencia leve.”

(Norma para la evaluación de proveedores, punto tercero)

“Cualquier incidencia/no conformidad respecto de los pedidos/servicios se le comunicará al proveedor [...] solicitándole que se realice la corrección en el menor plazo posible. [...]. Por último se efectuará un registro de la No conformidad”.

(Norma para la evaluación de proveedores, punto cuarto)

También se pueden considerar colaboradores externos al centro:

- La *Consellería de Traballo e Benestar*.
- El INEM, que contribuye a la selección del alumnado de las AFD.
- GESAN, organismo que colabora en la implantación, mantenimiento y desarrollo del SGC.
- IAC, empresa certificadora del SGC.

Y, en relación a la FPE:

- La *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*.
- El *CIFP Politécnico*, centro a través del cual se gestionan varios aspectos en relación a la oferta modular del CS.

VI.3.2.4.2. Gestión de los recursos económicos

En relación a los recursos de naturaleza económica se abordan dos aspectos: la gestión de los mismos y la revisión y evaluación de las prácticas económicas. Ambas cuestiones aparecen reflejadas en los datos de la tabla VI. 11.

En la interpretación de datos, para hacer más visible la respuesta de las personas encuestadas, se agrupan los valores “bastantes veces” y “siempre”. De esta manera, se pone de manifiesto la gestión eficiente de los recursos económicos del centro (80%) y

el desarrollo de actuaciones vinculadas a la revisión y evaluación de las prácticas económicas (60%) de la organización.

TABLA VI. II: GESTIÓN DE RECURSOS ECONÓMICOS Y EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS ECONÓMICAS

	Gestión de recursos económicos		Revisión y evaluación de prácticas económicas	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	2	20%	2	20%
Algunas veces	0	0%	2	20%
Bastantes veces	5	50%	2	20%
Siempre	3	30%	4	40%
TOTAL	10	100%	10	100%

Fuente: Elaboración propia

La procedencia de los recursos económicos del centro no se refleja en la documentación analizada. Sin embargo, se ha podido constatar y merece ser destacado que dependiendo de las acciones formativas: AFD ó FPE, la provisión y gestión de estos recursos procede de distintas fuentes y se gestiona de forma separada.

En el *Manual de procesos*, se recoge un *Plan de Gestión de Infraestructuras, Materiales y Equipos*⁸⁴ a través del cual se dan una serie de orientaciones en relación a la gestión de recursos materiales:

“Primero: Gestión de material fungible y de oficina de uso interno.

El material fungible y de oficina para uso interno estará a disposición de todo el personal del centro, no siendo necesaria la mediación de solicitud de permiso para la disposición de este tipo de materiales por parte del personal del centro.

Segundo: gestión de material consumible.

Al inicio de curso se hará entrega de material escolar que incluye, carpeta, libreta, bolígrafo, lápiz y goma, y en los cursos que lo requieren también se hará entrega de ropa de trabajo y calzado y elementos de protección, también material informático como pendrive, etc. Esta entrega se concreta en el documento (...) en el que firma el alumno la recepción de materiales.

⁸⁴ Actualizado a 30-01-09.

Los pedidos se tramitan por el modelo (...). El docente hace la propuesta de compra y luego la supervisa y tramita el equipo directivo y los técnicos del centro.

Por otro lado, se realiza un inventario, al inicio y final del curso, de todo aquel material consumible en base al modelo (...)

Tercero: Material de consumo duradero.

El docente deberá llevar un control de las altas y bajas de material de consumo duradero en los talleres durante su período de docencia, por lo cual deberán mantener actualizado el modelo *Material de uso duradero*".

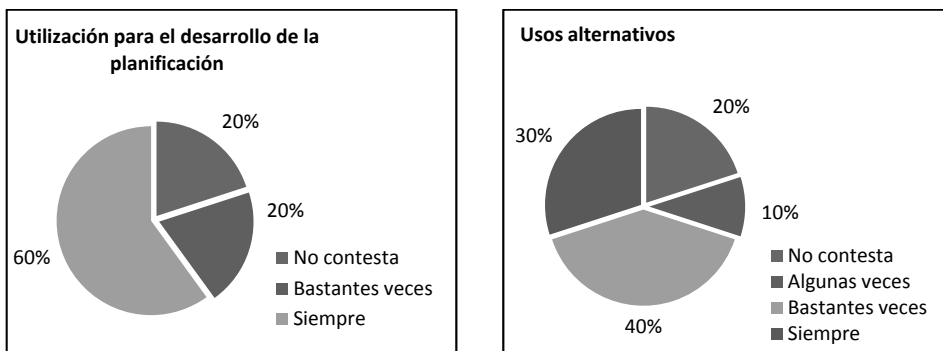
También recoge orientaciones referentes a la gestión de equipos e infraestructuras, aspectos que abordaremos en el punto siguiente.

VI.3.2.4.3. Gestión de edificios, instalaciones y equipamientos

En relación a los edificios, instalaciones y equipamiento, un 60% de las personas encuestadas señala "siempre" son utilizados teniendo en cuenta la planificación del centro y el desarrollo de la misma, un 20% señala "bastantes veces" y el otro 20% no contesta.

Además, cuando se pregunta si se desarrolla un uso alternativo de estos recursos –al margen del uso debido a la actividad formativa del propio centro–, un 40% de los encuestados destaca que ello se produce "bastantes veces", un 30% "siempre", un 10% "algunas veces" y el otro 10% no contesta. Estos datos se reflejan en el gráfico VI. 23.

GRÁFICO VI. 23: UTILIZACIÓN DE EDIFICIOS, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS



Fuente: Elaboración propia

En el *Manual de Calidad* se señala que el centro dispone de las infraestructuras y el equipamiento necesario para impartir la oferta formativa que en él se desarrolla:

“Desde la *Conselleria de Treball*, se tienen identificados y determinados los requisitos referentes a las infraestructuras necesarias para la impartición del servicio, cumpliendo el centro con tales requisitos.

[...] “Se puede dar la circunstancia de que las características técnicas de alguno de los equipamientos exigidos en el Programa de los cursos no coincidan exactamente con las de las máquinas disponibles en el centro. Esta circunstancia se debe siempre a que las características de las máquinas existentes en el centro supera o actualiza las reflejadas en el programa”.

[...]” El centro mantendrá adecuadamente las infraestructuras, equipamientos y materiales necesarios para ofrecer un servicio conforme con los requisitos del SGC y de los clientes, quedando recogido el modo en que se realiza en un PD denominado *Gestión de equipos, Materiales e Infraestructuras*”.

(*Manual de Calidad*, capítulo 6)

En el *Plan de Gestión de Infraestructuras, Materiales⁸⁵ y Equipos*, recogido en el *Manual de Procesos*, se recogen una serie de orientaciones para la gestión de equipos y la gestión de infraestructuras.

En relación a la gestión de equipos, se señala lo siguiente:

“Primero. Inventariado, gestión y marcado.

Se realizará un inventariado, identificación y marcado de todos los equipos y máquinas del centro implicados directamente en la prestación del servicio. Es decir, en el pleno desarrollo de las acciones formativas. Estas tres opciones se llevarán a cabo de la siguiente manera:

- **Inventariado:** se realizará un listado exhaustivo de todas las máquinas y equipos implicados directamente en la prestación del servicio de acuerdo con el Modelo (...) denominado “Listado de Máquinas y Equipos” se registrarán tanto las altas como las bajas.
- **Identificación:** se abrirá para cada uno de los Equipos y Máquinas incluidos en el “Listado de Máquinas y Equipos” una ficha de acuerdo con el Modelo (...) denominado “Ficha de máquina/Equipo).
- **Marcado:** se marcará cada Máquina/Equipo, indicando el código incluido en la ficha.

Segundo: Revisiones.

Se llevarán a cabo revisiones de todas las Máquinas/Equipos incluidos en el Listado de Máquinas/equipos, (...).

Se harán revisiones a las máquinas/equipos de las dotaciones para las acciones formativas antes de inicio del curso o el día de inicio por el docente y supervisado por el centro, y también en la finalización del curso, para mantener la dotación en estado idóneo de uso y funcionamiento” (...)

Tercero: Reparaciones y mantenimiento.

En caso de avería en Máquina/Equipo, se procederá a la reparación, ya sea por parte del personal de mantenimiento del centro, o por parte de servicio subcontratado para este fin. Se abrirá un parte de no conformidades (...) en el caso de que la avería repercuta en el normal desarrollo de una acción formativa”.

En relación a la gestión de infraestructuras:

“Dado que las características de las infraestructuras necesarias para el servicio están predeterminadas por las directrices de homologación dictadas por la Administración

⁸⁵ En relación a la *gestión de materiales*, este documento hace referencia explícita a la gestión de material fungible y de oficina, material consumible y material no duradero.

Autonómica, el centro se ocupará, bien por medio de personal propio o por medio de personal subcontratado, del mantenimiento de las instalaciones en buen estado de higiene y limpieza”.

En el *Manual de procesos*, concretamente en el PD *Compras y contrataciones* se recogen una serie de operaciones vinculadas a la adquisición de material y equipos para el desarrollo de las acciones formativas, aclarando que:

- La detección del material y equipamiento necesario para los cursos es responsabilidad de los docentes.
- La gestión de la compra es responsabilidad del Jefe de sección Administrativa, quien contará con la aprobación de la dirección.
- La recepción y verificación del estado de los materiales y equipos recibidos corre a cargo de los docentes.

VI.3.2.4.4. Gestión de la tecnología

La tabla VI. 12 refleja el uso, actualización y mejora de los recursos tecnológicos. En el centro “siempre” se *utilizan adecuadamente los medios tecnológicos*, -así lo manifiestan el 70% de las personas encuestadas-, pero además se desarrollan actuaciones para la *actualización y mejora de la tecnología* del centro.

TABLA VI. 12: USO, ACTUALIZACIÓN Y MEJORA DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

	Uso de medios tecnológicos		Actualización y mejora	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>No contesta</i>	2	20%	2	20%
<i>Bastantes veces</i>	1	10%	2	20%
<i>Siempre</i>	7	70%	6	60%
TOTAL	10	100%	10	100%

Fuente: Elaboración propia

En la documentación del centro no hemos encontrado referencias directas a los medios tecnológicos, pero sí al control y gestión de equipos⁸⁶, aspecto que -desde

⁸⁶ Al hablar de equipos nos referimos al conjunto de instrumentos, aparatos y máquinas que se utilizan en el desarrollo de la acción formativa del centro, pero también incluimos los ordenadores utilizados en

nuestro punto de vista- estaría englobado dentro de los medios tecnológicos. Teniendo en cuenta lo señalado, recogemos las aportaciones del *Manual de Calidad* en el que se indica que el centro lleva a cabo la prestación del servicio garantizando la disponibilidad y buen estado de los equipos:

“El centro define un sistema que asegure que todos los equipos **utilizados** en actividades que afecten a la conformidad de los requisitos de los servicios prestados sean verificados, ajustados y contrastados mediante **revisiones planificadas y periódicas**, garantizando de esta forma su perfecto estado de trabajo⁸⁷”.

“Cada equipo está identificado con un código sin posibilidad de confusión. En la ficha de verificación se identifican los equipos por su descripción, nº de serie y/o código identificativo y recoge la frecuencia de revisión”.

En cuanto a la tecnología informática, destacamos la utilización en el centro de la herramienta de gestión SIFO⁸⁸, propiedad de la Xunta de Galicia (*Manual de Calidad*, capítulo 7).

la gestión y funcionamiento del centro. En este caso, el concepto tecnología engloba también a la tecnología informática.

⁸⁷ Introducción hecha en la última revisión del *Manual de Calidad*.

⁸⁸ La plataforma SIFO II se centra en la gestión de la Formación Ocupacional. “Los actores que intervienen en la gestión son: la Dirección General de formación y Colocación de la Xunta de Galicia y sus diferentes delegaciones provinciales, que realizan la función de programación de cursos a los diferentes centros colaboradores homologados y en general la supervisión y seguimiento de todo el proceso; las Oficinas de Empleo, que intervienen seleccionando los candidatos idóneos para cada tipo de especialidad y, por último, los diferentes centros de formación, beneficiarios de los programas y responsables de impartir los cursos”.

Los usuarios sólo pueden acceder a aquellas funciones del sistema que son propias de su labor.

Este sistema permite:

- Que cada parte implicada en el sistema introduzca y gestione la información que le compete.
- Acceso a la información en tiempo real.
- Obtención de documentos oficiales: anexos y otra documentación.
- Consulta de información on-line en base a un flexible módulo de explotación de datos. “La idea fundamental que subyace es la siguiente: toda la información que escape al ámbito de la formación ocupacional no ha de ser gestionada por el sistema, sino consultada en aquellos sistemas propietarios y con los que SIFO II está interconectado (ej. conexión con el sistema de intermediación laboral para la obtención e información de candidatos para los cursos y al sistema de registros de procedimientos administrativos). Este hecho nos ofrece la seguridad de que la información no está replicada, lo que minimiza los errores y siempre está actualizada por una única fuente” (Martíñá, 2004: 50).

VI.3.2.4.5. Gestión de la información y la comunicación

Después de visualizados los datos que se reflejan en la tabla VI. 13, podemos concluir señalando que *la información del centro se actualiza de forma periódica, es adecuada y accesible, se facilita el uso de la misma al personal del centro y también que el alumnado tenga fácil acceso a la misma*. Se destaca que, si bien en los primeros aspectos analizados prima el valor “siempre”, en este último – que hace referencia al acceso del alumnado a la información del centro que les afecte o pueda resultar de su interés- han dado respuesta el 80% de las personas encuestadas, decantándose un 40% por el valor “bastantes veces” y el otro 40% por el valor “siempre”.

TABLA VI. 13: INFORMACIÓN DEL CENTRO

	No contesta	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre	Total
Actualizada	20%	10%	10%	60%	100%
Adecuada y accesible	20%	10%	10%	60%	100%
Se facilita su uso al personal	20%	10%	20%	50%	100%
Acceso del alumnado	20%	0%	40%	40%	100%

Fuente: Elaboración propia

Para la gestión de la información y la comunicación, en el centro existe un *Reglamento de las comunicaciones*⁸⁹ en el que se detallan aspectos vinculados al desarrollo de las comunicaciones internas y a las comunicaciones del centro con el exterior. Hay también un PD denominado *Comunicación* a través del que se detallan operaciones referentes a la transmisión de información entre el personal del centro y los contactos externos, asignando responsabilidades en relación a cada uno de estos procesos.

En el *Reglamento de las comunicaciones* se recoge lo siguiente:

“I. Comunicación interna.

En las comunicaciones intradepartamentales e interdepartamentales generadas por el funcionamiento cotidiano del centro se puede adoptar el método que se considere más conveniente y eficaz dadas las circunstancias y la naturaleza de la información a comunicar (comunicación verbal, e-mail, intranet,...).

⁸⁹ Fecha de la última actualización: 01-11-2006. Recogido en el *Manual de procesos documentados*.

Se reservará la comunicación escrita, (...) para las comunicaciones que afecten directamente a la prestación del servicio.

II. Comunicaciones externas (salida).

a) Con alumnos:

En las comunicaciones del centro al alumnado se puede igualmente adoptar el método que se considere más conveniente y eficaz dadas las circunstancias y la naturaleza de la información a comunicar (comunicación verbal, e-mail, tablón de anuncios...)

Se reservará la obligatoriedad de comunicación escrita para las comunicaciones que afecten directamente a la prestación del servicio.

b) Con proveedores/ Administración/ otros:

En las comunicaciones no formales del centro se adoptará el método que se considere más conveniente y eficaz dadas las circunstancias y la naturaleza de la información a comunicar. Se reservará la comunicación escrita para las ocasiones que se considere oportuno a la luz de las circunstancias y la naturaleza de la información a transmitir.

III: Comunicaciones externas (entrada).

- Únicamente habrá obligación de recoger por escrito, (...) las comunicaciones verbales de reclamaciones y/o quejas formales que se deseen elevar a la directiva del centro.
- Para el resto de comunicaciones que se pueden generar en el desarrollo cotidiano de la actividad del centro no habrá la obligación de registro, excepto para las comunicaciones que afecten directamente a la prestación del servicio.
- No quedan incluidos en este proceso de comunicación los intercambios de información referidos a la operación de pedidos, quedando estos sujetos a las especificaciones recogidas en el procedimiento de Compras y Contrataciones”.

(Manual de procesos, Reglamento de comunicaciones)

El proceso *Comunicación*, se refleja en la tabla VI. 14.

TABLA VI. 14: TAREAS EN EL PROCESO DE COMUNICACIÓN INTERNA Y EXTERNA

NOMBRE: Comunicación	Responsable del proceso: todo el personal
OPERACIONES	RESPONSABLE/S
Efectuar comunicaciones de información a nivel interno	Todo el personal
Efectuar comunicaciones externas	Todo el personal
Recibir comunicaciones externas	Todo el personal
Recibir, analizar, tratar y proporcionar feedback al cliente en cuanto reclamaciones, quejas	Director Responsable de calidad
Recoger, analizar, y dar tratamiento semestralmente a las sugerencias recogidas por medio del cajón de sugerencias	Director Responsable de calidad

Fuente: Extraído del *Manual de procesos* del CIPF Santiago

En el *Manual de Calidad* y en el *Manual de procesos* se refleja la revisión, actualización y accesibilidad a la documentación y registros del SGC⁹⁰. Respecto a ello se señalan las siguientes actuaciones:

- “Revisar y actualizar los documentos cuando es necesario y aprobarlos nuevamente.
- Asegurarse de que se identifican los cambios y el estado actual de revisión de los documentos.
- Asegurarse de que las versiones pertinentes de los documentos aplicables se encuentran disponibles para su empleo.
- Asegurarse de que los documentos aparecen legibles y fácilmente identificables.
- Asegurarse de que se identifican los documentos de origen externo y que la organización determina que son necesarios para la planificación y operación del sistema de gestión de la C, y se controla su distribución.
- Prevenir el uso no intencionado de documentos obsoletos, y aplicarles una identificación adecuada en el caso de que se mantengan por cualquier razón”.

(Manual de Calidad, capítulo 4)

Se añade además que *“los registros permanecen legibles, fácilmente identificables y recuperables”*.

No hay referencias explícitas sobre cómo se gestiona la información dirigida al alumnado, pero a través de la observación hemos observado varias vías: la primera consiste en una pantalla digital situada en la entrada, que de forma continua proporciona información sobre los servicios que ofrece el centro; la segunda son los tableros de anuncios ubicados en algunas aulas-talleres; y la tercera es de “viva voz”, tal y como se ha hecho por ejemplo para pedir su colaboración en esta investigación.

⁹⁰ Vinculado a ello está el *PD Control de documentación y registros de calidad*, en el que se definen los controles necesarios para la identificación, almacenamiento y protección, recuperación, localización, acceso, tiempo de retención y la disposición de los registros. Este PD se complementa con los siguientes reglamentos:

- Reglamento para la identificación de la documentación del SGC.
- Reglamento para la distribución de la documentación del SGC.
- Reglamento de archivo y conservación de la documentación del SGC.
- Reglamento para la modificación de la documentación del SGC.

VI.3.2.5. Procesos

Los procesos son conjuntos de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales van dirigidas a conseguir unos resultados. Por lo tanto, a partir de esta definición podemos entender la vinculación de los mismos a la planificación del centro, al rendimiento del alumnado y a la calidad del servicio que la institución ofrece. En el cuestionario se alude a cómo se identifican, diseñan, gestionan y se revisan y corrigen los procesos que se desarrollan en el centro, a fin de asegurar la mejora continua en todas las actividades que se llevan a cabo.

En la documentación del CIFP Santiago los procesos se clasifican en:

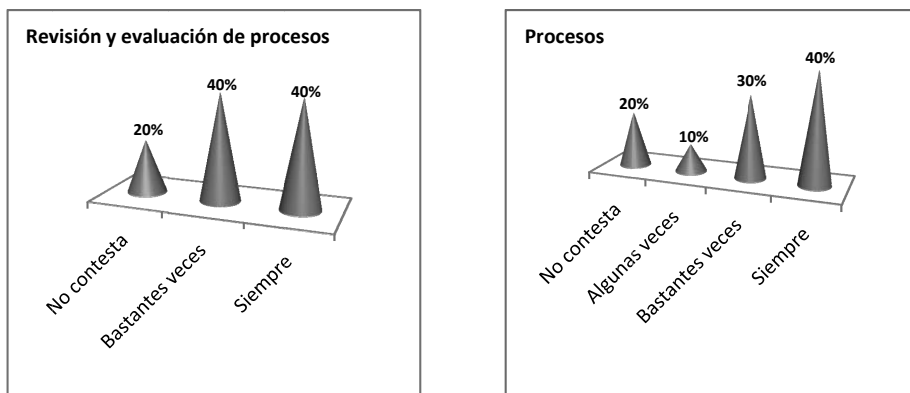
- Procesos estratégicos: son aquellos relacionados con la planificación de mejoras y la revisión del SGC. Son responsabilidad de la dirección.
- Procesos operativos: son aquellos vinculados directamente con la realización del producto o la prestación del servicio: programación, impartición de la formación, etc.
- Procesos de apoyo: son los que dan soporte a los procesos operativos y a los estratégicos.

VI.3.2.5.1. Diseño y gestión sistemática de los procesos identificados en el centro

En relación a si en el centro *se establecen los procesos necesarios para el desarrollo de la planificación*, el 40% de las personas encuestadas señala “siempre”, el 30% “bastantes veces” – que podríamos interpretarlo como que ello se produce con frecuencia-, el 10% “algunas veces” y el 20% restante no contesta.

Respecto a la *revisión y evaluación de los procesos*, el índice de respuesta es el mismo (80%), pero en este caso los valores “bastantes veces” y “siempre” se reparten equitativamente los porcentajes, tal y como se muestra en el gráfico VI. 24.

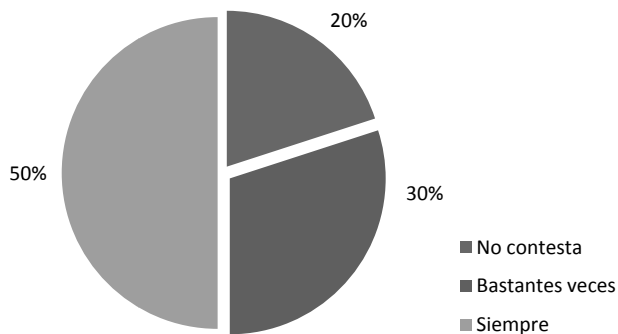
GRÁFICO VI. 24: PROCESOS PARA EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN. EVALUACIÓN Y REVISIÓN



Fuente: Elaboración propia

Sabemos que hay establecidos unos procesos que son sometidos a revisión y evaluación y preguntamos además si se han establecido *procedimientos* que indiquen el camino a seguir para *llevar a cabo los procesos*. Los porcentajes de respuesta (gráfico VI. 25) indican que también se da esta situación en el centro. Han dado respuesta a esta pregunta el 80% de las personas encuestadas, de las cuales el 30% contestan “bastantes veces” y el 50% “siempre”.

GRÁFICO VI. 25: PROCEDIMIENTOS PARA LLEVAR A CABO LOS PROCESOS



Fuente: Elaboración propia

En el *Manual de Calidad* se indica que el centro tiene asegurados:

- La determinación de los procesos necesarios para el desarrollo del SGC y el servicio formativo.
- La determinación de la secuencia interacción de los mismos (mapa de procesos).
- La determinación de criterios y métodos de control, seguimiento, medición y análisis de los procesos identificados, que aseguren la correcta operación y el seguimiento de los procesos.
- La disponibilidad de información y recursos necesarios para apoyar la operación y seguimiento de los procesos identificados.
- La realización del seguimiento, la medición, cuando sea aplicable y el análisis de los procesos.
- La implementación de las acciones necesarias para alcanzar los resultados planificados y la mejora continua de los procesos.

(*Manual de Calidad*, capítulo 4)

Al diseñar los procesos se especifican las operaciones que permiten el desarrollo de los mismos y las personas asignadas a cada proceso. En relación a ello, se expone lo siguiente:

“Todos los procedimientos han sido documentados, apoyándose, cuando es preciso, en instrucciones de trabajo que especifican detalladamente las actuaciones a realizar”.

(*Manual de Calidad*, capítulo 4)

La tabla VI.9 recogida en el apartado VI.3.2.2.4 de esta tesis, refleja los procesos clave identificados en el centro para el desarrollo de la planificación. A modo de ejemplo, presentamos en la tabla VI. 15 el proceso de “impartición”. Para ver qué operaciones están vinculadas a cada uno de los procesos y qué personas son las responsables de su ejecución pueden consultarse las notas de campo recogidas en el anexo IV.C en las que se extrae información del *Manual de procesos* del centro.

TABLA VI. 15: PROCESO DE IMPARTICIÓN

NOMBRE: Impartición	Responsable del proceso: Técnicos de Formación (Información: 30-I-2009)
OPERACIONES	RESPONSABLE/S
Acogida alumnos: presentación, hoja de derechos y deberes (primer día)	Jefe de Estudios
Recopilar la documentación requerida dentro de los 10 días lectivos siguientes al inicio de la Acción Formativa en plazo y forma según la Orden/Resolución/Manual plan AFD	Jefe de Estudios
Enviar a la Administración la documentación de seguimiento de la Acción Formativa en plazo y forma según la Orden/Resolución/Manual plan AFD (diez primeros días de cada mes)	Director (Registro: oficio de salida-SIFO)
Cumplimentar parte de asistencia de alumnos y docente (diariamente)	Docente
Cumplimentar el parte de incidencias, si procede (diariamente)	Docente
Emprender nuevos procesos de selección de alumnos según la Orden/Resolución/Manual plan AFD	Jefe de Estudios
Enviar parte de altas, bajas a la Administración en forma y plazo según la Orden/Resolución/Manual plan AFD	Jefe de Estudios
Pasar encuesta de seguimiento al alumno	Jefe de Estudios
Efectuar la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje por cada módulo impartido	Docente
Emitir certificado de la realización de módulo/ unidad de competencia	Director
Cubrir Informe de Cualificación Individual del alumno	Docente
Pasar encuesta de satisfacción a alumnos	Jefe de Estudios
Enviar a la Administración la documentación de finalización de la Acción Formativa, en forma y plazo según la Orden/Resolución/Manual plan AFD	Director
Solicitar diplomas a la Administración en forma y plazo según la Orden/Resolución/Manual plan AFD	Jefe de Estudios
Entregar Diplomas/certificados a los alumnos	Director Jefe de Estudios

Fuente: Extraído del *Manual de Procesos* del CIPF Santiago

La responsable de calidad es la persona encargada de revisar y modificar la documentación del SGC, la cual incluye el Manual con todos los procesos documentados. De la misma manera, evalúa el sistema en base a unos indicadores previamente definidos y elabora un informe que sirve de base a la Dirección para la revisión del SGC.

En el *Manual de Calidad* se especifica lo siguiente:

“El centro tiene planificado e implementado un PD para la medición, análisis y mejora de los procesos, denominado *Evaluación y Medición*, con el fin de garantizar que nuestro servicio es conforme con los requisitos establecidos y que está imbuido en una dinámica de mejora continua”.

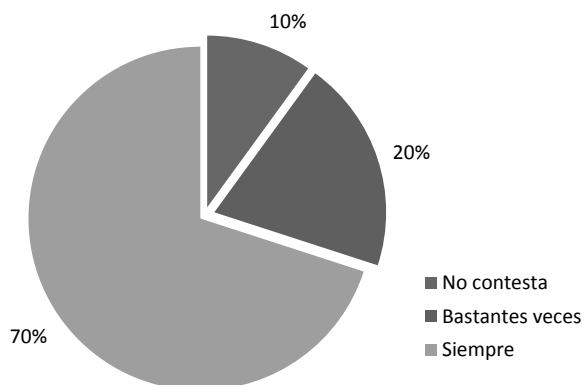
(*Manual de Calidad*, capítulo 6)

Somos conocedores de que en el centro, en relación a la calidad se utiliza como referente⁹¹ la Norma ISO, pero igualmente preguntamos -a través del cuestionario- si

⁹¹ En el Informe de Andersen (2001: 21), consta la participación de este centro -entonces denominado *Centro Nacional de Formación Ocupacional* de Santiago- en un proceso de evaluación realizado en el año

se aplica en el centro algún sistema de gestión de la calidad normalizado, encontrando un índice de respuesta del 90% que se presenta a través de los valores “siempre” y “bastantes veces”. Véase el gráfico VI. 26.

GRÁFICO VI. 26: SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD



Fuente: Elaboración propia

En el *Manual de Calidad* (capítulo 2) se especifica que se utiliza como referente para la implantación y mantenimiento del SGC, las siguientes Normas:

UNE-EN-ISO 9000:2005 Fundamentos y vocabulario.

UNE-EN-ISO 9001:2008 Requisitos.

UNE-EN-ISO 9004:2000 Recomendaciones para la mejora.

Igualmente, los *Informes de auditoría*⁹² realizados a los largo de los últimos años, hacen referencia a la utilización de la Norma UNE EN ISO 9001:2000 en el período 2006-2008, y a la Norma UNE EN ISO 9001:2008 a partir del año 2009.

2000. Esta evaluación, promovida por la *Consellería de Familia e promoción do Emprego, Muller e Xuventude*, se desarrolla en 100 centros de formación ocupacional y se hace en base a una adaptación del modelo de la EFQM. Hay que señalar que la actual dirección del centro no tiene constancia de esta experiencia. Desde el año 2006 se trabaja en base a las Normas ISO.

⁹² En el Anexo IV.I se presenta un listado de los *Informes de Auditoría* consultados.

VI.3.2.5.2. Mejoras e innovación en los procesos

En vista de los datos obtenidos, presentados a través de la tabla VI. 16, y teniendo en cuenta que las personas encuestadas se han posicionado en los valores “siempre” y “bastantes veces” en relación a todas y cada una de las preguntas que conforman este apartado, podemos afirmar que en el centro si se introducen mejoras dirigidas a satisfacer a los beneficiarios del servicio formativo, a la par que se promueve y apoya la implantación de nuevos métodos de trabajo y de nuevas tecnologías.

TABLA VI. 16: INTRODUCCIÓN DE MEJORAS

	<i>No contesta</i>	<i>Bastantes veces</i>	<i>Siempre</i>	<i>Total</i>
Iniciativas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	10%	10%	80%	100%
Prioridades a partir de la revisión de los procesos	20%	20%	60%	100%
Comunicación de prioridades y cambios a introducir	20%	40%	40%	100%
Implantación de nuevos métodos de trabajo y nuevas tecnologías	10%	30%	60%	100%

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las mejoras en el centro, se detectan dos propuestas: la *mejora de los procesos* y el *plan de mejoras*.

La *mejora de los procesos* se pone de manifiesto cuando en el *Manual de Calidad* se hace referencia a su análisis para:

“La implementación de las acciones necesarias para alcanzar los resultados planificados y la mejora continua de los [mismos]”.

(*Manual de Calidad*, capítulo 4)

La mejora de estos procesos se vincula a la revisión del sistema, y se señala lo siguiente:

“El centro tiene planificado e implementado un procedimiento documentado para la medición, análisis y mejora de los procesos, denominado Evaluación y Medición”.

(*Manual de Calidad*, capítulo 8)

“La revisión del sistema por la dirección dará como resultado la toma de decisión y de acciones para:

- d) La mejora de la eficacia del sistema y de sus procesos.
- e) La mejora del servicio en relación con los requisitos del cliente.
- f) La necesidad de recursos”.

(Manual de Calidad, capítulo 5)

La responsable de calidad tiene entre sus funciones la revisión de los procesos, la introducción de las modificaciones pertinentes y la tarea de comunicar al personal las modificaciones realizadas.

En relación al *plan de mejoras*, tal y como se ha señalado con anterioridad, las propuestas contempladas en la documentación del centro y recogidas en la tabla VI. 5, surgen fruto de la revisión del SGC y son propuestas hechas fundamentalmente por la dirección y por la responsable de calidad. Si observamos el contenido de esas áreas de mejora detectamos que se centran en la dotación de material y equipamiento para el desarrollo de las actividades formativas, mejoras en las instalaciones y también respecto a tareas administrativas y de gestión del centro.

Su vinculación con los procesos de enseñanza-aprendizaje es indirecta y no se manifiesta de forma explícita en ningún documento, a la vez que tampoco se relacionan estas propuestas de mejora a los procesos. Entendemos, respecto a este último aspecto, que puede haber una vinculación en dos sentidos:

- En relación al proceso *impartición*, en la medida de que hablamos de recursos para el desarrollo de la acción formativa.
- Y, en lo relativo al proceso de *revisión del sistema de gestión de la calidad* ya que tanto el *Plan de mejoras* del centro como las *mejoras llevadas a cabo en los procesos* surgen a partir de la revisión del SGC.

Se identifican esas *propuestas de mejora*, pero no hemos hallado una priorización de las mismas. Quizá ello sea debido a que son perfectamente abarcables en su totalidad y se pretende conseguirlas todas.

El gráfico VI. 27 presenta cómo se desarrolla, a nuestro modo de entender, el proceso de mejora en el CIFP Santiago.

GRÁFICO VI. 27: LA MEJORA EN EL CIFP SANTIAGO



Fuente: Elaboración propia en base a la documentación del centro

En la documentación consultada, no aparecen referencias que pongan de manifiesto la implantación de nuevos métodos de trabajo y de nuevas tecnologías. Sin embargo, los datos reflejados en la tabla VI. 16 indican que si se produce este hecho.

Señalamos asimismo, que aunque si se están produciendo mejoras en el centro, no podemos decir que haya innovación⁹³.

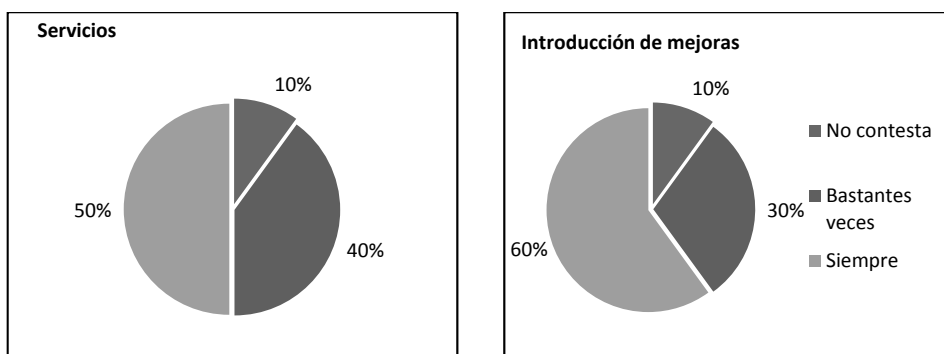
VI.3.2.5.3. Servicios y prestaciones en base a las necesidades y expectativas de los usuarios

Nuevamente, y aún a riesgo de ser repetitivos, tenemos que destacar que lo contemplado en este epígrafe se cumple. El 90% de los docentes señalan que esto ocurre “siempre” o “bastantes veces”.

⁹³ Para entender lo que implica la innovación podemos consultar el capítulo III de esta tesis, en el que a través de las aportaciones de Barraza (2007), Rodríguez Uribe (2007:93) y Uc Mas, Gutiérrez Soria y Alvarado Gutiérrez (2009: 4) se clarifica este concepto.

El gráfico VI. 28 refleja los porcentajes expresados en relación a los *servicios y prestaciones del centro*, y a la *introducción de mejoras* en los mismos teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de las personas usuarias.

GRÁFICO VI. 28: SERVICIOS Y PRESTACIONES EN BASE A LAS NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS



Fuente: Elaboración propia

El diseño de la formación es competencia de la Administración, y por ello en la documentación consultada no hay referencias en relación a ello. Respecto al desarrollo, se rige por lo especificado en los procedimientos vinculados a la realización del servicio: *Programación, Preparación, Impartición y Formación práctica*. En el *Manual de Calidad* se hace referencia explícita a estos procesos que son los que permiten la puesta en marcha y el adecuado desarrollo de las acciones formativas.

Más que adaptar el servicio a las necesidades y expectativas del alumnado, lo que se observa es una selección del mismo en base a la oferta formativa del centro. En la *Norma para la selección de los alumnos*, se contempla la realización de una entrevista, y se refleja lo siguiente:

“El centro para seleccionar a los candidatos, tiene en cuenta la formación previa y la experiencia laboral que tiene en la especialidad del curso o familia profesional (se incluye también a los que ya han aprobado UC), la motivación para hacer el curso la disponibilidad y las circunstancias personales. Hay cursos en los que hay que tener en

cuenta las condiciones psicofísicas al tener prácticas con maquinaria o herramientas que entrañan riesgos. Hay cursos que pueden tener circunstancias que requieran CV.

Cuando el curso lo requiere se hace la prueba de conocimientos validada por la autoridad competente.

El resultado de la entrevista se refleja en un registro”.

Si la selección se hace teniendo en cuenta aspectos como la formación previa, experiencia laboral, motivación, circunstancias personales del alumnado, etc. si se puede intuir un cierto ajuste entre la acción formativa y las necesidades y expectativas del alumnado. En el proceso de impartición se destacan una serie de pasos, entre los que se incluyen la *encuesta de seguimiento del alumno/a* y la *encuesta de satisfacción final*, aspectos que ponen de manifiesto la preocupación por el alumno y su satisfacción en relación al servicio que el centro les ofrece.

Destacamos asimismo que en el *Manual de Calidad*, se indica que la política de calidad del centro está “orientada a la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus clientes y usuarios”.

Creemos conveniente destacar que, en nuestra investigación, cuando hablamos de *usuario* hacemos referencia al alumnado. El sistema de gestión de la calidad del centro utiliza la palabra *cliente* y le asigna un enfoque más amplio, ya que incluye también a la Administración. De esta manera, se habla de adaptar el servicio del centro en base a una serie de requisitos, algunos de ellos exigidos por la Administración:

“Procesos relacionados con el cliente.

El centro tiene determinado:

- a) Los requisitos especificados por el cliente Administración (Catálogo de especialidades homologadas).
- b) Requisitos legales y/o reglamentarios relacionados con el servicio.
- c) Requisitos adicionales determinados por el centro.

(...) El centro se asegura de que:

- a) Los requisitos han sido identificados.
- b) El servicio cumple con ellos, y en caso de existir diferencias entre los requisitos establecidos y las características del servicio, estas han sido resueltas antes de su liberación.

(...) El centro tiene capacidad para satisfacer los requisitos definidos.

Igualmente, el centro se asegurará de detectar los posibles cambios que puedan darse en los requisitos, con la finalidad de adaptar el servicio a los mismos”.

(Manual de Calidad, capítulo 8)

VI.3.2.5.4. Gestión sistemática de servicios y prestaciones

La formación profesional centra el núcleo de los servicios y prestaciones del centro. Su gestión y desarrollo se lleva a cabo a través de los procesos vinculados a la prestación del servicio⁹⁴. Ello se refleja en el *Manual de Calidad* y en el *Manual de Procedimientos* del centro.

En relación al desarrollo de la acción formativa, encontramos que en centro se proporciona *asesoramiento y atención al alumnado*. Apoyan esta afirmación (véase el gráfico VI. 29) el 90% de los docentes al optar por los valores “siempre” (el 60%) y “bastantes veces” (el 30%). Se destaca asimismo que un 10% no se manifiesta al respecto.

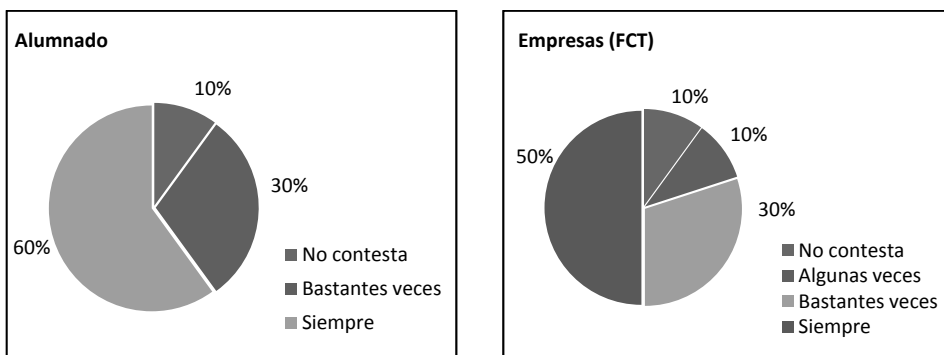
Respecto al *asesoramiento e información a las empresas que colaboran en la formación práctica*⁹⁵ del alumnado (gráfico VI. 29), también se indica que si se produce. Sin embargo, creemos necesario aclarar que sólo reciben formación en empresas 5 alumnos y sólo hay dos empresas implicadas.

Para gestionar la FCT, el director del CIFP Santiago firma un convenio de colaboración con las empresas que van a desarrollarla. Destacar asimismo que se hace un seguimiento de esta formación que consiste en cubrir una hoja de seguimiento de las actividades realizadas, firmada por el alumno, y la tutora del centro de trabajo y del centro formativo. También hay un “*Plan individualizado de FCT*” en la que se señalan las capacidades terminales del módulo y se especifica si fueron adquiridas.

⁹⁴ Esto es así en el caso de las AFD, pero en lo que respecta a la FPE –tal y como ya hemos mencionado con anterioridad- no está incluida en el SGC y por lo tanto no hay diseñados procesos que faciliten su implantación y desarrollo.

⁹⁵ Esta formación es obligatoria para el alumnado del Ciclo Superior de FPE.

GRÁFICO VI. 29: ASESORAMIENTO AL ALUMNADO Y A EMPRESAS

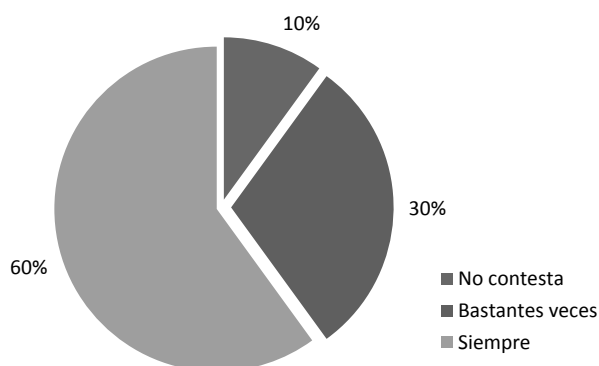


Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.5.5. La relación con el alumnado, en el marco de los servicios que ofrece el centro

Nos interesa saber si en la relación con el alumnado se tienen en cuenta sus expectativas, necesidades y preocupaciones, y las respuestas dadas por los docentes indican, tal y como refleja el gráfico VI. 30, lo siguiente: un 60% “siempre”, un 30% “bastantes veces” y un 10% no contesta.

GRÁFICO VI. 30: RELACIÓN CON EL ALUMNADO. EXPECTATIVAS, PREOCUPACIONES Y NECESIDADES



Fuente: Elaboración propia

Aunque no hemos hallado referencias explícitas en la documentación respecto a la relación con el alumnado, apoyándonos en los datos del cuestionario y en la política de calidad de centro la cual, -como hemos señalado con anterioridad-, se dirige a “*la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus clientes y usuarios,*” podemos afirmar que en la relación con el alumnado se tienen en cuenta sus expectativas, necesidades y preocupaciones.

VI.3.2.6. Resultados en alumnado

Se refiere a la eficacia del centro en relación a la prestación del servicio⁹⁶ y a los logros respecto al alumnado, mostrado en qué medida se satisfacen las expectativas y necesidades del alumnado.

Inicialmente se recogen los datos en base a dos cuestionarios, uno dirigido al profesorado y otro a los alumnos y alumnas del centro. Posteriormente, se contrasta esta información con las memorias y bases de datos de la institución. Se tienen así en cuenta medidas de percepción e indicadores de rendimiento.

Las medidas de percepción permiten el estudio de la opinión y el grado de satisfacción del alumnado respecto a la institución, su funcionamiento, el desarrollo de la acción formativa y la convivencia. Aportan además, la visión de profesorado y alumnado respecto a la facilidad o dificultad de acceso de los discentes al personal del centro: profesorado, equipo directivo y personal de administración y servicios.

Se recoge también la opinión de los docentes sobre la respuesta a las entrevistas solicitadas y quejas realizadas por los alumnos, las bajas voluntarias de estos, y el binomio solicitudes de admisión-plazas ofertadas.

Los indicadores de rendimiento⁹⁷ hacen referencia a:

- Al número de alumnos que hay en cada curso y las bajas que se han producido.
- Y, a los resultados obtenidos por los alumnos en relación a los objetivos fijados en la planificación. Desde este indicador veremos el número de alumnos aprobados y suspensos en relación a las distintas acciones formativas.

⁹⁶ Por *servicio* se entiende la formación que recibe el alumno, así como los servicios complementarios de los que disfruta (Aragón Marín et al., 2001: 41).

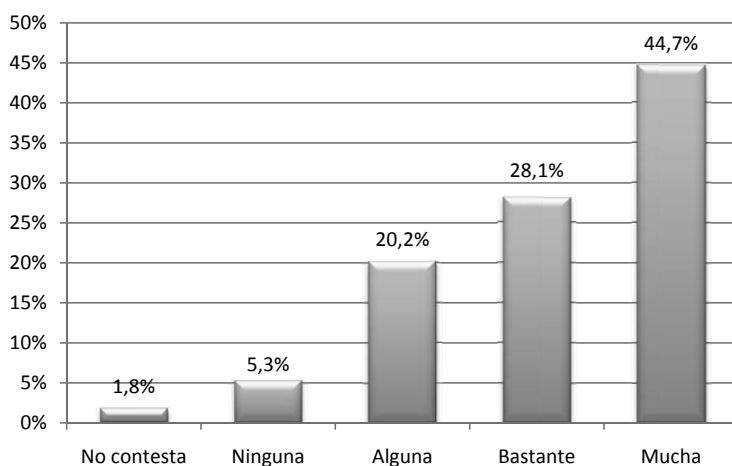
⁹⁷ Los indicadores de rendimiento son “*medidas internas y directas sobre las realizaciones y procesos del centro*” (Aragón Marín et al., 2001: 43).

VI.3.2.6.1. Procesos formativos

VI.3.2.6.1.1. Satisfacción con la metodología docente

El alumnado está satisfecho con la forma de dar la clase los profesores/as. El gráfico VI. 31 nos muestra esta situación reflejando los siguientes valores: “mucha” y “bastante” satisfacción el 72,8%, “alguna” el 20,2%, “ninguna” el 5,3%, mientras que el 1,8 % no contesta.

GRÁFICO VI. 31: SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA DOCENTE



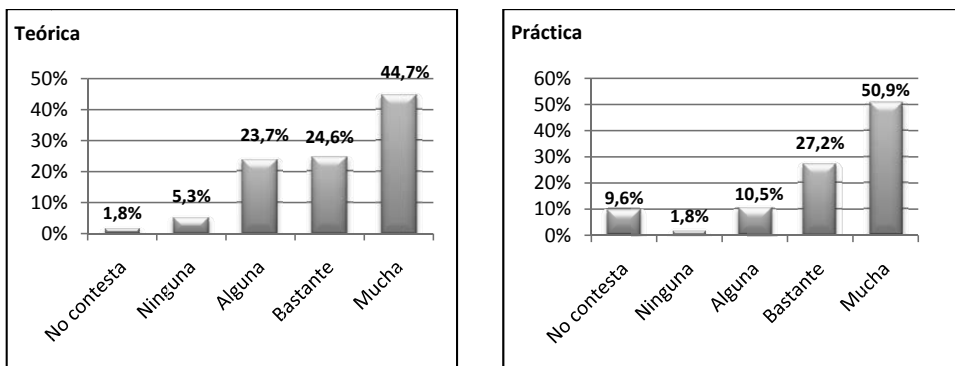
Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.6.1.2. Satisfacción con la formación recibida

Su satisfacción con la formación que reciben en el centro es elevada. Respecto a la formación teórica señalan: “mucha” o “bastante” satisfacción el 69,3%, “alguna” el 23,7%, “ninguna” el 5,3%, mientras que el 1,8 % no contesta. En relación a la formación práctica el índice de no respuesta es mayor (representa al 9,6% de la población), pero señalan “mucha” o “bastante” satisfacción el 78,1%, “alguna” el 10,5% y “ninguna” el 1,8%.

Estos datos se presentan en el gráfico VI. 32.

GRÁFICO VI. 32: SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN



Fuente: Elaboración propia

En la *Norma para la evaluación y medición* se señala que:

“La satisfacción del cliente se medirá por medio de la aplicación de dos tipos de encuestas: una de seguimiento, durante el transcurso de la acción formativa, y otra de finalización, (...). Para que los datos derivados de estas encuestas sean considerados significativos, éstas tendrán que haber sido contestadas como mínimo por el 70% de los alumnos que a fecha de realización de la encuesta figuraban como alumnos de alta en la acción formativa”.

(*Manual de procedimientos, Norma para la evaluación y la medición*)

La evaluación y medición del funcionamiento del sistema por medio de una batería de indicadores⁹⁸, entre los que se *destacan*:

- Media del nivel de satisfacción de los alumnos en la encuesta de seguimiento.
- Satisfacción media de los alumnos en formación teórica-práctica (final).
- Satisfacción media de los alumnos en formación práctica.

En la tabla VI. 17 recogemos los resultados de las encuestas de seguimiento realizadas por el centro en junio del año 2009 y en enero del año 2010.

⁹⁸ Estos indicadores aparecen reflejados en el Anexo a la *Norma para la evaluación y la medición*, recogida en el *Manual de procedimientos*.

TABLA VI. 17: RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS DE SEGUIMIENTO Y SATISFACCIÓN

JUNIO 2009	ENERO 2010
Acciones formativas analizadas: 2	Acciones formativas analizadas: 16
Índices analizados y respuesta obtenida: • Media del nivel de satisfacción de los alumnos en la encuesta de seguimiento (1er semestre) Umbral UC) ≥ 2.5 • Satisfacción media de los alumnos en formación teórico-práctica (final) (1er semestre) Umbral UC) ≥ 2.5 Datos: 3,48 (2.9 trabajador forestal, y 4.7 operador armado...) • Satisfacción media de alumnos en formación práctica (1er semestre) Umbral UC) ≥ 2.5 • No conformidades en el transcurso de la AF en Equipos/infraestructuras (1er semestre) Umbral UC) $\geq 15\%$ Datos: 0	Índices analizados y respuesta obtenida: • Media del nivel de satisfacción de los alumnos en la encuesta de seguimiento (2º semestre) Umbral UC) ≥ 2.5 Valor: 4.485 • Satisfacción media de los alumnos en formación teórico-práctica (final) (2º semestre) Umbral UC) ≥ 2.5 Valor: 4.045 • Satisfacción media de alumnos en formación práctica (2º semestre) Umbral UC) ≥ 2.5 • No conformidades en el transcurso de la AF en Equipos/infraestructuras (2º semestre) Umbral UC) $\geq 15\%$ Datos: 0

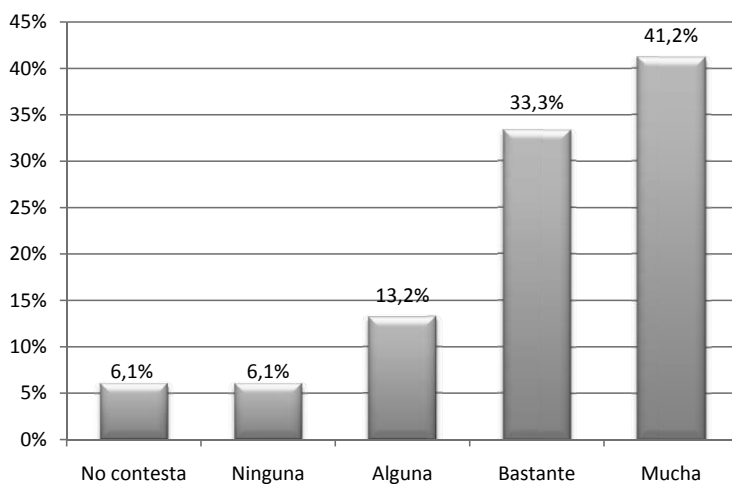
Fuente: Encuestas de seguimiento y satisfacción realizadas en el CIFP Santiago

Los datos recogidos en la tabla VI. 17 también aparecen reflejados en el *Informe Anual de evaluación y medición*. Asimismo, el *Informe de revisión del sistema del año 2009* (con fecha de 20 de enero de 2010) señala que los resultados de estas encuestas se mantienen “dentro de los umbrales de conformidad marcados por el sistema, por lo que podemos considerar que los resultados alcanzados son satisfactorios”.

VI.3.2.6.2. Procesos de evaluación

El grado de satisfacción con los *procesos de evaluación que se llevan a cabo en el centro y con la información que reciben al efecto* se pone de manifiesto a través de estos valores que se visualizan en el gráfico VI. 33: “bastante” o “mucha” satisfacción el 74,5%, “alguna” el 13,2%, “ninguna” el 6,1%, mientras que el 6,1 % no contesta.

GRÁFICO VI. 33: EVALUACIÓN E INFORMACIÓN



Fuente: Elaboración propia

El Informe de revisión del sistema señala que durante el año 2009 se impartieron un total de 18 cursos destacando que se han cumplido en todos ellos las actuaciones previstas y “*el servicio es totalmente conforme*”. En relación a la conformidad del servicio, aclara lo siguiente:

“Para que un curso sea evaluado como conforme debe cumplir los siguientes requisitos:

- Que tenga terminado según las normas del plan FIP.
- Que las bajas de los alumnos por causas que no sea la colocación no superen el 50% del nº total de alumnos asistentes al curso.
- Que al menos el 80% de los alumnos que terminen el curso, tengan sido

evaluados como aptos.

- Que la media de satisfacción final de los alumnos alcance los 2.5 puntos”

(Informe de revisión del sistema, año 2009, página 1)

Si observamos los datos de la tabla VI. 21, vemos el número de aprobados en cada una de las acciones formativas. La satisfacción del alumnado con el centro y la acción formativa se representa en la tabla VI. 17.

VI.3.2.6.3. Orientación académico-profesional

En el centro no existe el Servicio de Orientación. Se ha solicitado la creación de una plaza de Orientación⁹⁹ -así lo ha manifestado su director- y creemos que legislativamente está justificado. Nos apoyamos para ello en la legislación gallega que regula la organización y funcionamiento de los CIFP:

- El Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la comunidad autónoma de Galicia, que en su artículo 4.3 señala que estos centros tienen que *“garantizar el establecimiento y la gestión de planes de orientación, fomento y registro de la inserción laboral de su alumnado”*; y en el artículo 5 c) recoge como una de las finalidades de los centros integrados *“la prestación de los servicios de información y de orientación profesional a las personas para que tomen las decisiones más adecuadas respecto de sus necesidades de formación profesional”*. En el mismo Decreto se determinan las funciones de los centros integrados, y entre ellas, se contempla el desarrollo de vínculos con el sistema productivo en el ámbito de la orientación profesional (artículo 6 b) y la necesidad de *“informar y orientar a las personas usuarias, tanto a título individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los intercambios formativos profesionales, en colaboración con los servicios públicos de empleo”* (artículo 6 c).

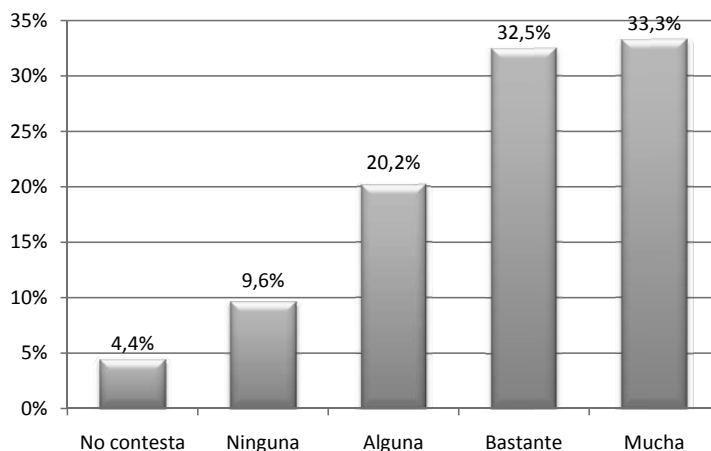
⁹⁹ Entendemos que como el centro depende de la *Consellería de Traballo e Benestar*, se dotará en un futuro con la figura de un “orientador laboral”.

- El borrador del Decreto por el que se establece el Reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional en la comunidad autónoma de Galicia que, en su artículo 29, determina la constitución y funciones del Departamento de Información y orientación profesional¹⁰⁰, señalando como uno de sus miembros a la figura del orientador profesional.

En el cuestionario, a la vista de las respuestas dadas por el alumnado y teniendo en cuenta que no existe el servicio de orientación, entendemos que este colectivo entiende la orientación académica y profesional desde una perspectiva amplia y la vincula a la información y el asesoramiento proporcionado por el profesorado e incluso por los miembros del equipo directivo del centro, especialmente la jefatura de estudios¹⁰¹.

El gráfico VI. 34 muestra los siguientes porcentajes de respuesta: el 65,8% “bastante” o “mucha”, el 20,2% “alguna”, el 9,6% “ninguna” y el 4,4% no contesta.

GRÁFICO VI. 34: ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL



Fuente: Elaboración propia

¹⁰⁰ Así como en el caso de otros departamentos señala “en el caso de existir”, respecto al departamento de Información y Orientación Profesional no aparece esta muletilla, por lo que entendemos que se considera que debe haberlo en todos los CIFP, independientemente de si pertenecen a la *Consellería de Educación o a la de Trabajo*.

¹⁰¹ Hacemos referencia expresa a la jefatura de estudios porque durante nuestra permanencia en el centro, en contacto con los alumnos y el Jefe de Estudio, observamos cómo este proporcionaba al alumnado información y orientación académica y profesional.

VI.3.2.6.4. Satisfacción respecto a los accesos, instalaciones y equipamiento del centro

Las condiciones que tienen que reunir los centros integrados en cuanto a instalaciones y a equipamiento se mencionan en el artículo 8 del Decreto 266/2007, y se recogen en el Capítulo I de esta tesis. Es importante destacar que la creación y autorización¹⁰² de estos centros depende de las *Consellerías de Educación y de Traballo* – conjuntamente – y para ello tendrán en cuenta, entre otros aspectos, los espacios, instalaciones, equipamiento y recursos humanos previstos en los reales decretos que establecen los títulos y los certificados de profesionalidad correspondientes a su oferta formativa. Esta autorización podrá ser revocada cuando no cumplan los objetivos para los que fueron autorizados.

El centro cuenta con PD denominado *Gestión de equipos, materiales e infraestructuras*, que se desarrolla mediante el *Plan de gestión de infraestructuras*, y un PD llamado *Compras y contrataciones*. A través de estos documentos se especifica cómo se lleva a cabo en el CIFP Santiago la gestión de materiales, equipamiento e infraestructuras. Todo ello aparece detallado en el apartado VI.3.2.4.3 pero también se puede consultar en el Anexo IV.C de esta tesis, donde se recogen anotaciones de los documentos del centro en relación a estas cuestiones.

Destacamos asimismo que la detección del material y equipamiento necesario para los cursos es responsabilidad de los docentes, mientras que la gestión de la compra es responsabilidad del Jefe de sección Administrativa, quien contará con la aprobación de la dirección. La recepción y verificación del estado de los materiales y equipos recibidos corre a cargo de los docentes¹⁰³ (*Manual de procesos documentados*, PD Compras y contrataciones).

¹⁰² Aunque la creación y autorización de estos centros depende de las *Consellerías* mencionadas, hay que destacar que se hace teniendo en cuenta el dictamen del *Consello Galego de Formación Profesional* y que requiere la aprobación del Consello da Xunta.

¹⁰³ En un registro de comunicación interna, con fecha de 1 de marzo de 2009, correspondiente a la CIRCULAR INFORMATIVA 1/2009 de la dirección a los docentes de los cursos se señala, en relación a los pedidos que “*el docente no está autorizado en ningún caso a comprometerse a acuerdo alguno con los comerciales de las empresas, ni a realizar cambios o devoluciones sin notificarlo previamente*”.

Al preguntar al alumnado sobre su satisfacción respecto al acceso al centro, a las instalaciones y al equipamiento, obtenemos los datos que se reflejan a través de los porcentajes expresados en la tabla VI. 18.

TABLA VI. 18: SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO A LOS ACCESOS, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO DEL CENTRO

	No contesta	Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha	Total
Accesos e instalaciones	1,8%	14,9%	26,3%	30,7%	26,3%	100%
Equipamiento del aula	1,8%	0,9%	13,2%	36,8%	47,4%	100%
Equipamiento del aula de prácticas	5,3%	1,8%	8,8%	39,5%	44,7%	100%

Fuente: Elaboración propia

Por su interés creemos importante resaltar el comentario de un alumno quién ante la pregunta que hace referencia al grado de satisfacción respecto a los accesos al centro e instalaciones señala: *“ello ¿hace referencia a dentro del propio recinto del centro o fuera?”*.

Este comentario se produce en el momento en que está cubriendo el cuestionario, ante lo cual tenemos que responder que la respuesta debe limitarse al centro porque lo exterior se escapa al ámbito de mejora y funcionamiento de esta institución.

La pregunta del alumno tiene sentido ya que la situación en la que se encuentra en ese momento la localidad en la que se ubica el centro, hace difícil transitar y acceder a cualquier zona de la ciudad y alrededores.

Es posible que esta situación justifique ese porcentaje del 14,9% de alumnos que marca el valor “ninguna satisfacción” y 26,3% “alguna”, lo cual va en detrimento del valor “muchísima satisfacción”. Dada la situación, este bloque de preguntas quizá debiera haberse limitado a valorar el grado de satisfacción respecto a las instalaciones del centro y al equipamiento.

El *Informe anual de evaluación y medición* destaca que en el transcurso de las acciones formativas no ha habido No conformidades respecto a los equipos e infraestructuras.

VI.3.2.6.5. Satisfacción respecto a los servicios que ofrece el centro

El grado de mayor o menor *satisfacción de los alumnos en relación a determinados servicios del centro* -que reflejaremos a continuación-, muestra valores discordantes con los otros datos que se presentan en este documento. Destacan en el gráfico VI.19, la *biblioteca* y el *comedor* con porcentajes de ausencia de respuesta de un 43,9% y un 53,5%, frente a la *cafetería* que sí obtiene un elevado porcentaje de respuesta (el 90,4%). Creemos que ello se debe, entre otras causas probables, al poco uso de estos servicios por parte del alumnado. Sin embargo, dejamos a criterio del centro el hacer una labor de indagación al respecto para poder determinar si es una supuesta área de mejora.

TABLA VI. 19: GRADO DE SATISFACCIÓN CON ALGUNOS SERVICIOS DE CENTRO

	Biblioteca		Comedor		Cafetería	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	50	43,9%	61	53,5%	11	9,6%
Ninguna	12	10,5%	21	18,4%	10	8,8%
Alguna	20	17,5%	16	14%	32	28,1%
Bastante	19	16,7%	9	7,9%	30	26,3%
Mucha	13	11,4%	7	6,1%	31	27,2%
Total	114	100%	114	100%	114	100%

Fuente: Elaboración propia

Tal y como hemos visto en apartados anteriores, la documentación del centro refleja la satisfacción del alumnado en relación al desarrollo de las acciones formativas, y al material, equipamiento e instalaciones del centro. Sin embargo, no hay datos específicos vinculados a la biblioteca, la cafetería o el comedor. Entendemos que pueden estarse valorando, con carácter global, cuando se hace referencia a las instalaciones del centro.

VI.3.2.6.6. Convivencia en el centro

En este bloque se abordan las siguientes cuestiones:

- Forma de solucionar los conflictos en el centro.
- Orden y disciplina en el aula.
- Relación con los compañeros/as.
- Relación con el profesorado.
- Accesibilidad de los alumnos al profesorado, al equipo directivo y al personal de administración y servicios del centro.

La *satisfacción con la respuesta que se da a los conflictos que surgen en el centro* presenta los siguientes porcentajes de respuesta: “mucha” o “bastante” el 71%, “alguna” el 15,8%, “ninguna” el 3,5% (el índice de frecuencia representa a 4 alumnos de los 114 encuestados), y no contesta el 9,6% (gráfico VI. 35).

En relación al *orden y disciplina en el aula*, el alumnado muestra: “mucha” o “bastante” satisfacción el 80,7%, “alguna” el 14%, “ninguna” el 4,4% (5 personas), y no contesta el 0,9% (gráfico VI. 36).

GRÁFICO VI. 35: SATISFACCIÓN CON LA RESPUESTA
A LOS CONFLICTOS EN EL CENTRO

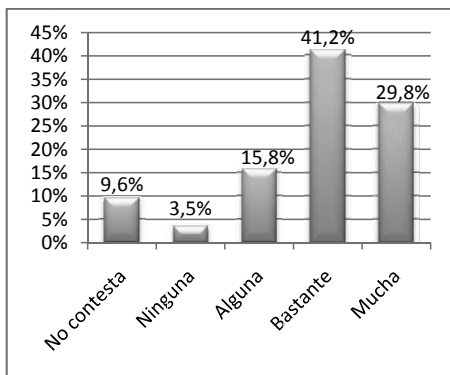
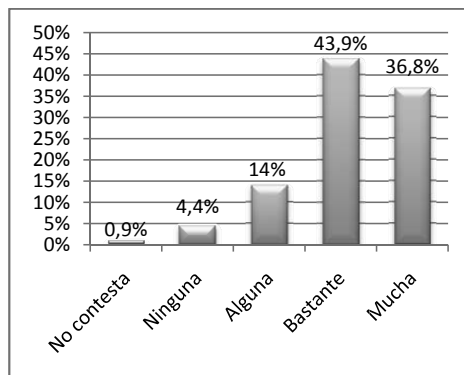


GRÁFICO VI. 36: ORDEN Y DISCIPLINA EN EL AULA



Fuente: Elaboración propia

Los datos hallados en documentación consultada reflejan la conflictividad y convivencia en el centro centrándola en la actitud del alumnado. Esto es así tanto en las ADF como en la FPE.

Respecto a las AFD encontramos que la actitud, asertividad, relación e integración del alumnado se refleja en los *Informes de cualificación individualizada* a través de los valores: baja, adecuada, alta.

En lo referente a la FPE, las Programaciones didácticas del cursos 2008-09 correspondientes a los módulos de: *Gestión de almacén en la industria de la madera y del mueble* y *Fabricación e instalación de carpintería y mueble*, se señala lo siguiente:

“Se tendrá en cuenta la actitud del alumno con el profesorado y con los compañeros, vigilando que el alumno se presente a clase en las condiciones óptimas para la comprensión de las explicaciones del profesor.

El alumno que no se presente a clase en las condiciones óptimas para trabajar (por consumo de alcohol, drogas, etc.) podrá ser expulsado del centro”.

Asimismo, en la *Memoria del tutor*, correspondiente a ese mismo curso, se destaca el siguiente suceso:

“Como incidencias cabe resaltar que el alumno X ha sido expulsado de clases [...] por faltarle al respeto al profesor el día 10-11-2008 y llevado ante el jefe de estudios”.

La buena *relación entre el alumnado y con los docentes* del centro se refleja en las frecuencias y porcentajes que se presentan en la tabla VI. 20.

TABLA VI. 20: RELACIÓN DEL ALUMNADO CON LOS COMPAÑEROS/AS Y CON EL PROFESORADO

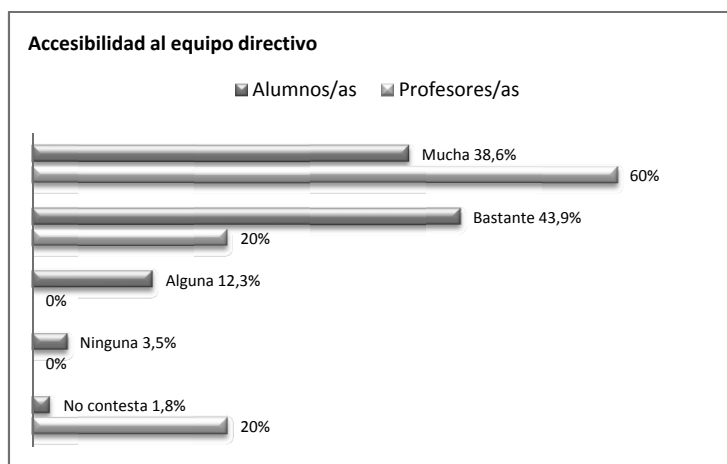
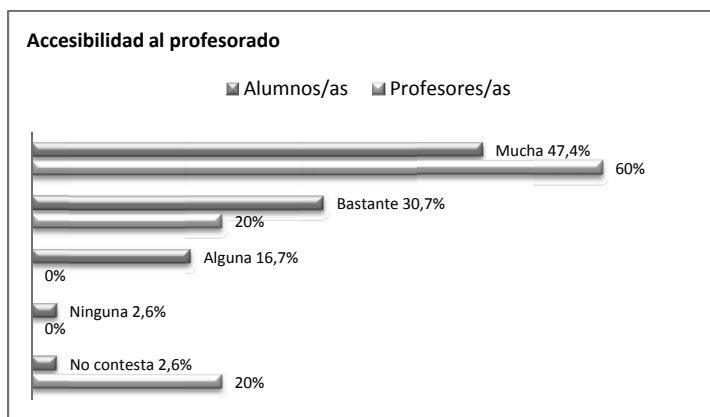
	<i>Relación con compañeros/as</i>		<i>Relación con el profesorado</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>No contesta</i>	0	0%	0	0%
<i>Ninguna</i>	3	2,6%	4	3,5%
<i>Alguna</i>	10	8,8%	14	12,3%
<i>Bastante</i>	35	30,7%	36	31,6%
<i>Mucha</i>	66	57,9%	60	52,6%
Total	114	100%	114	100%

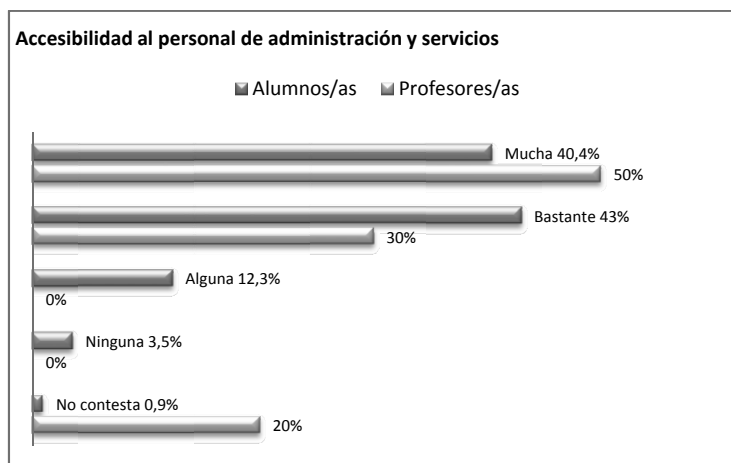
Fuente: Elaboración propia

La accesibilidad del alumnado al personal del centro se valora desde dos perspectivas: la percepción del propio alumno y la percepción de los docentes.

Para ello se cruzan datos de cuestionarios dirigidos a ambos colectivos y se obtiene el perfil que se refleja en el gráfico VI. 37.

GRÁFICO VI. 37: ACCESIBILIDAD AL PROFESORADO, AL EQUIPO DIRECTIVO Y AL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS DEL CENTRO (I)

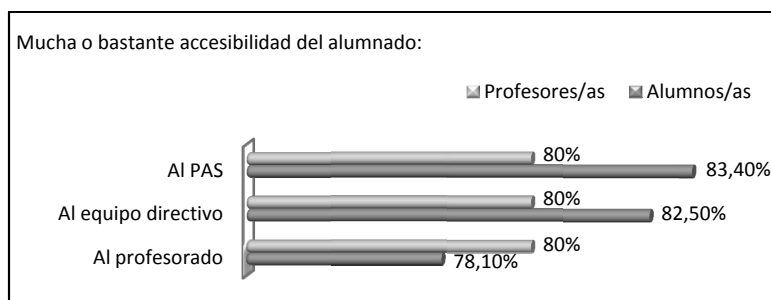




Fuente: Elaboración propia

Como puede observarse, priman los valores “bastante” y “mucho”. Si agrupamos ambos valores, detectamos que la opinión de alumnos y profesores refleja prácticamente el mismo porcentaje de respuesta, tal y cómo muestra el gráfico VI. 38.

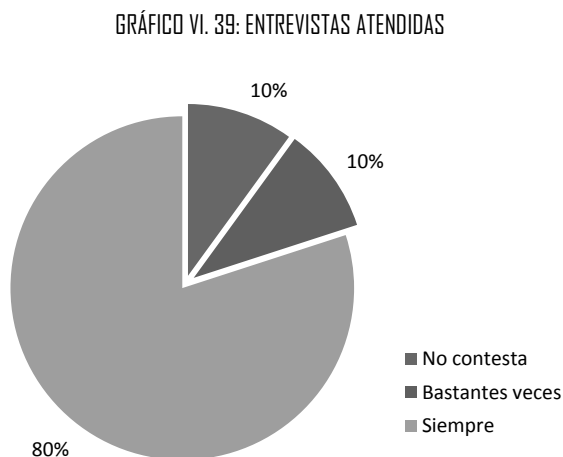
GRÁFICO VI. 38: ACCESIBILIDAD AL PROFESORADO, AL EQUIPO DIRECTIVO Y AL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS DEL CENTRO (II)



Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.6.7. Atención al alumnado: entrevistas y quejas

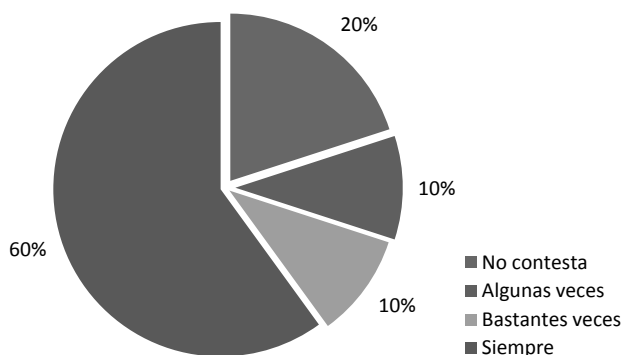
En relación a si las *entrevistas solicitadas por el alumnado* fueron atendidas, el 90% de las personas encuestadas señala que así es, frente al 10% que no contesta. En el gráfico VI. 39 se refleja el porcentaje de respuesta dividido en los valores “siempre” (80%) y “bastantes veces” (10%).



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las *quejas presentadas por el alumnado*, se destaca a través de los porcentajes reflejados en el gráfico VI. 40 que fueron atendidas. El 60% de los docentes encuestados señala “siempre”, el 10% “bastantes veces”, otro 10% “algunas veces” y el 20% no contesta.

GRÁFICO VI. 40: QUEJAS ATENDIDAS



Fuente: Elaboración propia

El *Informe de revisión del sistema* correspondiente al *ejercicio 2009* señala que sí ha habido quejas por parte de los alumnos y alumnas, a la vez que destaca que se han tenido en cuenta las aportaciones y comentarios de este colectivo, tratando de dar respuesta a las mismas:

“En el período que abarca la presente revisión, sí se han recibido quejas por parte de los alumnos.

En el buzón de sugerencias del centro no se han recibido quejas.

En cuanto a otras informaciones provenientes del cliente (retroalimentación), se han tenido en cuenta los comentarios de carácter cualitativo extraídos a través de las diferentes encuestas de satisfacción, recibiendo aquellas análisis y tratamiento dentro de las posibilidades del centro”.

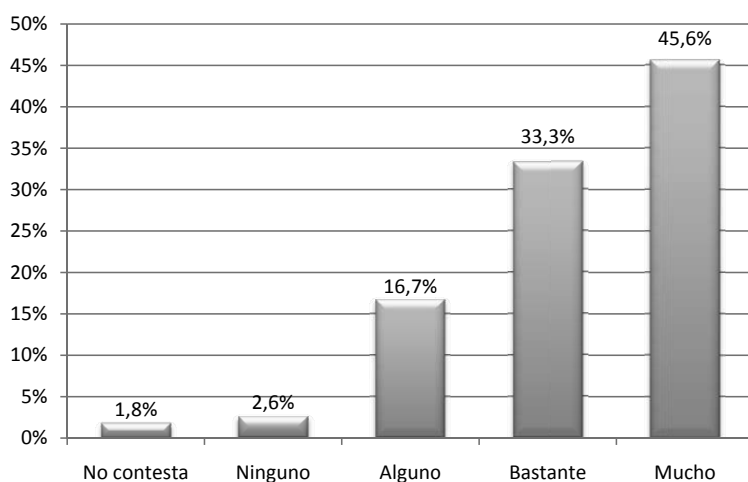
(*Informe de revisión del sistema*, 2009: 3)

VI.3.2.6.8. Arraigo o sentimiento de pertenencia al centro

Respecto al arraigo al centro se ha preguntado a los alumnos por su *deseo de continuar su formación en el centro*, y su *voluntad de recomendárselo a otras personas*.

Respecto a la primera cuestión obtenemos los siguientes porcentajes de respuesta: “mucho” o “bastante” el 78,8%, “alguno” el 16,7%, “ninguno” el 2,6% y un 1,8% no contesta (gráfico VI. 41).

GRÁFICO VI. 41: DESEO DE CONTINUAR FORMÁNDOSE EN EL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

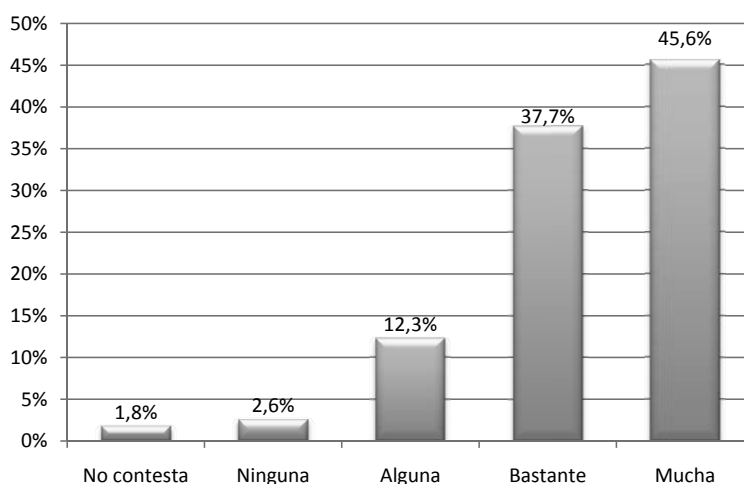
Este deseo por continuar su formación en el centro puede estar vinculado, no a la formación que ofrece el centro, sino a la situación personal y laboral¹⁰⁴ de estas personas, muchas de las cuales reciben ayudas económicas al recibir este tipo de formación¹⁰⁵. Sin embargo, ello no significa que no estén satisfechos/as con el centro. De hecho, su grado de satisfacción con el mismo es elevado y muestran voluntad de recomendárselo a otras personas.

¹⁰⁴ Prácticamente la totalidad de los alumnos están en situación de desempleo.

¹⁰⁵ Estamos haciendo referencia a la llamada “formación ocupacional”, ahora conocida bajo la etiqueta de “acciones formativas para el desempleo”.

Respecto a la voluntad de recomendar el centro a otras personas se pone de manifiesto que el 83,3% de las personas encuestadas destacan el valor “muchacha” o “bastante”, frente al 12,3% que señalan “alguna”, el 2,6% “ninguna” y el 1,8% no contesta (gráfico VI. 42).

GRÁFICO VI. 42: VOLUNTAD DE RECOMENDAR EL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.6.9. Satisfacción respecto al centro

La satisfacción con el centro en general y con su organización y funcionamiento en particular es puesta de manifiesto por el alumnado. Así, respecto a su *grado de satisfacción con el centro* obtenemos estas respuestas: el 84,2% “muchacha” o “bastante”, el 10,5% “alguna”, el 1,8% “ninguna” y el 3,5% no contesta. Estos porcentajes aparecen reflejados en el gráfico VI. 43.

Si preguntamos, más concretamente por su *satisfacción con la organización y funcionamiento del centro* nos encontramos unas respuestas similares: el 82,5% señala “muchacha” o “bastante”, el 10,5% “alguna”, el 2,6 % “ningún” y el 4,4% no contesta (gráfico VI. 44).

Si observamos los gráficos VI. 43 y VI. 44, vemos que son casi idénticos. Además, el valor “ninguna satisfacción” apenas aparece reflejado, representa en el primer gráfico a 2 alumnos de 114 y en el segundo gráfico a 3 de 114.

GRÁFICO VI. 43: SATISFACCIÓN CON EL CENTRO

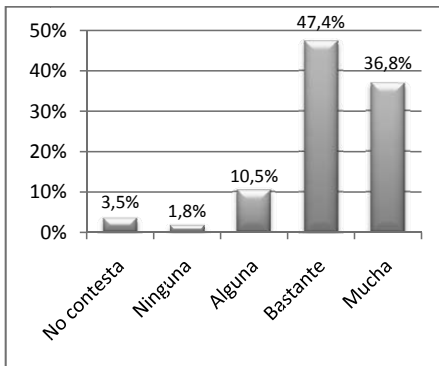
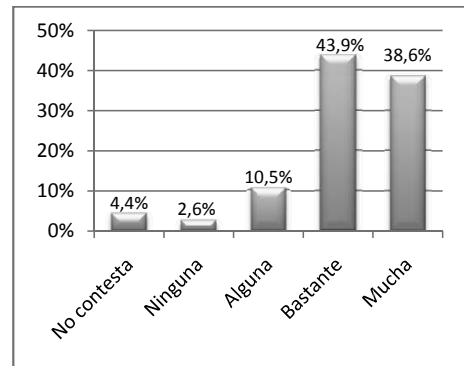


GRÁFICO VI. 44: ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO



Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.6.10. Rendimiento obtenido por el alumnado

En relación al rendimiento obtenido por los alumnos y alumnas del centro durante el año 2009, los datos se presentan en la tabla VI. 21, en la que se expone el número de personas que en el ejercicio señalado iniciaron cada una de las Acciones Formativas, de ellas cuántas han terminado, el número de aprobados y el número de suspensos.

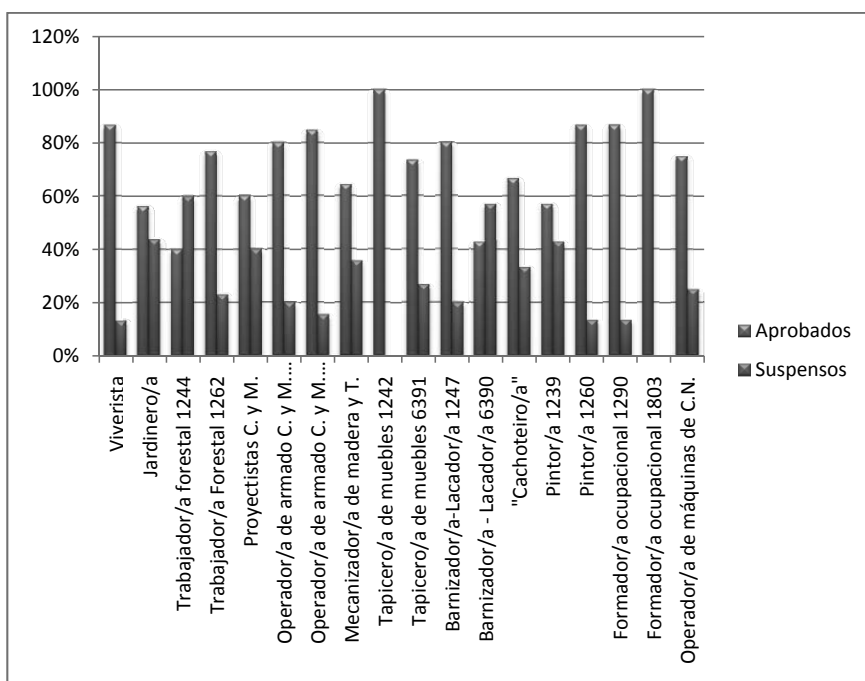
TABLA VI. 21: DATOS PLAN AFD 2009

	DENOMINACIÓN DEL CURSO	INICIO	FINALIZACIÓN	APROBADOS	SUSPENSOS
1241	Viverista	15	14	13	2
1259	Jardinero	16	9	9	7
1244	Trabajador forestal	15	8	6	9
1262	Trabajador forestal	13	10	10	3
1246	Proyectistas C. y M.	15	11	9	6
1251	Operador de armado C. y M.	15	12	12	3
1261	Operador de armado C. y M.	13	11	11	2
1254	Mecanizado de madera y T.	14	10	9	5
1242	Tapicero de muebles	15	15	15	-
6391	Tapicero de muebles	15	11	11	4
1247	Barnizador-Lacador	15	12	12	3
6390	Barnizador-Lacador	14	10	6	8
1253	"Cachoteiro"	15	10	10	5
1239	Pintor	14	7	8	6
1260	Pintor	15	14	13	2
1240	Formador Ocupacional	15	13	13	2
1803	Formador Ocupacional	15	15	15	-
6392	Operador de máquinas de C.N.	12	9	9	3

Fuente: Elaboración propia en base a datos aportados por el CIFP Santiago

En el gráfico VI. 45 se muestran los porcentajes de aprobados y suspensos en relación con cada una de las AFD desarrolladas durante el año 2009.

GRÁFICO VI. 45: AFD 2009. PORCENTAJE DE APROBADOS Y SUSPENSOS



Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a la Formación Profesional de Grado Superior, la oferta formativa en el curso 2008-09 se presenta en la tabla VI. 22.

TABLA VI. 22: MÓDULOS OFERTADOS EN EL CICLO SUPERIOR "PRODUCCIÓN DE MADERA Y MUEBLE"
CURSO 2008-09

MÓDULOS
Fabricación e instalación de carpintería y mueble
Gestión de almacén en industrias de madera y mueble
Transformación de madera y corteza
Procesos en industrias de madera
Planos de seguridad en industrias de madera y mueble
Relaciones en el entorno de trabajo
FCT

Fuente: Elaboración en base a la documentación del centro

Las *Actas de evaluación*, con fecha de 25 de junio de 2009 nos ofrecen los siguientes datos:

Alumnos/as matriculados/as: 15¹⁰⁶.

Superan todos los módulos en los que están matriculados: 8 alumnos.

Suspenden todos los módulos en que están matriculados: 6 alumnos.

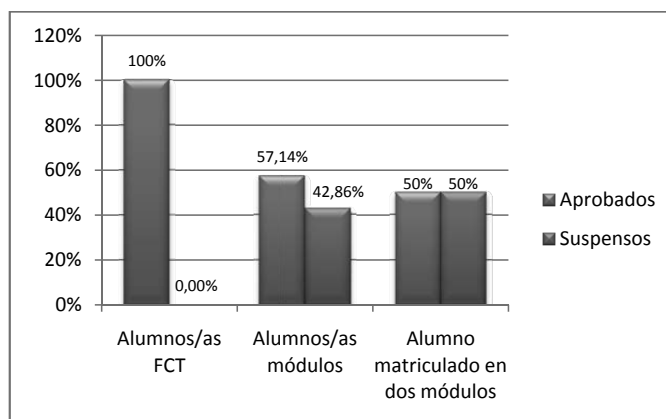
Un alumno matriculado en sólo dos módulos: suspende uno y aprueba el otro.

Alumnos de FCT: 2.

Alumnos de FCT aptos: 2.

Los porcentajes correspondientes a estos datos aparecen reflejados en el gráfico VI. 46.

GRÁFICO VI. 46: PORCENTAJE DE APROBADOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR



Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.6.11. Acceso a la formación y bajas

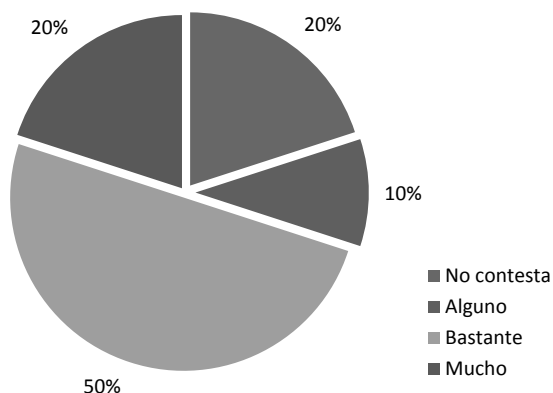
En este apartado vamos a reflejar las respuestas dadas por los docentes a estas cuestiones:

- Equilibrio entre solicitudes de admisión y plazas.
- Bajas voluntarias del alumnado.

¹⁰⁶ En un certificado enviado por el director el día 30 de octubre de 2008, se señala que el número de alumnos matriculados es de 14. Entendemos que con posterioridad se ha matriculado un alumno más.

El equilibrio entre *solicitudes de admisión y plazas ofertadas* es percibido por los docentes de la siguiente manera: el 20% indica que hay “mucho”, el 50% “bastante”, el 10% “alguno” y un 20% no contesta. Estos porcentajes de respuesta aparecen reflejados en el gráfico VI. 47.

GRÁFICO VI. 47: EQUILIBRIO ENTRE SOLICITUDES Y PLAZAS



Fuente: Elaboración propia

El proceso de acceso a las plazas varía si estamos hablando de AFD o de FPE. Estas acciones formativas dependen de distintas administraciones y cada una de ellas señala el camino a seguir y las gestiones que hay que hacer al respecto.

En relación a las AFD, en el CIFP Santiago hay un procedimiento documentado denominado *Preparación del servicio* (puede consultarse en el anexo IV.C) al que se adjuntan las *Normas para la selección de los alumnos*, en las que se señala lo siguiente:

“Prevía solicitud (...) la oficina de empleo hace la preselección. Si no hubiera alumnos suficientes para iniciar una acción formativa la legislación tiene previsto hacer una convocatoria pública.

Recibido el sondeo de la oficina de empleo se hace la prueba y/o entrevista de selección. Dada la problemática para codificar las diferentes situaciones personales y laborales de los desempleados con la justificación documental, que hace que el proceso de baremación sea muy largo, se opta por la entrevista. (...) Hay cursos en los que hay que tener en cuenta las condiciones psicofísicas al tener prácticas con

maquinaria o herramientas que entrañan riesgos. Hay cursos que pueden tener circunstancias que requieran CV.

Cuando el curso lo requiere se hace la prueba de conocimientos validada por la autoridad competente.

El resultado de la entrevista se refleja en un registro (...)

Los seleccionados se proponen a la oficina de empleo para su validación y, finalmente, con el Visto y place de la misma se hace el registro (...) (Acta de selección interna).

El nº y la incorporación de nuevos alumnos, viene determinado por la selección de cada convocatoria.

En el caso de los que tengan UC ya aprobadas o aptas en cursos anteriores, pueden incorporarse en cualquier momento del curso.

Excepcionalmente, se podrá solicitar a la *Dirección Xeral de Formación y Colocación*, autorización para la selección directa de los alumnos/as con base en las peculiaridades de los colectivos a que se dirige la acción formativa”.

(Normas para la selección de alumnos, revisada con fecha de 30-01-2009)

El acceso a la FPE de grado superior aparece regulado por la *Consellería de Educación* a través de la Orden del 5 de junio de 2007¹⁰⁷, pero además, cada año se publica una Resolución¹⁰⁸ mediante la cual se especifican los plazos y las instrucciones necesarias para la admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas de FP de grado medio y superior, tanto en la modalidad de régimen ordinario como en la modalidad de adultos

Una vez señalado que el acceso a la formación que se imparte en el centro sigue procesos distintos en función de si estamos hablando de AFD o de FPE, consideramos necesario poner de manifiesto el número de alumnos del centro en función del tipo de formación que reciben.

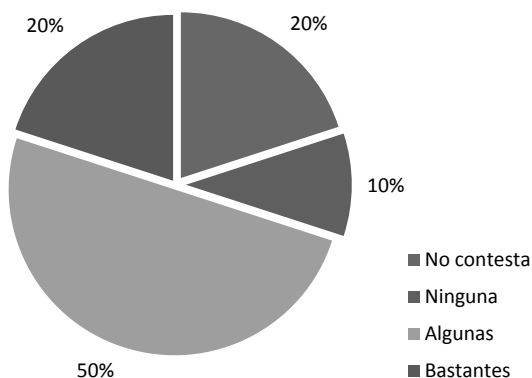
En relación a las AFD el número de alumnos por curso es de 15, y observamos que en todas las acciones formativas desarrolladas en el año 2009 el número ha oscilado entre 12 y 16 alumnos. Respecto a la FP de GS se pone de manifiesto que en el curso 2008-09 había 15 alumnos matriculados, mientras que en el curso 2009-10 el número baja a cinco.

¹⁰⁷ Orden publicada en el DOG de 15 de junio de 2007.

¹⁰⁸ A modo de ejemplo se cita la Resolución de 11 de junio de 2010, la cual señala plazos e instrucciones para acceder a la FP de grado medio y superior que se desarrollará en el curso 2010-11.

En lo referente a *bajas voluntarias del alumnado*, los docentes manifiestan lo siguiente: un 20% opina que se producen “bastantes veces”, un 50% “algunas veces”, un 10% “nunca” y no contesta el 20% (gráfico VI. 48).

GRÁFICO VI. 48: BAJAS VOLUNTARIAS DEL ALUMNADO



Fuente: Elaboración propia

La información sobre las bajas de alumnado que se han producido se puede obtener a través de las aplicaciones informáticas: SIFO, en lo que respecta a las ADF (véanse los datos recogidos en la tabla VI.23); y XADE en relación a la FPGS. En nuestro caso, los datos referentes a la formación profesional de grado superior, proceden del *Informe del tutor*, ya que las bajas no se han hecho oficiales:

“El nº de alumnos matriculados en el presente curso ha sido de 15, de los cuales 8 han aprobado todos los módulos, de los que estaban matriculados dos han perdido el derecho a la evaluación continua, y el resto han causado baja por no asistir a clase. Para las FCT de abril se han matriculado dos alumnos que superaron las mismas”.

TABLA VI. 23: BAJAS EN LAS ACCIONES FORMATIVAS PARA EL DESEMPLEO. EJERCICIO 2009

DENOMINACIÓN DEL CURSO		INICIO	BAJA POR COLOCACIÓN	BAJA POR OTRAS CAUSAS
1241	Viverista	15	1	0
1259	Jardinero	16	1	6
1244	Trabajador forestal	15	2	5
1262	Trabajador forestal	13	0	3
1246	Proyectistas C. y M.	15	1	3
1251	Operador de armado C. y M.	15	1	2
1261	Operador de armado C. y M.	13	1	1
1254	Mecanizado de madera y T.	14	2	2
1242	Tapicero de muebles	15	0	0
6391	Tapicero de muebles	15	3	1
1247	Barnizador-Lacador	15	1	2
6390	Barnizador-Lacador	14	0	4
1253	"Cachoteiro"	15	3	2
1239	Pintor	14	2	5
1260	Pintor	15	0	1
1240	Formador Ocupacional	15	1	1
1803	Formador Ocupacional	15	0	0
6392	Operador de máquinas de C.N.	12	1	2

Fuente: Elaboración en base a datos proporcionados por el centro

VI.3.2.7. Resultados en personal

Se refiere a los logros del centro en relación a las personas que prestan sus servicios en el mismo. Muestra el grado de éxito que tiene la organización a la hora de satisfacer las expectativas y necesidades de su personal. Para ello se utilizarán básicamente medidas de percepción, aunque también tendremos en cuenta algunos indicadores de rendimiento.

Las medidas de percepción se refieren a imagen que tiene del centro el personal que lo integra y se obtienen a través de los datos que aporta el cuestionario aplicado al profesorado y al equipo directivo.

Los indicadores de rendimiento hacen referencia a la información obtenida indirectamente, y para ello nos van a servir los datos obtenidos a través de las *Memorias, Informes y otros documentos* del centro¹⁰⁹ que nos permiten comparar y contrastar la información obtenida a través de la percepción con datos y hechos que se reflejan en la documentación del centro, los cuales tienen o deberían tener como referente los objetivos fijados en la planificación.

En *Resultados en personal*, las medidas de percepción y los escasos indicadores de rendimiento se presentan conjuntamente.

Para valorar los resultados en personal¹¹⁰, se pregunta a los docentes y al equipo directivo sobre las siguientes cuestiones:

- Participación en los fines y objetivos del centro.
- Participación en los planes de mejora y en la gestión del cambio.
- Implicación en las actividades del centro.
- Participación en programas y actividades de mejora.
- Asunción de responsabilidades individuales.
- Iniciativa.
- Satisfacción por la pertenencia al centro.
- Satisfacción por los reconocimientos recibidos.
- Satisfacción por los resultados que se obtienen.

¹⁰⁹ Apenas hay indicadores de rendimiento respecto al personal. En los documentos a los que hacemos referencia no constan datos de este tipo.

¹¹⁰ Con la etiqueta "*personal del centro*" hacemos referencia a los docentes, a los miembros de la dirección y al personal de administración y servicios.

- Grado de absentismo del personal.
- Rapidez y calidad en el tratamiento de las quejas.
- Y finalmente, la relación del personal con el alumnado.

En todas estas cuestiones hemos obtenido porcentajes de respuesta cuya unión de los valores “bastante” y “mucho/a” reflejan porcentajes que están entre el 80 y el 100%. Constituyen una excepción la *asunción responsabilidades personales* y la *participación en programas y actividades de mejora* cuestiones en las que el porcentaje baja a un 60%; y el *absentismo del profesorado* con un 20%. Respecto al absentismo, si reformulamos la pregunta y hablamos de asistencia del profesorado obtendríamos una respuesta del 80%.

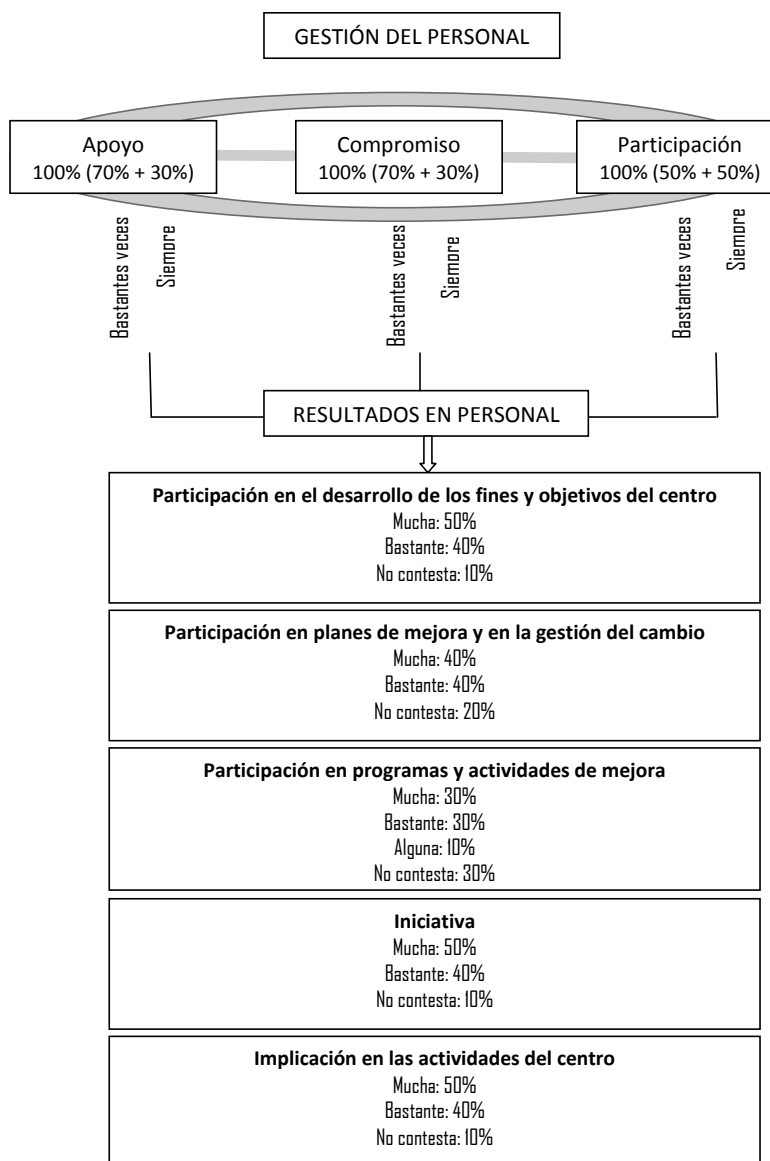
A continuación vamos a analizar los datos obtenidos en relación a todos los aspectos señalados.

VI.3.2.7.1. Implicación y participación

La *participación del personal en los fines y objetivos del centro* es elevada ya los valores “muchacha” y “bastante” representan el 90% frente a un 10% que no contesta. Sin embargo, se evidencia un menor grado de *participación en programas y actividades de mejora*: 30% “muchacha”, 30% “bastante”, 10% “alguna” y un 30% de las personas encuestadas no contesta. Todo ello se refleja en el gráfico VI. 49.

Los *resultados en personal* están directamente vinculados a la *gestión del personal*. Los datos del cuestionario muestran la consonancia y analogía en las respuestas dadas a ambos criterios. Aunque se podrían establecer muchas otras relaciones, en el gráfico VI. 49 se recogen los aspectos que a nuestro juicio se deben destacar: participación en los fines y objetivos, en los planes de mejora y en la gestión del cambio, y en programas y actividades; implicación en la actividad del centro; e iniciativa del personal.

GRÁFICO VI. 49: GESTIÓN DEL PERSONAL vs. RESULTADOS EN PERSONAL



Fuente: Elaboración propia

La implicación del personal en las actividades del centro y su participación en los planes de mejora y en la gestión del cambio se presenta a través de los datos de los gráficos VI. 50 y VI. 51.

GRÁFICO VI 50: IMPLICACIÓN EN LAS ACTIVIDADES
DEL CENTRO

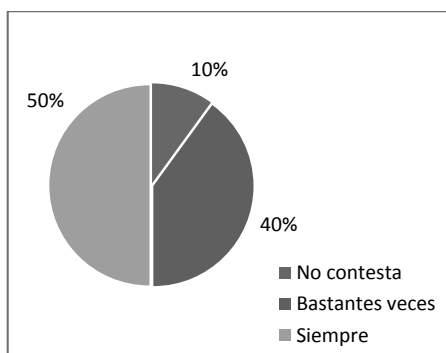
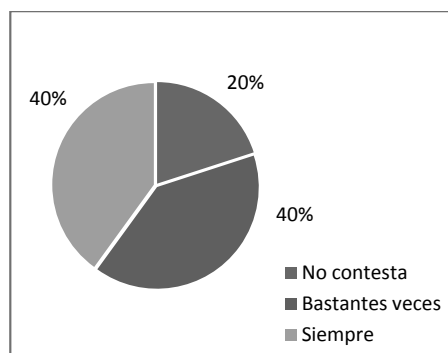


GRÁFICO VI. 51: PARTICIPACIÓN EN MEJORA Y
GESTIÓN DEL CAMBIO



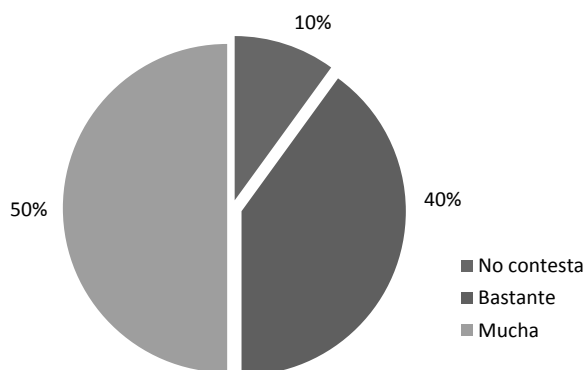
Fuente: Elaboración propia

Respecto a la cuestión representada en el gráfico VI. 49, podemos señalar, -ya que así se contempla en el *Manual de Calidad*-, que el centro está comprometido con la calidad, el personal es conocedor del SGC y se busca su compromiso en el desarrollo del mismo. Las tareas que se le asignan a los docentes aparecen recogidas en el *Manual de Procedimientos*. El grado de implicación y/o participación del personal no aparece reflejado en ningún documento, pero sí consta en los *Informes de auditoría* correspondientes al año 2009 que no ha habido *No conformidades*.

VI.3.2.7.2. Iniciativa del personal

En respuesta a la pregunta referente a la *iniciativa del personal*, nos encontramos con que si se da esta capacidad, tal y como muestra el gráfico VI. 52.

GRÁFICO VI. 52: INICIATIVA DEL PERSONAL

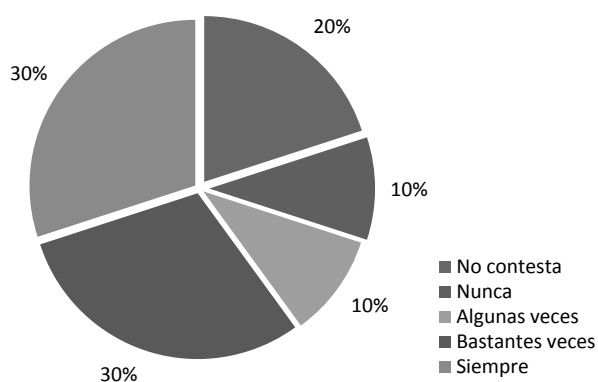


Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.7.3. Asunción de responsabilidades

Respecto a si *el personal asume responsabilidades individuales*, observamos que un 60% indica -al marcar los valores “siempre” y “bastantes veces”- que así es, mientras que un 10% opta por “algunas veces” otro 10% “nunca” y un 20% no contesta (gráfico VI. 53).

GRÁFICO VI. 53: ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES

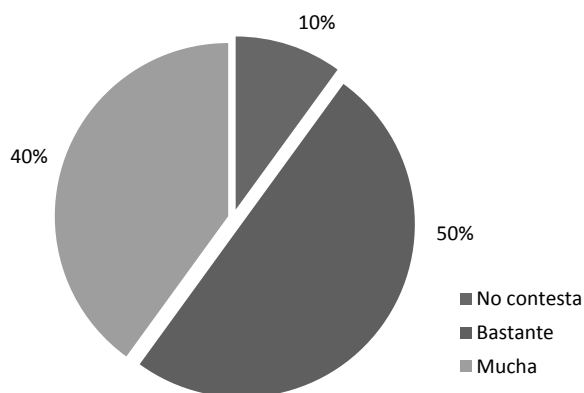


Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.7.4. Relación con el alumnado

La *relación del personal con el alumnado*, se presentan a través del gráfico VI. 54, el cual muestra valores muy similares a los del gráfico anterior.

GRÁFICO VI. 54: RELACIÓN DEL PERSONAL CON EL ALUMNADO



Fuente: Elaboración propia

La documentación del centro no revela datos concretos que nos permitan presentar evidencias de la relación que el personal del centro tiene con el alumnado. Sin embargo, si recogemos los datos reflejados por el propio alumnado (véase criterio *Resultados en el alumnado*, apartado VI.3.2.6) vemos su satisfacción respecto a las siguientes cuestiones: relación profesorado-alumnado, orden y disciplina en el aula, respuesta a los conflictos en el centro, y accesibilidad al personal del centro. La respuesta dada a estos indicadores pone de manifiesto y respalda la opinión del profesorado y del equipo directivo.

VI.3.2.7.5. Satisfacción en el centro

La *satisfacción por la pertenencia al centro, los resultados del mismo y los reconocimientos recibidos* se pone de manifiesto en la tabla VI. 24 en la que se

muestran los índices de respuesta respecto a estas cuestiones y los correspondientes porcentajes.

TABLA VI. 24: GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS DOCENTES

	Pertenencia al centro		Reconocimientos recibidos por el personal		Resultados en el centro	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	1	10%	1	10%	1	10%
Bastante	2	20%	4	40%	3	30%
Mucha	7	70%	5	50%	6	60%
Total	10	100%	10	100%	10	100%

Fuente: Elaboración propia

En relación a los *resultados del centro*¹¹¹, el *Informe de revisión del sistema, año 2009* expresa lo siguiente: “rendimiento conforme” y “resultados alcanzados satisfactorios”. Para ello la dirección ha tenido en cuenta los indicadores marcados por el propio centro.

- Nº de rechazos/no conformidades de la solicitud de cursos por defectos en plazo y/o forma de presentación.
- Acciones formativas programadas y no impartidas.
- No conformidades acontecidas en el transcurso de la acción formativa en equipos/infraestructuras (respecto al nº total de no conformidades).
- Media del nivel de satisfacción de los alumnos en la encuesta de seguimiento.
- Satisfacción media de los alumnos en formación teórica-práctica (final)
- Satisfacción media de los alumnos en formación práctica.
- Formación interna.
- No conformidades leves ocurridas en el transcurso de las acciones formativas, por falta de detección de necesidad de compras/contrataciones (respecto al nº total de no conformidades).
- No conformidades por proveedor (respecto al nº de suministro del proveedor).
- % de partes de no conformidad cerrados en plazo (respecto al nº total de partes de no conformidades).
- % de partes de las acciones correctivas/ preventivas cerrados en plazo (respecto al nº total de parte de acciones correctivas/preventivas cerrados).

¹¹¹ Este aspecto será desarrollado con más detalle en el apartado VI.3.2.9: *Resultados clave del centro*.

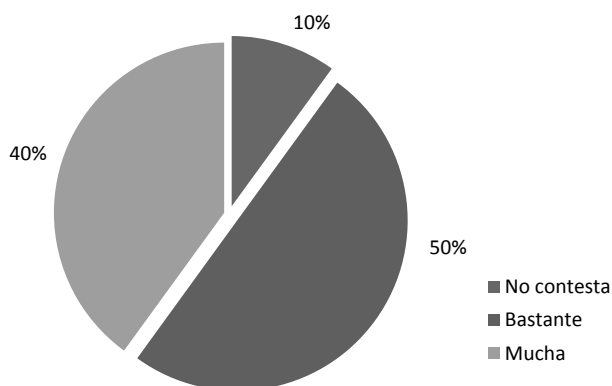
- % de acciones correctivas/preventivas efectiva s(respecto nº total de parte de acciones correctivas/preventivas llevadas a cabo).
- % de cumplimiento del plan de mejora en los plazos establecidos.

Aunque no hay referencias que contemplen *reconocimientos recibidos* por las personas que trabajan en el centro, consideramos que el reconocimiento del centro implica el reconocimiento del personal que en él trabaja. Se destaca que este centro ha obtenido su primera certificación ISO el 21 de febrero del año 2007 (AENOR), el cuál fue renovado por IAC con fecha de 1 de febrero de 2010.

Lo referente a reconocimientos y premios recibidos por el centro se retomará de nuevo en relación al criterio *Resultados en el entorno del centro* (apartado VI.3.2.8).

La satisfacción respecto al *tratamiento de las quejas del personal* también es alta. En el gráfico VI. 55 se exponen los porcentajes que muestran este valor positivo.

GRÁFICO VI. 55: TRATAMIENTO DE LAS QUEJAS DEL PERSONAL



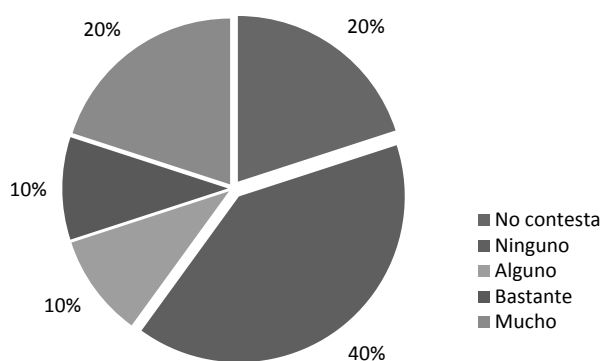
Fuente: Elaboración propia

Si bien es cierto que en la documentación del centro se hace referencia a las quejas del alumnado, respecto al personal del centro no hay constancia escrita de ningún tipo de queja.

VI.3.2.7.6. Absentismo del personal

Finalmente, plasmamos los datos referentes al *absentismo del personal*. En este caso prima el valor “ningún absentismo” pero los porcentajes de respuesta se hallan bastante divididos, y así nos lo presenta el gráfico VI. 56. En la documentación consultada no hemos hallado datos que nos permitan contrastar esta información.

GRÁFICO VI. 56: GRADO DE ABSENTISMO DEL PERSONAL



Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.8. Resultados en el entorno del centro

El criterio *Resultados en el entorno*¹¹² se centra en el impacto del centro y alude a aquello que consigue la institución a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de la sociedad en general, y de su entorno en particular.

Para ello utilizamos los datos del cuestionario dirigido al profesorado y al equipo directivo, el cual nos proporciona la percepción¹¹³ de estas personas en relación a:

- La relación del centro con el entorno.
- La accesibilidad del entorno al personal del centro.
- Los premios y reconocimientos recibidos por el centro.
- Las quejas realizadas por personas o instituciones del entorno.

La información obtenida se contrasta hechos concretos y datos (premios, menciones positivas, cartas de felicitación o reconocimiento de la labor del centro, invitaciones a participar en eventos, etc.) reflejados en los documentos del CIFP u otras fuentes, que pongan de manifiesto la relación del centro con el entorno.

En *Resultados en el entorno del centro*, las medidas de percepción y los escasos indicadores de rendimiento se presentan conjuntamente.

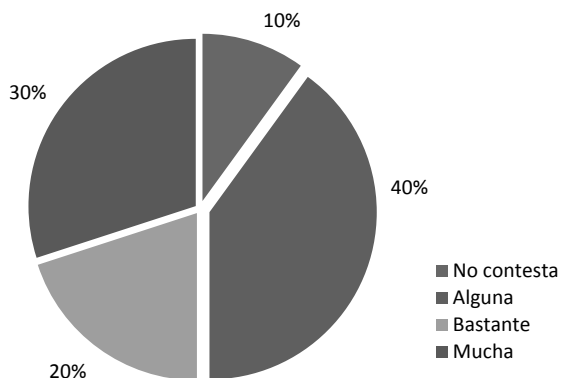
VI.3.2.8.1. Relación del centro con el entorno

Al preguntar por la *relación del centro con otros centros e instituciones* obtenemos las siguientes respuestas: 30% “muchacha”, 20% “bastante”, 40% “alguna” y el 10% no contesta. Estos datos se reflejan en el gráfico VI. 57.

¹¹² Los resultados en el entorno se relacionan con los resultados en los alumnos y con los resultados del centro.

¹¹³ En este caso se refleja la percepción del personal del centro, debido a la dificultad que supone obtener información directa de los distintos organismos e instituciones (Administración, Ayuntamiento, INEM, empresas colaboradoras, otros centros de formación,...) relacionados con la institución objeto de estudio.

GRÁFICO VI. 57: RELACIÓN CON OTROS CENTROS



Fuente: Elaboración propia

La relación con otras instituciones y centros del entorno se pone de manifiesto en la documentación del centro, haciendo referencia directa a la Administración, a los organismos y personas que colaboran en la implantación, desarrollo y certificación del sistema de gestión de la calidad, al INEM, a empresas u organismos vinculados a la formación del personal (EGAP, GESAN), a otros centros y a las empresas que colaboran en la formación práctica del alumnado. En la tabla VI. 25 se recogen, de modo ilustrativo, algunas de estas referencias. Sin embargo, hemos detectado que apenas hay indicadores de rendimiento vinculados a la relación del centro con estos organismos e instituciones. En la tabla VI. 26 presentamos los resultados de los indicadores del centro que, desde nuestro punto de vista, reflejan resultados en relación a la Administración, a los proveedores, y a la empresa GESAN.

TABLA VI. 25: VINCULO CON ORGANISMOS, INSTITUCIONES Y EMPRESAS¹¹⁴

ADMINISTRACIÓN	Consellería de Trabajo	FORMACIÓN “En el caso de la FPO el diseño de la formación está determinado por la <i>Consellería de Trabajo</i>, y por lo tanto es homogéneo a toda la red de centros de nuestra Comunidad Autónoma”. (<i>Manual de Calidad</i>, capítulo 1) RECURSOS “Desde la <i>Consellería de Trabajo</i>, se tienen identificados y determinados los requisitos referentes a las infraestructuras necesarias para la impartición del servicio, cumpliendo el Centro con tales requisitos”. (<i>Manual de Calidad</i>, capítulo 6) DETERMINACIÓN DE LOS REQUISITOS DEL SERVICIO “El centro tiene determinado “los requisitos especificados por el cliente Administración (Catálogo de especialidades homologadas) y los requisitos legales y/o reglamentarios relacionados con el servicio”. (<i>Manual de Calidad</i>, capítulo 7) CENTROS INTEGRADOS: PERSONAL “La adaptación progresiva a las demandas de personal (según DOG 28-01-08) de Centros Integrados”. Competencia de la <i>Dirección Xeral</i>. (<i>Registro de seguimiento</i>, 2009)
	INEM	“Prevía solicitud (...) la oficina de empleo hace la preselección. Si no hubiera alumnos suficientes para iniciar una acción formativa la legislación tiene previsto hacer una convocatoria pública. Recibido el sondeo de la oficina de empleo se hace la prueba y/o entrevista de selección. (...) Los seleccionados se proponen a la oficina de empleo para su validación”. (<i>Manual de procedimientos</i>, Norma para la selección de alumnos) En relación a la homologación y calificación del CIFP como Centro Nacional de Referencia en Forestal se señalan las siguientes actuaciones: “Elaborar un informe según el protocolo del INEM”: director. “Visitas técnicas y comprobación de infraestructuras y recursos humanos”: INEM. “Calificación por el Consejo General de FP (Servicio SPEE)”: director. “Firmar convenio y concreción de propuestas”: Dirección Xeral de Formación e Colocación e INEM. “Ejecución del Plan de trabajo; están planificadas para ejecutarse por Coordinadores de Departamentos, primero semestre del 2010 y con presupuesto al INEM, segundo semestre de 2010”. <i>Informe de revisión del sistema, año 2009</i> <i>Planificación de los objetivos de calidad y seguimiento</i> (enero 2009- diciembre 2010)
	EGAP	Comunicar a los trabajadores la convocatoria de cursos de formación continua de la EGAP (<i>Manual de procedimientos</i>, PD Formación)
	Ministerio de Educación	La solicitud de becas del Ministerio de Educación.
	Consellería de Educación	Solicitud de ayudas para la formación práctica en centros de trabajo (DOG 12 de mayo de 2009). Se gestiona a través de Educación. En relación a los Premios Extraordinarios de FP, y en respuesta a la solicitud de una alumna, el <i>Servizo de Avaliación e Calidade do Sistema Universitario</i>, con fecha de 9 de febrero de 2009, la deniega a la vez que señala que la alumna “debe solicitarla en la secretaría del centro público de educación en el se encuentre su expediente académico”.

¹¹⁴ Somos conscientes de que este centro tiene establecidos vínculos con otros muchos otros centros e instituciones del entorno que no aparecen citados en la tabla VI. 25. A modo de ejemplo citamos la carta que nosotros hemos enviado para presentarnos y posteriormente solicitar su colaboración en la presente investigación, la cual constituye un vínculo con la Universidad de Santiago de Compostela.

CIFP Politécnico	En relación a la FCT los tutores que coordinan las prácticas y hacen el seguimiento envían la justificación de gastos por desplazamiento al CIFP Politécnico de Santiago.
PROVEEDORES	PROCESO DE COMPRAS “El centro tiene asegurada la identificación y el hacer cumplir a los proveedores una serie de requisitos respecto al producto y/o servicio comprado/contratado, ajustándose el control sobre estos al impacto del producto en la calidad de nuestro servicio” (PD <i>Compras y Contrataciones</i>). (...) “Igualmente se lleva a cabo una evaluación y selección y reevaluación de los proveedores en base a una serie de criterios establecidos por el centro” (PD <i>Evaluación de proveedores</i>). (Manual de Calidad, capítulo 7) LISTADO DE EMPRESAS (19-01- 2010) Figuran un total de 184 empresas proveedoras.
EMPRESAS FCT	El director del CIFP Santiago firma convenio de colaboración con las empresas que van a desarrollar la FCT. La alumna X “realizó las prácticas en Murcia, por lo que ha tenido que realizar las prácticas en convenio con un centro educativo de esa comunidad”. El centro de Murcia remite una “Hoja semanal de seguimiento de prácticas de la alumna”. Informe del tutor (30-06-2009)
OTRAS EMPRESAS	Visita a empresas del sector – curso 2009/10. Dos empresas: de Mesía (A Coruña) y A Estrada (Pontevedra).
GESAN	“Se ha realizado una acción formativa interna durante el año 2009, Nuevas directrices de la Norma UNE-EN-ISO 9001:2008 entidad GESAN S.L. con fecha de 16-02-2009”. Informe 1/2009 de auditoría interna (16-12-2009) Partes de trabajo, visitas técnicas: 03-02-2009 /26-03-2009 /24-04-2009 /09-10-2009 /14-12-2009 /19-01-2010 /04-03-2010
IAC	“Tras la finalización del proceso de certificación, se adopta la decisión de emitir el certificado de su sistema de gestión de la calidad según la norma UNE-EN-ISO 9001:2008, con el número SCC-09-0361. Motivo de la decisión: Se ha podido comprobar que el sistema, cumple con los requisitos de la norma de referencia UNE-EN-ISO 9001:2008”. Informe de auditoría externa 2009, fase dos (22-01- 2010) Carta de IAC dirigida al director. Registro de entrada de 9 de febrero de 2010

Fuente: Elaboración en base a la documentación del centro

TABLA VI. 26: INDICADORES DEL CENTRO Y RESULTADOS EN EL ENTORNO

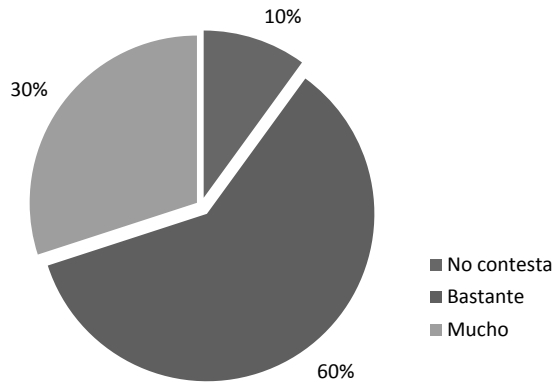
INDICADOR	VALORACIÓN	INSTITUCIÓN O COLECTIVO RELACIONADO
Nº de rechazos/no conformidades de la solicitud de cursos por defectos en plazo y/o forma de presentación.	No existen defectos en plazo o forma de presentación.	Administración <i>Consellería de Traballo</i>
No conformidades por proveedor (respecto nº de suministro del proveedor).	Ningún proveedor ha tenido incidencias ¹¹⁵ .	Proveedores
Formación interna.	Se ha realizado una acción formativa interna durante el año 2009, Nuevas directrices de la Norma UNE-EN-ISO 9001:2008 entidad GESAN S.L. con fecha de 16-02-2009; la media de las puntuaciones de la acción formativa interna ha sido de un 3.9 sobre 5, por lo que estaríamos hablando de una efectividad alta. <i>Informe 1/2009 de auditoría interna</i>	GESAN

Fuente: Informe anual de evaluación y medición (18-01-10) e Informe 1/2009 de auditoría interna (16-12-2009)

¹¹⁵ Los resultados del *Cuestionario de evaluación anual de proveedores* ponen de manifiesto que durante el ejercicio 2009 la puntuación anual asignada al 100% de las empresas ha sido correcta en todos los ítems. No se han producido incidencias.

El *impacto del centro en el nivel cultural de la localidad* en la que está ubicado se evidencia con un porcentaje de respuesta del 90% repartido entre los valores “bastante” y “mucho”, reflejados en el gráfico VI. 58.

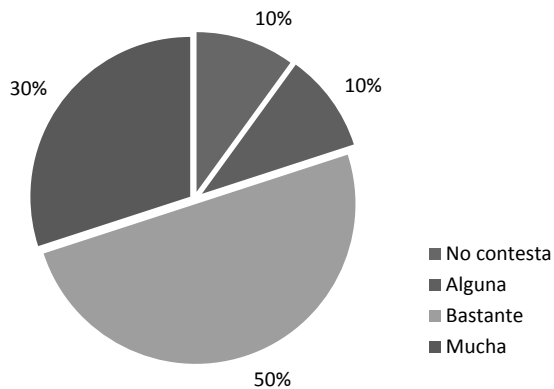
GRÁFICO VI. 58: IMPACTO EN LA LOCALIDAD



Fuente: Elaboración propia

La *preocupación por el estudio y conocimiento de cuestiones que interesan al entorno* también se muestra con bastante frecuencia, y se pone de manifiesto en el gráfico VI. 59.

GRÁFICO VI. 59: CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

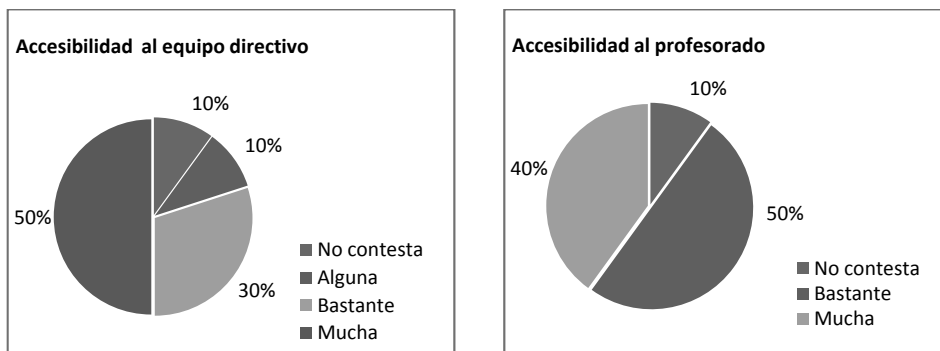


Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.8.2. Accesibilidad del entorno al personal del centro

Desde el punto de vista de los docentes, la *accesibilidad de personas e instituciones del entorno al equipo directivo y al profesorado* del centro es elevada, tal y como evidencia el gráfico VI. 60.

GRÁFICO VI. 60: ACCESIBILIDAD DEL ENTORNO



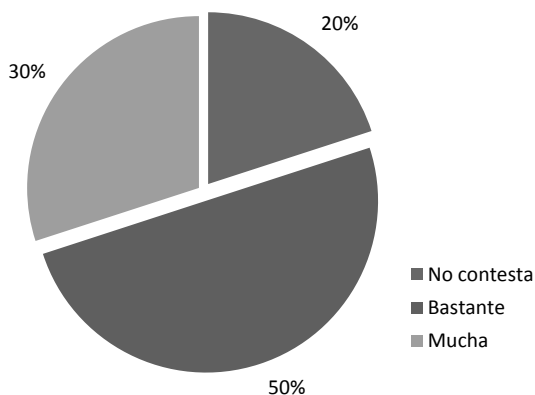
Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.8.3. Reconocimientos y quejas del entorno

Los resultados del centro respecto a la sociedad también se ponen de manifiesto a través de los premios y reconocimientos recibidos, las quejas provenientes del entorno y la respuesta dada a las mismas.

Prácticamente la totalidad de los docentes, muestran gran *satisfacción por los reconocimientos y premios obtenidos por el centro*. Como se aprecia en el gráfico VI. 61, sólo hay un 10% que no contesta mientras que las demás personas valoran esta satisfacción de forma positiva.

GRÁFICO VI. 6I: SATISFACCIÓN POR LOS RECONOCIMIENTOS Y PREMIOS OBTENIDOS POR EL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a hechos que evidencian el reconocimiento externo del centro y de sus profesionales, destacamos los siguientes:

- El *Informe 1/2009 de auditoría interna*¹¹⁶ realizada por GESAN el 16 de diciembre de 2009, en el que se reconoce la labor profesional de uno de los docentes, y se expresa de la siguiente manera:

“Destacar el curso de viverista y la puntillosidad con la que el monitor del curso es capaz de puntuar las prácticas. Realmente estupendo”.

- El *Informe de auditoría externa*, realizado por IAC el 22 de enero de 2010, en el que se valora de forma positiva el sistema de gestión de la calidad del centro.

“El sistema presenta un claro enfoque hacia la mejora continua, manifestándose en diferentes elementos revisados durante la presente auditoría”.

- *Carta*¹¹⁷ de IAC dirigida al director, en la que se comunica la certificación del centro en base a la norma UNE-EN-ISO 9001:2008.

¹¹⁶ Aunque es una auditoría interna, ésta es realizada por GESAN, consultora integral de recursos humanos ubicada en Santiago de Compostela, que trabaja –entre otros- en temas de formación, gestión de la calidad y auditorías internas. Es un organismo externo al centro.

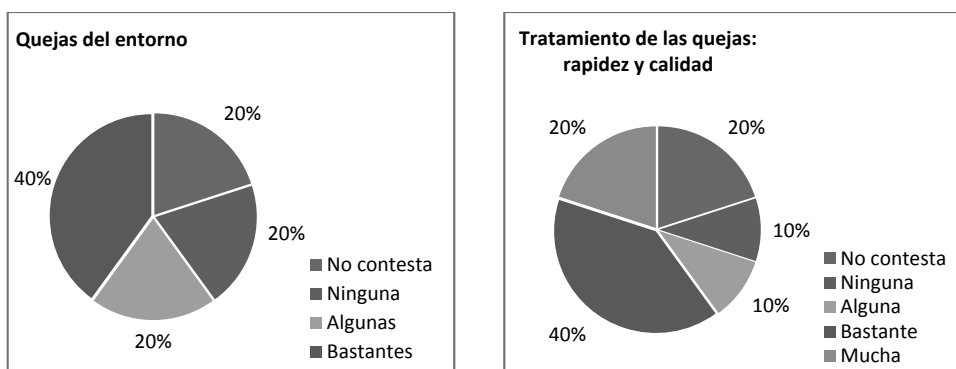
¹¹⁷ Con registro de entrada de 9 de febrero de 2010.

“Tras la finalización del proceso de certificación, se adopta la decisión de emitir el certificado de su sistema de gestión de la calidad según la norma UNE-EN-ISO 9001:2008, con el número SCC-09-0361.

Motivo de la decisión: Se ha podido comprobar que el sistema, cumple con los requisitos de la norma”.

Las *quejas realizadas por personas e instituciones del entorno* también aparecen reflejadas y nos sorprende un 40% que señala que son bastantes. Sin embargo este mismo 40% señala “bastante” *rapidez en el tratamiento y en la calidad de la respuesta dada a estas quejas* y un 20% indica “muchacha” rapidez y calidad, lo que nos habla de eficiencia en la respuesta. Los datos se exponen en el gráfico VI. 62.

GRÁFICO VI. 62: QUEJAS DEL ENTORNO Y SU TRATAMIENTO



Fuente: Elaboración propia

En la documentación del centro no hay reflejados hechos que pongan de manifiesto quejas del entorno, pero por los datos del cuestionario entendemos que si se producen, y que el centro es eficiente en la respuesta a las mismas.

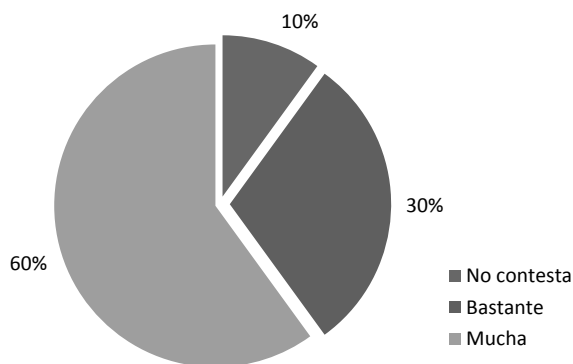
VI.3.2.9. Resultados clave del centro

El criterio *resultados clave del centro educativo* se vincula a eficiencia y efectividad, y hace referencia a *cualquier logro en el terreno de la formación y de la gestión que contribuya al éxito del centro*, que sea medible de forma directa o indirecta, y que se derive con certeza de la ejecución de la planificación y de la estrategia, así como de los procesos.

VI.3.2.9.1. *Resultados clave del rendimiento del centro*

Los resultados clave del rendimiento del centro se reflejan a través de estos indicadores: el grado de *implantación de los fines y valores del centro en la gestión del equipo directivo* y el grado de *adaptación de la planificación y estrategia* del mismo en función de los resultados contemplados en las memorias e informes existentes. Respecto a ambas cuestiones, los datos son idénticos: el 60% de las personas encuestadas señala “mucho”, el 30% “bastante” y el 10% no contesta. Su representación visual aparece recogida en el gráfico VI. 63.

GRÁFICO VI. 63: GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN Y ADAPTACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y LA ESTRATEGIA



Fuente: Elaboración propia

Analizada la documentación del centro podemos señalar que los fines y valores se ponen de manifiesto en la gestión del equipo directivo, la cual -apoyada en una política de calidad- que se dirige a:

- “Proporcionar a los trabajadores inactivos un recurso para la mejora de la capacidad de inserción,” por medio de la formación en las diversas especialidades que se imparten en el centro.
- Satisfacer “las necesidades y expectativas de sus clientes y usuarios” haciendo que estas se conviertan en “marco de referencia para el establecimiento y revisión de los objetivos¹¹⁸”.
- Cumplir “los requisitos que puedan afectar al funcionamiento del centro, ya sean de carácter legal, o propios de exigencias de la norma de referencia UNE-EN-ISO 9001:2008 por la que se implanta el sistema de Gestión de la Calidad”.

(Manual de Calidad, Anexo III: Política de calidad)

Toda la actividad del centro gira en torno a estos objetivos. De hecho, la documentación relativa al sistema de gestión de la calidad (Manual de Calidad, Manual de Procedimientos, Normas vinculadas a los distintos procedimientos, Plan de mejora, Objetivos de calidad, Informe de auditoría, Informe de revisión del sistema,...) tiene como referente los objetivos señalados y se vincula a la gestión del equipo directivo. También hemos observado que el *Informe de evaluación y Medición* es tenido en cuenta en el *Informe de revisión del sistema*, el cual se toma como referente para la elaboración de los *Objetivos de Calidad* y los *Planes de mejora*.

VI.3.2.9.2. Indicadores clave del rendimiento del centro

Los indicadores clave del rendimiento se centraron en torno a estas cuestiones: grado de consecución de los objetivos establecidos en los proyectos de centro, cumplimiento de horarios y programaciones, funcionamiento del área administrativa, mejoras de la tasa de alumnado con evaluación positiva y grado de absentismo del alumnado.

¹¹⁸ Hace referencia a los objetivos del centro coherentes con la política de calidad.

VI.3.2.9.2.1. Consecución de los objetivos

Respecto a la *consecución de los objetivos*, todos los docentes encuestados que han respondido a estas preguntas se han decantado por los valores “bastante” y “mucho”. Si agrupamos ambos grupos de respuesta tenemos valores del 70 y el 80%. En la tabla VI. 27 se presentan las frecuencias y porcentajes.

TABLA VI. 27: GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL CENTRO

	Proyectos del centro		Proyectos externos		En gestión de material y equipamiento	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	3	30%	3	30%	2	20%
Bastante conseguidos	2	20%	4	40%	2	20%
Mucho (muy conseguidos)	5	50%	3	30%	6	60%
Total	10	100%	10	100%	10	100%

Fuente: Elaboración propia

El propio centro hace una evaluación de sus resultados, utilizando para ello una serie de indicadores, contemplados en la tabla VI. 28 cuya valoración pone muestra la buena gestión del centro. Hay que señalar además, que el *Informe de revisión del sistema* pone de manifiesto que todas las actuaciones recogidas en el *Plan de Mejora* “se han conseguido en plazo”, y en lo referente a los *Objetivos de Calidad* se indica que “todas las actuaciones previstas para el objetivo¹¹⁹ hasta el día de hoy se han ejecutado en plazo”.

Si tenemos en cuenta que se han desarrollado las *programaciones* de las distintas acciones formativas y se han conseguido los objetivos pretendidos; también se ha logrado cumplir en plazo todas las actuaciones contempladas en el *Plan de Mejora* y los *Objetivos de Calidad*, podemos afirmar que se han conseguido los objetivos previstos en los proyectos institucionales.

¹¹⁹ Se refiere al siguiente objetivo: “homologación /calificación como Centro de Referencia Nacional”.

TABLA VI. 28: INDICADORES DE RESULTADOS DEL CENTRO

ÁREA	INDICADOR	1º s	2º s	Media	Umbral de Conformidad	VALORACIÓN
GESTIÓN Y DESARROLLO DE LA FORMACIÓN	Nº de rechazos/no conformidades de la solicitud de cursos por defectos en plazo y/o forma de presentación	0	0	0	0	No existen defectos en plazo o forma de presentación
	AF programadas y no impartidas	0	0	0	<= 20%	No hubo AF programadas y no impartidas
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	Media del nivel de satisfacción de los alumnos en la encuesta de seguimiento	---	4,48 5	4,48 5	>= 2.5	Superación del umbral, por valoración positiva de los alumnos de los cursos
	Satisfacción media de los alumnos en formación teórica-práctica ((final)	3,48	4,04 5	3.76	>= 2.5	Superación del umbral, por valoración positiva de los alumnos de los cursos
	Satisfacción media de los alumnos en formación práctica	----	-----	-----	>= 2.5	No hicieron ninguna formación práctica
FORMACIÓN	Formación interna	3.9	----	3.9	>= 2.5	Valoración del curso positiva en 1er semestre. No hubo formación interna en segundo semestre
GESTIÓN DE MATERIAL Y EQUIPAMIENTO	No conformidades acontecidas en el transcurso de la AF en Equipo/Infraestructuras (respecto nº total de no conformidades)	0	0	0	<= 15%	No hubo No conformidades equipos/infraestructuras
	No conformidades leves acontecidas en el transcurso de AF por falta de detección de necesidad de compras/contrataciones (respecto nº total de no conformidades)	0	0	0	<= 15%	No hubo no conformidades por falta de necesidades de compras
COLABORACIONES EXTERNAS (Proveedores ¹²⁰)	No conformidades por proveedor (respecto nº de suministro del proveedor)	0	0	0	<= 15%	Ningún proveedor ha tenido incidencias
ACTIVIDAD DEL CENTRO	% de partes de no conformidad cerrados en plazo (respecto al nº total de partes de no conformidades)	100 %	100 %	100 %	>= 80%	Todos los PNC/AC fueron cerrados en plazo
	% de partes de las acciones correctivas/ preventivas cerrados en plazo (respecto nº total de parte de acciones correctivas/preventivas cerrados)	100 %	100 %	100 %	>= 80%	Todas las Acciones correctivas fueron cerradas en plazo
	% de Acciones correctivas/preventivas efectivas(respecto nº total de parte de acciones correctivas/preventivas llevadas a cabo)	100 %	100 %	100 %	>= 80%	Todas las acciones son efectivas
	% de cumplimiento del plan de mejora ¹²¹ en los plazos establecidos	100 %	100 %	100 %	>= 85%	Se ha cumplido en su totalidad

Fuente: Elaboración en base al *Informe de evaluación y medición* (2009)

¹²⁰ “Siguiendo lo dispuesto en el procedimiento de evaluación de proveedores, se ha realizado una evaluación a todos los proveedores autorizados por la dirección.

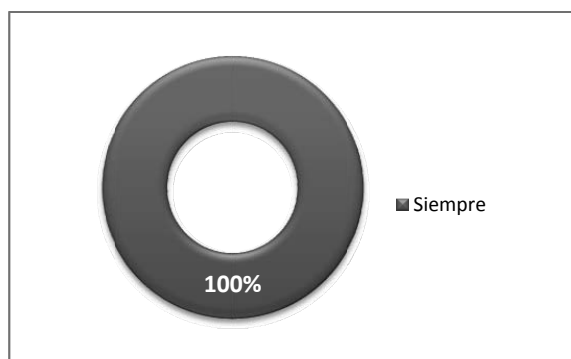
En base a esta evaluación quedan confirmados como proveedores autorizados los mismos que venían integrando el listado aprobado para el presente período de revisión, dado que todos ellos cumplen con los requisitos establecidos para su permanencia” (*Informe de revisión del sistema*, 2009: 9).

¹²¹ El Plan de mejora del año 2009 (véase tabla VI. 5) establece, entre otras, la siguiente actuación: “mejorar la dotación forestal”. Esta tarea se puede vincular también al área de gestión de material y equipamiento.

VI.3.2.9.2.2. Cumplimiento de horarios

Vinculado a la consecución de los objetivos está el *grado de cumplimiento de los horarios*, y se destaca que el 100% de los docentes encuestados señalan que se cumple “siempre”, aspecto que se visualiza claramente en el gráfico VI. 64.

GRÁFICO VI. 64: CUMPLIMIENTO DE HORARIOS

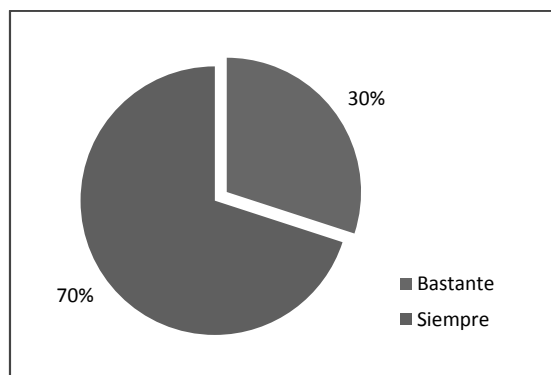


Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.9.2.3. Cumplimiento de programaciones

El *cumplimiento de las programaciones* también muestra un grado de madurez elevado. En el gráfico VI. 65 se exponen los resultados.

GRÁFICO VI. 65: CUMPLIMIENTO DE LAS PROGRAMACIONES



Fuente: Elaboración propia

A este respecto debemos señalar que durante el ejercicio 2009, se han desarrollado 18 AFD y, según el *Informe de revisión del sistema*, en todas ellas el “servicio es totalmente conforme, cumpliendo las actuaciones”. Asimismo, en el *Informe anual de evaluación y medición*, se señala que “no hubo acciones formativas programadas y no impartidas”.

Se hace un seguimiento de las programaciones y se recogen pequeños ajustes, no significativos, en fechas y horas de impartición de los cursos.

A modo de ejemplo se citan los siguientes:

Cambio de días:

El curso *Trabajador forestal* estaba previsto que empezase el 29-09-09 y terminase el 18-12-2009, y se modificó: comienzo el 16-10-09 y fin el 28-12-09.

Cambio de horas:

El curso de *Formador ocupacional* tenía previsto el desarrollo en 5 horas diarias, durante 44 días y pasó a 5,17 horas diarias reduciendo el nº de días a 42.

(Seguimiento de la programación AFD 2009)

Respecto a la FP de GS, los distintos informes y memorias ponen de manifiesto que se han logrado los objetivos previamente establecidos en las programaciones.

En relación a la FCT:

Se cubre una hoja de seguimiento de las actividades realizadas (“*Hoja de actividades*”) y la firman el alumno, y la tutora del CT y del centro formativo. También hay un “*Plan individualizado de FCT*” en la que se señalan las capacidades terminales del módulo y se especifica si fueron adquiridas. Finalmente se valora con: Apto.

Asimismo, en el *Informe de la FCT* (30-06-2009), se señala lo siguiente:

“*Hemos conseguido los objetivos que perseguíamos*”.

Respecto a otros módulos formativos:

Módulo: Procesos en industria de la madera.

“Los objetivos finales se han ajustado al nivel medio de la clase, y los objetivos mínimos se han conseguido con amplitud excepto en las Unidades didácticas 14 y 15 en las que no se ha llegado a realizar la práctica correspondiente por motivos de tiempo. A los alumnos se les ha entregado documentación complementaria. De los 13 al matriculados, 7 asisten con regularidad a clase, y es para este grupo, para el que se consideran los objetivos cumplidos.

Módulo: Transformación de madera y corteza.

“Los objetivos finales se han ajustado al nivel medio de la clase, y los objetivos mínimos se han conseguido sin dificultad teniendo en cuenta el buen ritmo de aprendizaje de los alumnos que han asistido a clase regularmente. De los 13 al matriculados, 7 asisten con regularidad a clase, y es para este grupo, para el que se consideran los objetivos cumplidos.”

Módulo: Planos de seguridad en industrias de madera y mueble.

“Los objetivos finales se han ajustado al nivel medio de la clase y los objetivos mínimos se han conseguido con amplitud excepto en las dos últimas unidades didácticas, ya que este es un módulo con una dotación horaria escasa para poder impartir el temario completo”

Módulo: Relaciones en el entorno de trabajo.

“Los objetivos finales se han ajustado al nivel medio de la clase. Todos los alumnos que han obtenido una evaluación positiva alcanzaron los objetivos mínimos que se han establecido para esta materia en la programación presentada al inicio del curso.”

Módulo: Fabricación e instalación de carpintería y mueble.

“Dada la heterogeneidad de los alumnos (...) se ha optado por el trabajo individual, es decir, cada uno de ellos ha realizado su propio trabajo, apoyado y reforzado el aprendizaje por parte del profesor a aquellos alumnos que tenían más dificultades”

Módulo: Gestión de almacén en industrias de madera y mueble.

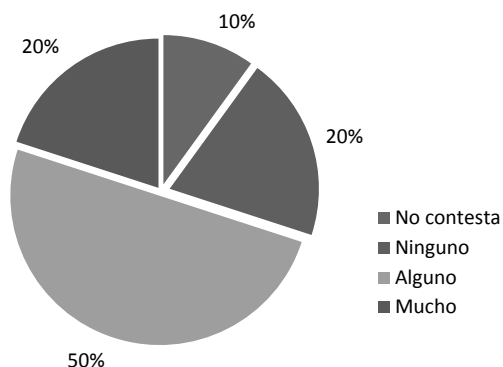
“Los objetivos finales se han ajustado al nivel medio de la clase y los objetivos mínimos se han conseguido con amplitud excepto en la unidad de trabajo seguridad e higiene que no se ha impartido por falta de tiempo Se ha optado por no impartir dicho tema ya que los alumnos tienen un módulo específico de seguridad e higiene”.

(Memoria del CS Producción de madera y mueble, 30-06-2009)

VI.3.2.9.2.4. Alumnado: absentismo y mejora de la tasa de valoraciones positivas

En el gráfico VI. 66 se aprecia la percepción de los docentes en relación al *absentismo del alumnado*. Los resultados ponen de manifiesto lo siguiente: el 20% señala “mucho”, el 50% “alguno”, el 20% “ninguno” y el 10% no contesta.

GRÁFICO VI. 66: ABSENTISMO DEL ALUMNADO



Fuente: Elaboración propia

El seguimiento y control de la asistencia a clase está presente tanto en las AFD como en la FPGS.

En la Formación Profesional de Grado Superior hay un parte diario de asistencia a clase.

“El nº de alumnos matriculados en el presente curso ha sido de 15, de los cuales 8 han aprobado todos los módulos, de los que estaban matriculados dos han perdido el derecho a la evaluación continua, y el resto han causado baja por no asistir a clase. Para las FCT de abril se han matriculado dos alumnos que superaron las mismas”.

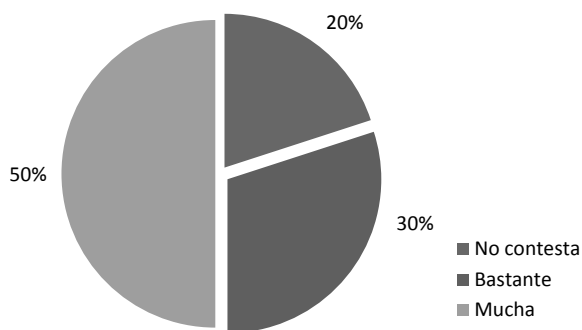
(Informe del tutor, 30-06-2009)

En relación a tres alumnos que encontraron trabajo, la Dirección do CIFP Santiago acuerda su “exención parcial de asistencia obligatoria a clases”, dándoles la oportunidad de presentarse a un examen final en el mes de junio, después de entregar varios trabajos relacionados con los contenidos de cada módulo”.

(Fecha 1 de noviembre de 2008).

Aunque no hay un estudio que refleje la *mejora de la tasa de alumnado con valoración positiva*, el colectivo de los profesores si observa una mejora de la misma, y así se plasma en los resultados contemplados en el gráfico VI. 67.

GRÁFICO VI. 67: MEJORA DE LA TASA DE ALUMNADO CON EVALUACIÓN POSITIVA

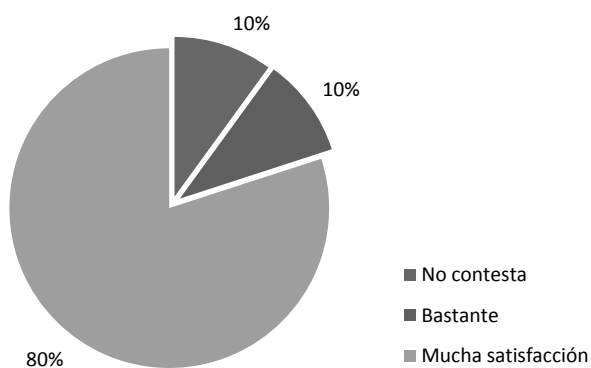


Fuente: Elaboración propia

VI.3.2.9.2.5. Funcionamiento del área administrativa

Finalmente, se presentan en el gráfico VI. 68 los resultados en relación al *funcionamiento del área administrativa*, los cuales ponen de manifiesto una valoración muy positiva.

GRÁFICO VI. 68: SATISFACCIÓN CON EL FUNCIONAMIENTO DEL ÁREA ADMINISTRATIVA



Fuente: Elaboración propia

En el CIFP Santiago, al área Administrativa se le asignan:

- Tareas de carácter administrativo y de apoyo al director del centro.
- La gestión del archivo del centro.
- Todas aquellas tareas relacionadas con el SGC identificadas en el Manual de procesos.

(Manual de Calidad, Anexo III: Puestos y funciones)

Respecto al último punto, hay que destacar que al Jefe de Sección Administrativa se le encomiendan responsabilidades en relación a los siguientes procesos:

- *Evaluación de proveedores.*
- *Compras y contrataciones* (gestionar la compra de materiales y equipos).

El *Informe anual de evaluación y medición* (18-01-2010), recoge un indicador denominado *No conformidades ocurridas en el trascurso de la AF en lo que respecta a Equipos e Infraestructuras*, y el mismo documento recoge que “no hubo No conformidades en equipos e infraestructuras”.

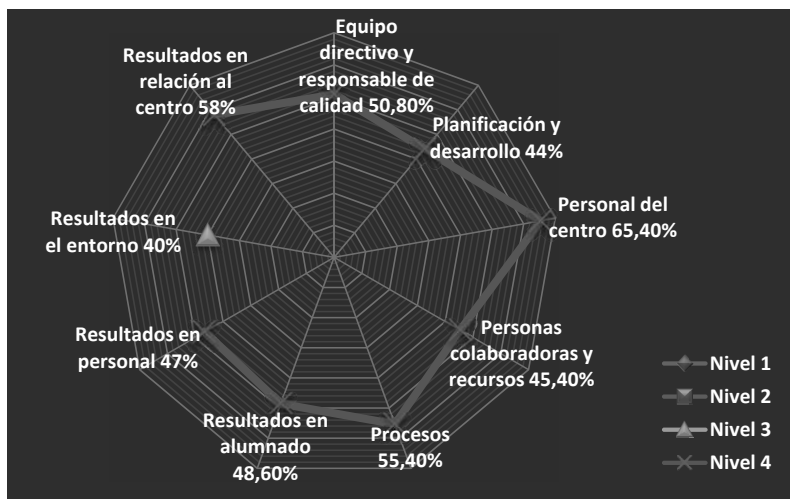
VI.3.2.10. Consideraciones finales

Al analizar e interpretar los datos referentes a este centro hemos podido comprender la latente y manifiesta relación existente entre los distintos criterios del Modelo de la EFQM. Podemos señalar, citando a Martínez Carballo (2006), que la excelencia de los criterios Agentes causa la excelencia de los criterios Resultados. Por lo tanto, cualquier acción de mejora llevada a cabo en la gestión de los criterios Agentes va a tener su repercusión positiva en la categoría de los Resultados.

Los datos recogidos nos permiten destacar en el polo positivo la claridad con la que la documentación del centro refleja la gestión y desarrollo de la actividad de la institución.

En relación a los datos aportados por los cuestionarios, en el gráfico VI.69 ofrecemos una visión global de la madurez del centro en relación a la gestión de la calidad, y lo hacemos presentando los distintos criterios del modelo utilizado como referente en la investigación, mostrando tan sólo el nivel que ha obtenido una mayor puntuación.

GRÁFICO VI.69: MADUREZ EN GESTIÓN DE LA CALIDAD. CIFP SANTIAGO



Fuente: Elaboración propia

Esta puntuación se ha obtenido en base al cálculo de la media de porcentajes asignados a cada una de las categorías de respuesta¹²² que componen el conjunto de las variables de los CUESTIONARIOS 1 Y 2 que configuran cada uno de los criterios del Modelo de la EFQM.

La representación visual del gráfico VI.69 pone de manifiesto que la madurez alcanzada por el *CIFP Santiago* en gestión de la calidad corresponde al nivel cuatro en todos los criterios excepto en lo que *a resultados en el entorno* se refiere, que se ubica en el nivel tres.

Teniendo presentes estos datos, y los reflejados con anterioridad, consideramos que el centro debe priorizar en sus planes de mejora la gestión vinculada al impacto de centro en el entorno. En este sentido es importante dar protagonismo a actuaciones que conecten al centro con su entorno y difundan una imagen positiva de la labor que en él se lleva a cabo. También habría que:

- Establecer indicadores y procedimientos que permitan valorar el impacto del centro en el entorno.
- Recopilar evidencias que reflejen el impacto en el entorno.

Otras intervenciones, que contribuirían a la excelencia de la institución serían las dirigidas a:

- Reflejar de forma expresa las necesidades de los usuarios del servicio.
- Adaptar la planificación, estrategia y desarrollo de la actividad del centro a las necesidades y expectativas de los usuarios.
- Vincular las propuestas de mejora a los objetivos del centro.
- Recopilar evidencias que pongan de manifiesto la satisfacción del personal.

¹²² Para el cálculo de estos datos no se han tenido en cuenta los porcentajes de *no respuesta* ya que estos no se pueden vincular a ninguno de los posibles niveles de madurez de la organización.

Destacamos asimismo que los valores de respuesta: 1, 2, 3 y 4 se corresponden con los siguientes niveles de madurez: 1 “ninguna”, 2 “inicial”, 3 “significativa” y 4 “lograda”.

En el cálculo se ha tenido en cuenta la formulación en términos negativos de algunas de las variables vinculadas a resultados: V68 (bajas del alumnado), V78 (absentismo del personal), V88 (quejas del entorno) y V94 (absentismo del alumnado). En relación a ellas se invierten los valores ya que el hecho de que se produzcan “mucho” es negativo mientras que el hecho de que no se produzcan “nunca” es un dato positivo.

A modo de conclusión debemos señalar las buenas puntuaciones obtenidas en los cuestionarios reflejan que el centro dirige sus esfuerzos a la mejora continua de la actividad que en él se desarrolla. El liderazgo manifestado a través de la dirección y la labor de la persona responsable de la calidad, un funcionamiento basado en la identificación y mejora de procesos claves, y la buena gestión manifestada en aspectos como la planificación y estrategia del centro, la gestión de recursos materiales y humanos del centro y de las colaboraciones externas, trae consigo resultados satisfactorios. En este sentido podemos señalar que se cumple la premisa del modelo Europeo de Excelencia en lo relativo a *resultados en el alumnado*:

Los resultados¹²³ en el alumnado, se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro, la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones, y de sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados.

A la vista de los datos aportados, y el análisis realizado se demuestra la compatibilidad entre las normas UNE EN ISO 9001:2008 y el modelo de la EFQM. Se puede señalar asimismo, que el centro camina hacia la excelencia.

¹²³ Estos resultados se vinculan a rendimiento y también a satisfacción. En este caso hacemos referencia a los resultados en el alumnado, ya que los “resultados en el entorno” y “en personal” no aparecen reflejados en la documentación del centro, aunque sí son percibidos como positivos a través de los datos obtenidos mediante el cuestionario de evaluación de la excelencia.

VI.3.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CIFP COMPOSTELA

VI.3.3.1. Equipo directivo y responsable de calidad

El liderazgo se centra en el equipo directivo y en la figura del responsable de la calidad¹²⁴. En este caso, la persona que ocupa el puesto de responsable de calidad, en el presente curso¹²⁵, ya es miembro del equipo directivo al ejercer también de jefe de estudios del centro.

VI.3.3.1.1. Desarrollo de los fines y objetivos del centro

Las actuaciones del equipo directivo y del responsable de calidad tienen presente la consecución de los fines y objetivos del centro, y así se pone de manifiesto en los porcentajes reflejados en el gráfico VI. 70. Valores en la misma línea, pero un poco más elevados, se presentan respecto a la pregunta referente a si el equipo directivo y el responsable de calidad animan al personal del centro a que asuman responsabilidades. Los datos correspondientes se presentan a través del gráfico VI. 71.

¹²⁴ Esta figura existente en el centro desde el curso 2003/04.

¹²⁵ Hacemos referencia al curso 2009/10.

GRÁFICO VI. 70: ACTUACIÓN EN BASE A LOS FINES Y
OBJETIVOS DEL CENTRO

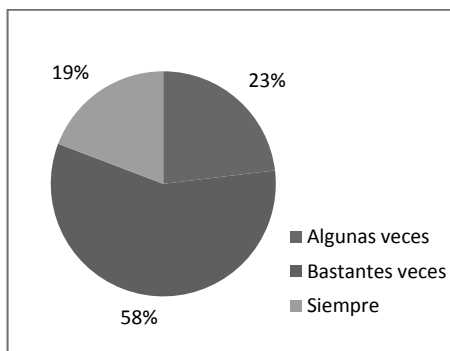
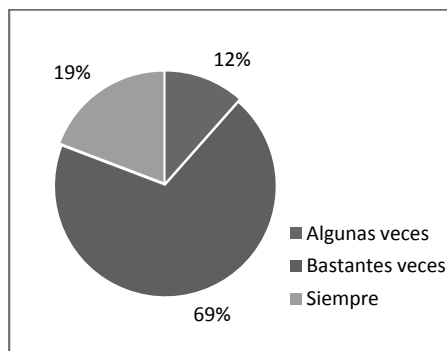


GRÁFICO VI. 71: ANIMA A ASUMIR
RESPONSABILIDADES



Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a los fines y objetivos del centro hay que señalar que el CIFP Compostela dirige su actividad a proporcionar al alumnado una formación que les permita acceder a otros estudios y/o integrarse en el mundo laboral:

“A filosofía do C.I.F.P.”COMPOSTELA”, é por unha parte que o noso alumnado reciba unha educación integradora que lle permita acceder a unha formación posterior máis avanzada, conquistar que dito alumnado se integre nun posto de traballo onde validar coa experiencia laboral as ensinanzas recibidas no Centro. Isto é así para todo o alumnado que cursa estudos de Ciclos Formativos e dos Programas de Cualificación Profesional Inicial”.

(Proyecto Educativo de Centro).

La finalidad apuntada se concreta en los siguientes objetivos:

- “O pleno desenvolvemento da personalidade e das capacidades dos alumnos.
- A educación no respecto dos dereitos e liberdades fundamentais, na igualdade de dereitos e oportunidades entre homes e mulleres e na igualdade de trato e non discriminación das persoas con minusvalidez.
- A educación no exercicio da tolerancia e da liberdade dentro dos principios democráticos de convivencia, así como na prevención de conflitos e a resolución pacífica destes.
- A educación na responsabilidade individual e no mérito e esforzo persoal.

- A formación para a paz, o respecto aos dereitos humanos, a vida en común, a cohesión social, a cooperación e solidariedade entre os pobos así como a adquisición de valores que propicien o respecto cara aos seres vivos e o medio, en particular ao valor dos espazos forestais e o desenvolvemento sostible.
- O desenvolvemento da capacidade dos alumnos para regular a súa propia aprendizaxe, confiar nas súas aptitudes e coñecementos, así como para desenvolver a creatividade, a iniciativa persoal e o espírito emprendedor.
- A formación no respecto e recoñecemento da pluralidade lingüística en España e da interculturalidade como un elemento enriquecedor da sociedade.
- A adquisición de hábitos intelectuais e técnicas de traballo, de coñecementos científicos, técnicos, humanísticos, históricos e artísticos, así como o desenvolvemento de hábitos saudables, o exercicio físico e o deporte.
- A capacitación para o exercicio de actividades profesionais.
- A capacitación para a comunicación na lingua oficial, e nunha ou máis linguas estranxeiras.
- A preparación para o exercicio da cidadanía e para a participación activa na vida económica, social e cultural, con actitude crítica e responsable e con capacidade de adaptación ás situacións cambiantes da sociedade do coñecemento.
- Os poderes públicos prestarán unha atención prioritaria ao conxunto de factores que favorecen a calidade do ensino e, en especial, á cualificación e formación do profesorado, ao seu traballo en equipo, á dotación de recursos educativos, á investigación, á experimentación e á renovación educativa, ao fomento da lectura e ao uso de bibliotecas, á autonomía pedagóxica, organizativa e de xestión, á función directiva, á orientación educativa e profesional, y á inspección educativa”.

(*Proyecto Educativo de Centro*)

Entre los objetivos contemplados en el *Proyecto Educativo de Centro (PEC)* no está presente el planteamiento de “mejora continua”, aunque si se refleja en el *Plan Anual* del curso 2009-2010¹²⁶. Se destaca además que, desde el año 2003, la dirección ha tratado de crear un grupo de mejora continua en el centro. Las *Actas de Claustro* consultadas¹²⁷ reflejan el interés de ambas direcciones, la anterior y la actual, por crear e impulsar el trabajo de este grupo.

¹²⁶ Elaborado por la dirección.

¹²⁷ Anexo V.C.

Si bien podemos decir que los objetivos de centro recogidos en el PEC no hacen referencia explícita a un enfoque de mejora continua, también podemos resaltar que en el *Plan Anual* de la dirección si contempla como objetivo el “*constituir un grupo estable de mellora continua do centro que resulte suficiente para garantir a implantación dos procesos e os procedementos*”. Las personas responsables de su consecución son el director y el responsable de calidad.

Analizados los objetivos reflejados en el PEC y en el *Plan Anual*, observamos cierto desajuste entre ambos documentos. Ello puede ser debido a dos razones:

- Que el PEC no este revisado y actualizado.
- Que el *Plan Anual* no tenga en cuenta los objetivos de centro recogidos en el PEC.

Las actuaciones del equipo directivo no tienen en cuenta los fines y objetivos del centro establecidos en el PEC sino los fines de los centros integrados¹²⁸, y los objetivos recogidos en el *Plan Anual*, a los que haremos continuas alusiones a lo largo de la exposición de datos. Destacamos que para la elaboración del citado Plan, desde la dirección se ha pedido a los departamentos que hagan las propuestas que consideren deben ser incluidas en el mismo, y también se ha presentado al Consejo Social para su debate y aprobación.

Se pide a los departamentos que “fagan propostas de necesidades para incluilas no Plan Anual do 2010. As propostas deberán estar xustificadas e priorizadas”.

(*Acta del Claustro* celebrado el 13-11-2009)

“Estase elaborando o Plan Anual para o 2010, cando estea rematado o borrador, presentarase e debaterase antes de aprobalo”.

(*Acta del Consello Social* celebrado el 18-12-2009)

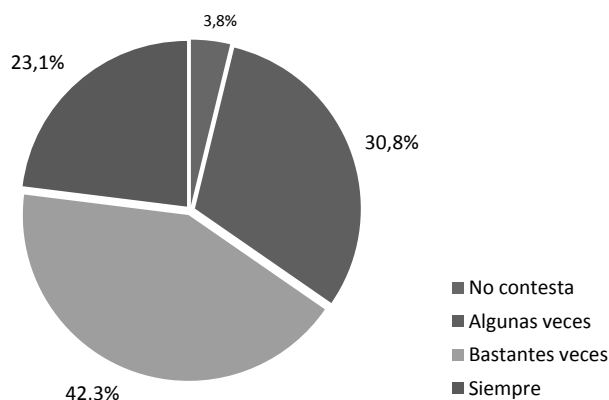
“Na carpeta de Mestres está o Plan Anual proposto e aprobado polo Consello Social na última xuntanza onde se recollen aquelas peticións cursadas polos diferentes departamentos”.

(*Acta del Claustro* celebrado el 26-03-2010)

¹²⁸ Los fines y funciones de los centros integrados de FP aparecen recogidos en los artículo 5 y 6 del Decreto 266/2007 de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en Galicia (DOG 28-01-2008).

La *priorización de las actividades de mejora* destaca con los porcentajes que refleja el gráfico VI. 72, el cual pone de manifiesto que nuevamente prima la respuesta “bastantes veces”.

GRÁFICO VI. 72: PRIORIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE MEJORA



Fuente: Elaboración propia

En el *Plan Anual* tan sólo se priorizan algunas actuaciones recogidas en el área de infraestructuras:

“Na área de infraestructuras, as actuacións sinaladas en negrilla son de principal necesidade”.

(*Plan Anual, área Infraestructuras*)

VI.3.3.1.2. Implantación de procesos de mejora continua en el centro

Para la implantación de los procesos de mejora continua en el centro cobran especial relevancia la gestión e implicación del equipo directivo y del responsable de calidad.

La organización y funcionamiento de los CFP de Galicia se rige por lo establecido en el *Decreto 266/2007, de 28 de diciembre*. En este decreto¹²⁹ se habla de órganos

¹²⁹ Artículo 12 del D. 266/2007, de 28 de diciembre.

unipersonales de gobierno (equipo directivo¹³⁰: dirección, jefatura de estudios y secretaria, y otros que determinen las *Consellerías* competentes), órganos colegiados de participación (*Consejo Social*, *Claustro* y otros que determine la Administración) y órganos de coordinación.

Entre las funciones asignadas al director¹³¹ en el citado decreto está el “*promover planes de mejora*”. Al Claustro¹³² se le encomienda “*participar en la elaboración de los planes de mejora de la calidad*”, y al Consejo Social¹³³ “*el seguimiento de las actividades del centro, asegurando la calidad y el rendimiento de los servicios*”.

La figura del responsable de calidad¹³⁴ existe en el centro, pero sus funciones no aparecen explicitadas.

En el presente momento, está pendiente la aprobación del Reglamento Orgánico de los CIFP, y mientras tanto los CIFP dependientes de la *Consellería de Educación*, -entre ellos el CIFP Compostela-, combinan la utilización de la normativa que afecta a los IES y la que afecta a los CIFP. En este sentido, muchos aspectos vinculados a su organización y funcionamiento todavía se apoyan el *Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria* (DOG 09-08-96) y la *Orden de 1 de Agosto de 1997, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del citado decreto* (DOG 02-09-97)¹³⁵.

En el *Borrador del Reglamento Orgánico de los CIFP*, se señala como competencia de la dirección el “*impulsar las evaluaciones y las auditorías de calidad del centro*”. En relación a los órganos de coordinación docente se crea el *Área de calidad, innovación y*

¹³⁰ En la organización y funcionamiento del CIFP Compostela también forma parte del equipo directivo la figura del vicedirector, regulada mediante el *Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria* (DOG 09-08-96) y la *Orden de 1 de Agosto de 1997, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del citado decreto* (DOG 02-09-97).

¹³¹ *Decreto 266/2007, de 28 de diciembre* (artículo 13.2 c).

¹³² *Ibidem* (artículo 16.3 c).

¹³³ *Ibidem* (artículo 16.2 d).

¹³⁴ Aunque en el centro se ha empezado a trabajar en la implantación de un sistema de calidad en el año 2003, la primera mención explícita que encontramos referente a esta figura se encuentra en el Acta de Claustro del día 19 de septiembre de 2005.

¹³⁵ Estamos haciendo referencia a normativa que pronto dejará de ser aplicable a los CIFP. Sin embargo, es necesario tener en cuenta estas disposiciones legislativas porque en el momento en el que se desarrolla la presente investigación en el CIFP Compostela (curso 2009-10) los CIFP dependientes de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* desarrollan su labor formativa en base a una estructura organizativa y funcional que se apoya en la legislación citada. Así, en lo que se refiere a documentos vinculados al funcionamiento del CIFP Compostela nos encontramos por ejemplo con el *Proyecto Educativo*, mientras que notamos la inexistencia del *Proyecto funcional de centro* o de los *Planes de mejora de la calidad*.

orientación profesional, cuyo jefe será el vicedirector del centro; y del *Departamento de calidad e innovación*, presidido por un profesor con destino definitivo que, por designación de la dirección, ejercerá como jefe de departamento.

Una de las competencias del *Área de calidad, innovación y orientación profesional*, en lo referente a la calidad, es la de:

“Coordinar la implantación y el desarrollo, bajo el liderazgo de la dirección del centro, del sistema de gestión de la calidad y mejora continua, estableciendo y aplicando los criterios de calidad y los indicadores que figuren en el proyecto funcional del centro integrado”.

(Borrador del Reglamento Orgánico de los CIFP de Galicia, artículo 13.3 a)

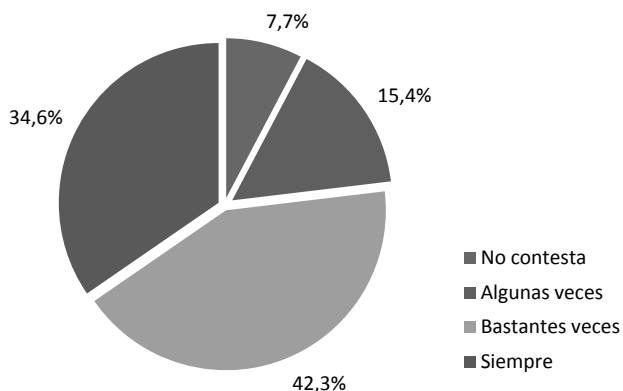
Al *Departamento de calidad e innovación* se le atribuyen, entre otras, las siguientes competencias:

- “Diseñar e implantar los procedimientos del plan de gestión de calidad y mejora continua, garantizando su desarrollo y su mantenimiento en el funcionamiento del centro integrado.
- Dirigir y coordinar las auditorías internas o externas en función de lo establecido en el plan de gestión de la calidad”.

(Borrador del Reglamento Orgánico de los CIFP de Galicia, artículo 30.3 a, b)

Una vez aclaradas las funciones y competencias de los distintos órganos vinculados a la implantación y desarrollo de la calidad en los CIFP, pasamos a analizar la *implicación de la dirección y del responsable de calidad en las actividades de mejora*. En el CIFP Compostela podemos señalar que esta implicación es elevada tal y como se muestra en el gráfico VI. 73, en el que si unimos los valores de respuesta “bastantes veces” y “siempre” obtenemos un porcentaje del 76,9%. En cuanto a frecuencias de respuesta se destaca que 20 de los 26 docentes han marcado alguna de las dos opciones indicadas.

GRÁFICO VI. 73: IMPLICACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE MEJORA



Fuente: Elaboración propia

En la documentación del centro consultada, *la implicación de la dirección* en lo que respecta a la calidad se pone de manifiesto al señalar como objetivo, en el *Plan Anual*, la necesidad de “*constituir un grupo estable de mellora continua*”.

Aunque no existe definido un *Plan de mejoras*, podemos señalar que la dirección lleva a cabo múltiples actividades dirigidas a la mejora del centro y se implica en el desarrollo de las mismas. A modo de ejemplo se señalan las referentes a infraestructuras y ampliación de la oferta educativa recogidas en el *Plan Anual 2009-10* y el control de faltas del profesorado al que se hace referencia en distintos *Claustros*¹³⁶, en uno de los cuales se señala lo siguiente:

“Ante a necesidade de implantar un sistema de control de presenza no posto de traballo, (...) proponse un sistema de firmas onde o profesorado deberá asinar diariamente nunha saba de horarios. Este sistema empregase en outros institutos e o resultado é satisfactorio. Para axilizar o sistema, o profesorado deberá asinar todo o bloque horario a primeira hora, sendo responsabilidade súa permanecer no centro ata rematar o horario”.

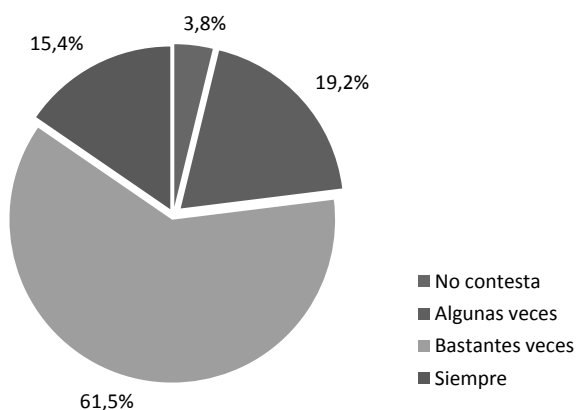
“É un sistema interno, (...) para un mellor funcionamento do centro”.

(*Acta del Claustro*, celebrado el 13-11-2009)

¹³⁶ *Actas de Claustro* de 13-11-2009 y 26-03-2010.

En cuanto a la *transmisión de los fines y objetivos del centro al personal* nos encontramos con que el 76,9% de las personas encuestadas considera que hay establecidos unos canales y que la dirección los utiliza para comunicar estos fines y objetivos, y así lo resaltan al marcar el valor “bastantes veces” o “siempre”. Además, el 19,2% señala “algunas veces” y el 3,8% no contesta. Estos datos se representan a través del gráfico VI. 74.

GRÁFICO VI. 74: CANALES DE INFORMACIÓN PARA TRANSMITIR LOS FINES Y OBJETIVOS DEL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

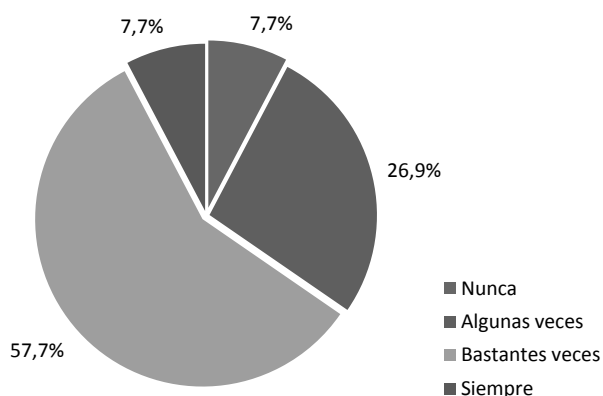
Aunque los datos del cuestionario ponen de manifiesto que hay establecidos canales que permiten transmitir los fines y valores del centro al personal, en ningún documento se explicita cuáles son esos canales de información. Intuimos que:

- Los fines de los centros integrados recogidos en la normativa, son de acceso público.
- Los fines y objetivos contemplados en el Proyecto Educativo fueron consensuados y aprobados en el centro, y están a disposición de los distintos agentes vinculados a la formación.

Bien es cierto que hay constancia de que los objetivos del *Plan Anual* elaborado por la dirección fueron presentados al Consejo Social y al Claustro. Por lo tanto, podemos interpretar que estos órganos de participación se convierten en los canales para la transmisión de estos objetivos.

La dirección asegura el desarrollo de procesos que permiten la puesta en práctica de la planificación del centro. Así se evidencia en el gráfico VI. 75, en el que se refleja que el 65,4% de los docentes encuestados señalan los valores “bastantes veces” y “siempre” y un 26,9% “algunas veces”, frente al 7,7% que indica que no se produce “nunca”.

GRÁFICO VI. 75: PROCESOS QUE PERMITEN EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN DEL CENTRO

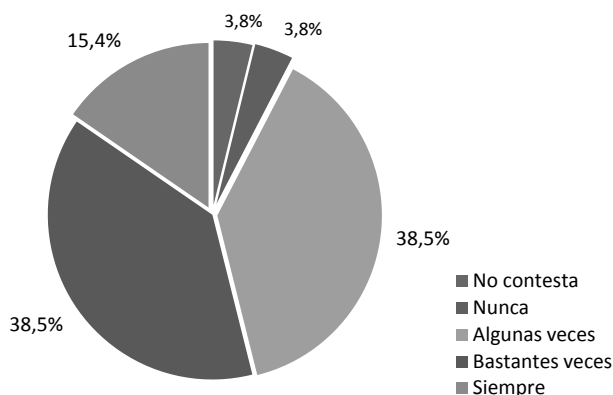


Fuente: Elaboración propia

En el gráfico VI. 76 se pone de manifiesto que la dirección estimula al personal para que la revisión y mejora de procesos y planificación se lleve a cabo. Se observa que el 53,9% indican que esto ocurre con frecuencia ya que señalan los valores “bastantes veces” o “siempre”, y un 38,5% que opta por “algunas veces”.

Los porcentajes de no respuesta y “nunca” son poco significativos ya que representan, -en cada uno de los casos-, a una de las 26 personas que han dado respuesta al cuestionario.

GRÁFICO VI. 76: REVISIÓN Y MEJORA DE LOS PROCESOS Y LA PLANIFICACIÓN DEL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

Los procesos han sido definidos en el cuestionario como el conjunto de actividades, mutuamente interrelacionadas o que interactúan, dirigidas a la consecución de unos resultados. Las respuestas que hemos obtenido en las cuestiones representadas en el gráfico VI. 75 y VI. 76 se apoyan en esta definición de “proceso”.

Al hablar de la planificación del centro tenemos en cuenta todas las programaciones (didácticas, de orientación, de actividades complementarias y extraescolares, etc.) y también el *Plan Anual*.

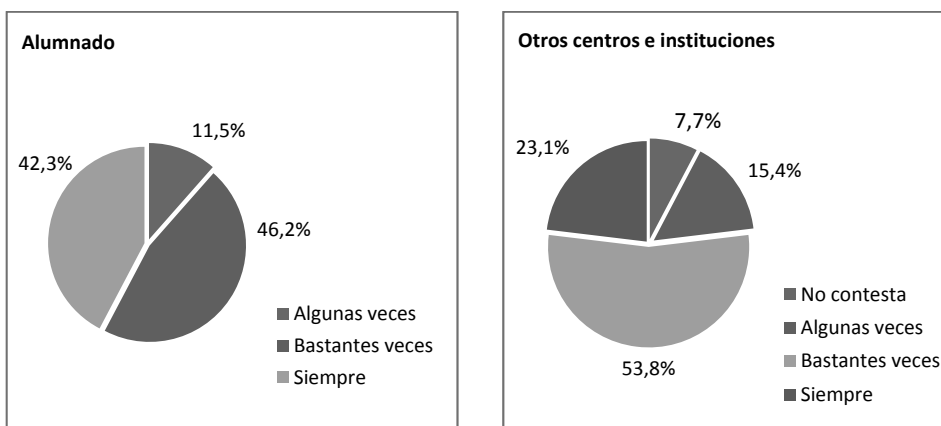
Al analizar el contenido del citado *Plan* observamos que los objetivos y acciones que en él se recogen contribuyen a facilitar el desarrollo de la planificación del centro. Hace especial énfasis en ello el *área de Equipamiento* y de *Actividades complementarias y extraescolares*.

Sin embargo, no hemos encontrado evidencias escritas que pongan de manifiesto que el equipo directivo estimula al personal para que revisen y mejoren los procesos y la planificación del centro, aunque si consta la existencia de un *Manual de Procedimientos* a través del que se define un *Modelo de Memoria*, en el que se hace referencia a presentar propuestas de revisión y mejora de las programaciones, y así se hizo en las *Memorias de los módulos* presentadas.

VI.3.3.1.3. Implicación con el alumnado, la Administración y otras instituciones del entorno

La prioridad del CIFP se centra en la atención al alumnado, aunque también es cierto que hay contacto con la Administración y se establecen relaciones con otros centros, instituciones y empresas del entorno que benefician al centro. Esta situación aparece reflejada en el gráfico VI. 77.

GRÁFICO VI. 77: IMPLICACIÓN CON EL ALUMNADO Y CON INSTITUCIONES DEL ENTORNO



Fuente: Elaboración propia

En el *Plan Anual* se refleja la implicación del equipo directivo con el alumnado a través de actuaciones vinculadas a distintas áreas reflejadas en la tabla VI. 29. Se recogen además actuaciones enfocadas a la ampliación de la oferta formativa y al desarrollo de acciones formativas dirigidas a personas desempleadas.

TABLA VI. 29: EVIDENCIAS DE LA IMPLICACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO CON EL ALUMNADO

ÁREAS			
CALIDAD	PEDAGÓGICA	INFRAESTRUCTURAS	EQUIPAMIENTOS
Inserción profesional: “Dispor dun medio eficaz de comunicación ao alumnado das posibilidades de inserción profesional, nas súas respectivas especialidades”.	Prácticas en el extranjero: “Realizar as xestións propias da dirección do centro para poder proporcionar ao alumnado a posibilidade de realizar prácticas no estranxeiro”.	Vestuarios: “Dotar de novos espazos de vestiarios ao alumnado”. Sala de videoconferencias: “Participar a distancia de videoconferencias de personaxes de renome, dentro das diferentes especialidades profesionais”. “Busca de información fora do centro educativo, contrastada co mundo produtivo”. Creación de “Aulas Adega” y de “Aula de Productos”: “Para mellorar a formación de contidos dos alumnos”.	Todos los equipamientos que se contemplan están dirigidos a dotar a las distintas aulas y espacios del material necesario para el adecuado desarrollo de la formación que en el centro de imparte.
OPTIMIZACIÓN DE RECURSOS	ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES	AMBIENTE LABORAL	SEGURIDAD Y PREVENCIÓN
Gestión del alumnado: “Sistema informatizado portátil para o control de alumnado en aula”.	Todas las actividades reflejadas contribuyen “ao desenvolvemento de aspectos contidos nas programacións”.	Identificación de espacios: “Identificación das diferentes aulas, despachos e departamentos”.	Implantación del Plan de Evacuación.

Fuente: Elaboración en base al *Plan anual del CIFP Campostela (curso 2009-2010)*

Las múltiples actividades complementarias y extraescolares desarrolladas en el centro, coordinadas entre la vicedirección y los distintos departamentos, ponen de manifiesto la relación del centro con el entorno. Además, en el *Plan Anual* se contempla un área denominada *Alianzas y relaciones externas*, a través de la cual se pretende:

- Actualizar la web del centro, como medio de conexión con el entorno.
- Y, mejorar la relación del centro con la *Asociación de Empresarios de Hostelería* mediante reuniones que favorezcan la colaboración en actividades conjuntas, formación, divulgación o eventos.

Un ejemplo de contacto con el entorno y colaboración con otros centros se muestra a través de la actividad que a continuación se refleja:

Se le propone al CIFP Compostela “representar ás familias profesionais de Hostalaría e Turismo e de Artes Gráficas, e colaborar en Industrias Alimentarias co centro A Granxa de Pontearreas, na *mostra do ensino* no Pazo de congresos e exposicións de Santiago, do 27 ao 30 de abril”.

(*Acta del Claustro*, celebrado el día 26-03-2010)

El contacto con un importante número de empresas vinculadas a la formación que imparten, evidencian nuevamente la extensa y fuerte relación del CIFP con el mundo empresarial.

La relación con la Administración se pone de manifiesto a través de diversas gestiones propias de la actividad del centro. Sin embargo, por su relevancia queremos destacar las visitas institucionales¹³⁷ al CIFP Compostela:

“Anúnciase que mañá mércores, ás 12,00h está prevista a asistencia do (...) de Educación a un acto de entrega de diplomas que se vai celebrar no noso instituto, con motivo do proxecto Spain Skills. Asistirán alumnos e alumnas, familiares e profesores de diversos institutos de Galicia. Fai extensible a invitación a todos aqueles membros do Claustro que poidan e queiran asistir. Unha vez rematado a entrega de premios no salón de actos, servirase un viño español na aula de cafetería do instituto”.

(*Acta del Claustro*, celebrado el día 06-10-2009)

“O vindeiro luns visitaranos [...], desexaríamos que a visita fose un día con actividade lectiva, pero nesta ocasión non puido ser”.

(*Acta del Consejo Social*, celebrado el 18-12-2009)

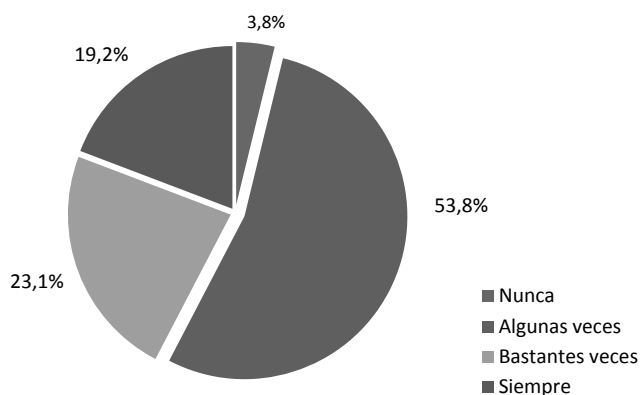
La colaboración con la Universidad, no aparece reflejada en los documentos que hemos consultado, pero es una realidad de la que somos protagonistas ya que nos han facilitado el acceso a toda la documentación que esta tesis doctoral requería.

¹³⁷ Se omite intencionalmente el nombre y cargo de estas personas.

VI.3.3.1.4. Reconocimiento de esfuerzos y logros del personal

En cuanto al *reconocimiento de los esfuerzos y logros del personal* se pone de manifiesto que sólo se produce en algunas ocasiones. El gráfico VI. 78 refleja los siguientes datos: el 53,8% opina que este reconocimiento se produce “algunas veces”, el 23,1% indica “bastantes veces”, el 19,2% “siempre”. En el polo opuesto está el 3,8% que dice que no se produce “nunca”.

GRÁFICO VI. 78: RECONOCIMIENTO DE ESFUERZOS Y LOGROS DEL PERSONAL



Fuente: Elaboración propia

Algunas de esas ocasiones en las que se ha producido un reconocimiento público del trabajo realizado por el personal de centro se reflejan en las siguientes anotaciones:

RECONOCIMIENTO DE LA LABOR PROFESIONAL REALIZADA POR EL ANTERIOR EQUIPO DIRECTIVO.

“Agradecer tamén, en nome da Dirección Xeral e da Inspección Educativa os servizos que durante máis de 8 anos [el anterior director] e o seu equipo prestaron ao CIPF Compostela”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 06-10-2009. Sesión extraordinaria)

RECONOCIMIENTO DEL COMPROMISO Y DEDICACIÓN PROFESIONAL DE LOS NUEVOS MIEMBROS DEL EQUIPO DIRECTIVO.

Se ha reunido “un equipo comprometido con vontade de dedicación, integrador”.

(*Acta del Claustro*, celebrado el día 06-10-2009. Sesión extraordinaria)

RECONOCIMIENTO DEL TRABAJO REALIZADO POR LA ANTERIOR JEFATURA DE ESTUDIOS.

“Agradecer o traballo feito cos horarios pola xefatura anterior”.

(*Acta de Claustro*, celebrado el día 13-11-2009)

Asimismo, el trabajo y esfuerzo de la dirección también es reconocido por personas externas al centro, tal y como se pone de manifiesto en la siguiente cita:

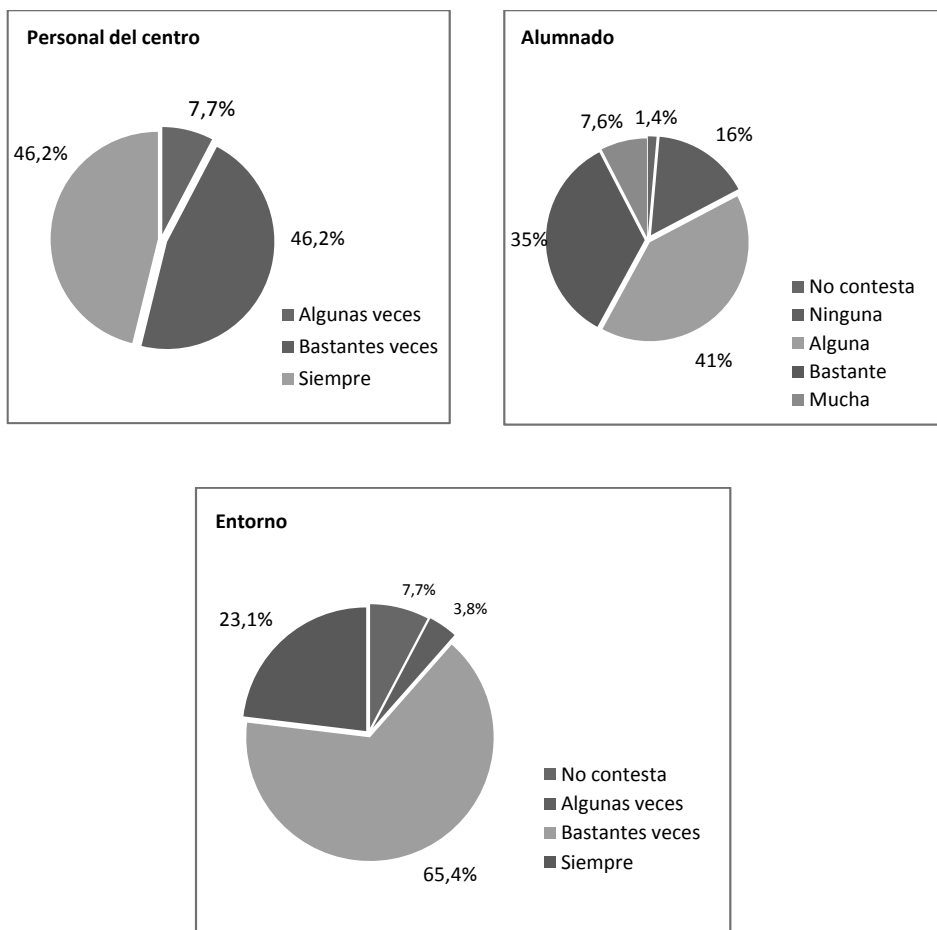
“Queda aprobada esta previsión de orzamento para o ano 2010, coa felicitación expresa (...) do moito que se fai con tan poucos medios”.

(*Acta de Consello Social*, celebrado el día 18-02-2010)

La *accesibilidad a los miembros del equipo directivo* es valorada por los docentes de forma muy positiva. El gráfico VI. 79 revela porcentajes altos en los valores “siempre” y “bastantes veces”.

La posibilidad de contacto y *acceso al equipo directivo por parte del alumnado del centro* (Criterio: *Resultados en relación al alumnado*, apartado VI.3.2.6), y *de organismos, instituciones y personas del entorno* (Criterio: *Resultados en relación al entorno*, apartado VI.3.2.8) también ponen de manifiesto esta accesibilidad.

GRÁFICO VI. 79: ACCESIBILIDAD DEL EQUIPO DIRECTIVO



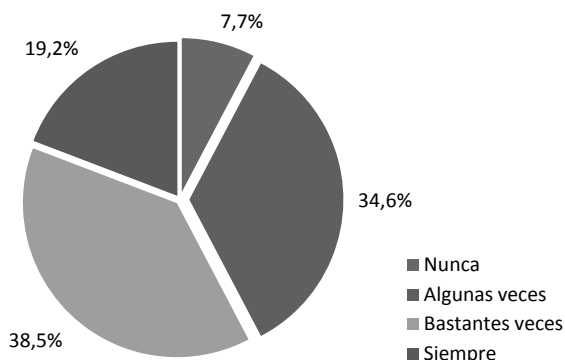
Fuente: Elaboración propia

VI.3.3.1.5. Impulso del cambio en la organización

En general, se puede señalar que el cambio y la innovación en el centro son impulsados por el equipo directivo a través de la modificación de las prácticas existentes. Sin embargo hay que destacar que hay un porcentaje significativo de personas que indican que esto sólo se produce “algunas veces”.

En el gráfico VI. 80 se plasman los siguientes resultados: 38,5% “bastantes veces”, 19,2% “siempre”, 34,6% “algunas veces”, y 7,7% nunca.

GRÁFICO VI. 80: CAMBIO E INNOVACIÓN



Fuente: Elaboración propia

Los cambios que se impulsan y ponen en marcha en el centro son fruto, fundamentalmente, de la adaptación a los nuevos ciclos. Están vinculados al concepto reforma y no tanto al de innovación.

Podemos destacar entre los cambios, los dirigidos a dar respuesta a la normativa que afecta a los centros integrados de formación profesional: el diseño de procedimientos encaminados a implantar mejoras que ayuden a la puesta en marcha de un sistema de gestión de la calidad. En esta tarea, el principal impulso procede de la dirección y de la figura del responsable de la calidad, pero se resalta que, a pesar de llevar años trabajando en ello, los resultados son escasos y las tareas pendientes de desarrollo abundantes.

Entre las propuestas de cambio producidas en los últimos años están el diseño y aplicación de procesos que orientan la gestión y desarrollo de:

- La gestión económica del centro.
- La elaboración de las programaciones, informes de tutoría y memorias de los módulos.

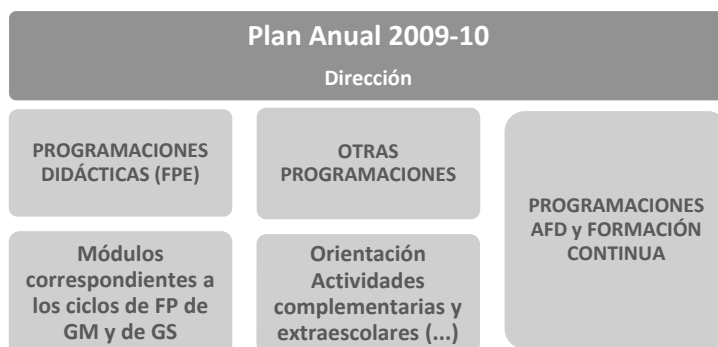
VI.3.3.2. Diseño y desarrollo de la planificación

A través de la planificación se pretende valorar si el centro asume y lleva a cabo una gestión de calidad. Para ello se toma como referente: la detección de necesidades y expectativas de las personas implicadas en el proceso formativo y los resultados como base para la planificación; el desarrollo, revisión y actualización de la planificación. Además, se tiene en cuenta el aprovechamiento de la formación del personal en beneficio del centro.

VI.3.3.2.1. Diseño en base a necesidades y expectativas

La estructura en torno a la cual se organiza la planificación anual del centro se recoge en el gráfico VI. 81.

GRÁFICO VI. 81: PLANIFICACIÓN ANUAL EN EL CIPF COMPOSTELA



Fuente: Elaboración propia

Los resultados recogidos en la tabla VI. 30 evidencian que con frecuencia el *análisis de necesidades es la base para elaborar los proyectos institucionales* del centro. Sin embargo, cuando preguntamos si en el centro hay establecido un *procedimiento que permita reconocer y analizar las necesidades y expectativas de las personas implicadas*

en el proceso formativo¹³⁸, observamos lo siguiente: un alto porcentaje que no contesta (23,1%), o señala el valor “nunca” (15,4%), un 34,6% indica “algunas veces” y un 26,9% “bastantes veces”.

TABLA VI. 30: ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PLANIFICACIÓN DEL CENTRO

	Procedimiento para detectar necesidades y expectativas		Análisis de necesidades: proyectos del centro	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	6	23,1%	1	3,8%
Nunca	4	15,4%	2	7,7%
Algunas veces	9	34,6%	8	30,8%
Bastantes veces	7	26,9%	13	50%
Siempre	0	0%	2	7,7%
TOTAL	26	100%	26	100%

Fuente: Elaboración propia

A través de la documentación del centro consultada se pone de manifiesto que el *Plan Anual* se elabora teniendo como referente las necesidades de los departamentos¹³⁹, lo que evidencia que se tienen en cuenta los requerimientos del profesorado para favorecer el desarrollo del proceso formativo. De esta manera, y de forma indirecta, se responde a las necesidades formativas del alumnado. En cuanto al personal de administraciones y servicios, podemos hacer referencia a actuaciones en el área de infraestructuras que afectarían a la secretaría y a la conserjería:

Secretaría:

“Algunhas das actuais luminarias da secretaría, están deterioradas, con fendas, e a calidade da iluminación é defectuosa”.

“Cambiar as lumniarias na secretaría”.

Conserjería:

“Cambiar a conserxería de sitio e mellorar a súa dotación e acondicionamento”.

¹³⁸ Con “*personas implicadas en el proceso formativo*” se hace referencia a: alumnado, equipo directivo, profesorado y empresas que colaboran en la formación práctica, y así se recoge expresamente en el cuestionario.

¹³⁹ Anotaciones del *Acta de Claustro*, celebrado el día 13-11-2009.

(...) Ampliación de espazos dividindo o de atención ó público do de reprografía e almacén, así como dotación de sistema de calefacción, que na actualidade non ten”.

(Plan Anual CIFP Compostela, curso 2009-10)

Si bien es cierto que desde la dirección se tienen en cuenta las necesidades de las personas implicadas en el proceso formativo, no hay establecido un procedimiento explícito en el que se reflejen la forma y vías a través de las cuáles se recoge información que ponga de manifiesto esas necesidades.

En lo que respecta a las programaciones distinguimos entre programaciones didácticas (en las que incluimos las de la FPE y las referentes a ADF y formación continua) y otras programaciones vinculadas a la actividad del centro. En relación a las primeras hemos podido consultar tan sólo las referentes a la FPE y destacamos que sólo algunas¹⁴⁰ hacen referencia al conocimiento de las necesidades y expectativas del alumnado. Ilustrativa y ejemplar en este sentido es la *Programación* de uno de los módulos del *CM de Servicios en restauración*, en la que se recoge un *Cuestionario de evaluación inicial* que se convierte en instrumento para la recogida de información sobre las expectativas del alumnado del grupo. Algunas de las cuestiones sobre las que pregunta son las siguientes:

“¿Por que se dediciu vostede a cursar este ciclo formativo?.

¿Ten vostede algún impedimento de tipo laboral ou de outra índole para asistir con regularidade ás actividades formativas deste módulo/materia, segundo o horario previsto?

¿Que espera do módulo de (...)?.

¿Que expectativas profesionais e persoais ten vostede para cando remate a formación deste programa formativo?”.

Esto no indica que se elabore la programación en base a las necesidades y expectativas del alumnado, pero sí pone de manifiesto el interés por conocer sus motivaciones y

¹⁴⁰ Es más, debemos resaltar que aunque en el centro hay establecido un guión en base al cual se elaboran las *Programaciones didácticas*, en el mismo no consta ningún apartado que haga referencia directa a la detección de necesidades y expectativas. Además, entre los indicadores utilizados por la Inspección Educativa para la revisión de las Programaciones tampoco se refleja este aspecto.

expectativas, y se entiende que estas serán tenidas en cuenta en el desarrollo de la programación.

Respecto al segundo tipo de programaciones, hacemos referencia a la *Programación del Departamento de Orientación*, en la que se muestra interés por detectar y conocer las necesidades educativas del alumnado y se refleja de forma continua. Por ejemplo, se establece como objetivo en relación al centro:

“Contribuír á realización de estudos e análise sobre as necesidades educativas dos alumnos do centro”.

Se señala también lo siguiente:

“Colaborará na axuda pedagóxica das diferentes necesidades educativas dos alumnos/as, facilitando recursos e estratexias”.

La programación de este departamento, a través del *Plan de Orientación Académica y Profesional* contempla como objetivo que “os alumnos se coñezan mellor a sí mesmos, sendo conscientes das súas aptitudes, habilidades, intereses, expectativas”. Y, en el *Cuestionario de evaluación inicial* que lleva a cabo el Departamento se pregunta al alumnado entre otras cuestiones lo siguiente:

“¿Que formación esperas recibir neste Ciclo Formativo?”.

“¿Que perspectivas de futuro tes formuladas neste momento?”.

“¿Que actividades relacionadas coa Orientación Educativa gustaríache que se organizasen?”.

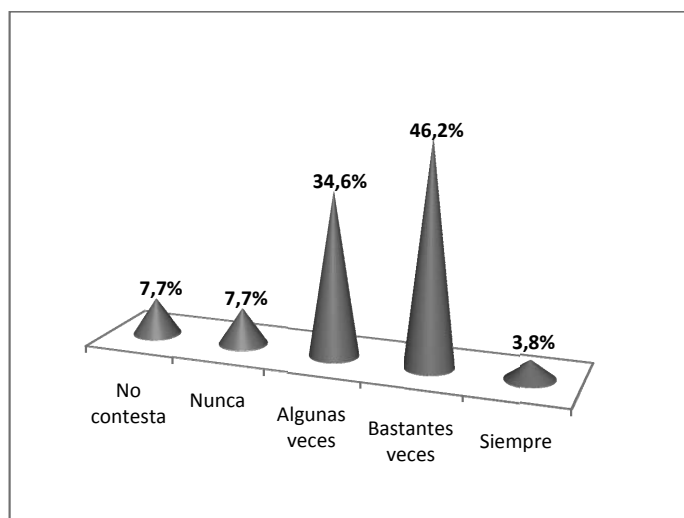
(*Cuestionario de evaluación Inicial*, Anexo al Plan de Orientación)

Finalmente, creemos conveniente hacer referencia a las necesidades y expectativas de otro colectivo: el de las empresas que colaboran en la FCT del alumnado. En relación a ello, el estudio de la documentación consultada no nos ha permitido valorar si se tienen o no se tienen en cuenta, ya que no hemos hallado ninguna referencia a este aspecto.

VI.3.3.2. Elaboración teniendo presentes los resultados del centro y la formación del personal

La *evaluación de resultados* es un elemento que, con frecuencia, se tiene en cuenta en la elaboración de la planificación. Sin embargo, el 46,2% de las personas encuestadas señala que esto ocurre “bastantes veces”, y el 34,6% “algunas veces”, lo que nos indica que no está tan claro con qué frecuencia ocurre. En el gráfico VI. 82 se presentan todos los porcentajes en función del valor de respuesta.

GRÁFICO VI. 82: EVALUACIÓN DE RESULTADOS Y PLANIFICACIÓN



Fuente: Elaboración propia

En contraste a estos datos tenemos que manifestar que en la documentación del centro apenas hay alusiones que muestren que se tienen en cuenta los resultados obtenidos previamente en la elaboración de la planificación del centro.

El único referente que podemos documentar hace referencia a las programaciones didácticas, concretamente en lo que se refiere a la planificación del refuerzo que se diseña para los alumnos y alumnas que tras un resultado negativo en la evaluación final ordinaria requieren la aplicación de un *Plan individualizado de refuerzo*. Mostramos esta situación utilizando nuevamente la *Programación* de uno de los

módulos consultados, en la que se recoge un instrumento (tabla VI. 31) que permite al profesor/a explicitar: los aspectos que han impedido al alumno/a obtener una evaluación positiva, los resultados de aprendizaje¹⁴¹ (en función de los objetivos mínimos) que el alumno debe alcanzar, aclarar cuáles de ellos han sido alcanzados y cuáles no y, en función de ello, establecer las actividades de refuerzo y/o recuperación.

TABLA VI. 31: EJEMPLO QUE ILUSTRA LA UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS EN LA ELABORACIÓN DE UN PLAN INDIVIDUALIZADO DE REFUERZO

Módulo				
Alumno				
Aspectos mais destacables que a xuízo do profesor impediron que acadase unha avaliación positiva no proceso ordinario de avaliación.				
Listado de tódolos Resultados de Aprendizaxe ¹⁴² (adaptados ós mínimos esixibles)	Acadado		Actividade/s	Datas/ duración (temporalización)
	SÍ	NON		
Indicacións/ Consello orientador para o seu proceso específico de recuperación:				

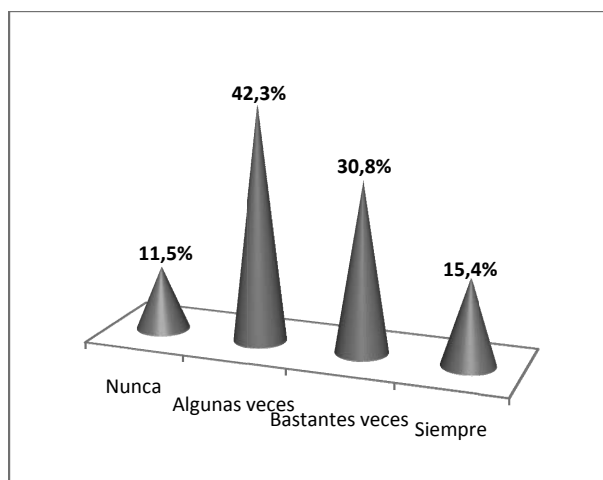
Fuente: Programación de uno de los módulos del CM de Servicios en restauración (Curso 2009-2010).

¹⁴¹ En función de los objetivos mínimos.

¹⁴² Este instrumento también se utiliza en las programaciones de otros módulos formativos. Concretamente en la Programación de uno de los módulos del CS de Restauración (modular), en lugar de Resultados de aprendizaje se valora en qué medida el alumno/a ha alcanzado las Capacidades terminales elementales.

También se destaca como dato relevante la *formación del personal*. Cuando preguntamos si esta formación es *aprovechada en beneficio de las actividades del centro* encontramos que si ocurre, aunque destacamos que si se tienen en cuenta por un lado los valores “*algunas veces*” o “*nunca*” y por el otro los valores “*bastantes veces*” y “*siempre*”, nos encontramos que prima el lado negativo con el 53,8% frente al 46,2%. Los resultados, tal y como se puede apreciar en el gráfico VI. 83, reflejan diferentes grados de respuesta: el 42,3% señala que ello ocurre “*algunas veces*”, el 30,8% “*bastantes veces*”, el 15,4% “*siempre*”, y el 11,5% “*nunca*”.

GRÁFICO VI. 83: FORMACIÓN DEL PERSONAL EN BENEFICIO DEL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

La dirección del centro promueve una formación interna del personal en relación con los objetivos del centro. En el *Plan Anual* se recoge un área de actuación dirigida al desarrollo de las actividades reflejadas en la tabla VI. 32, y se explica su necesidad.

TABLA VI. 32: FORMACIÓN INTERNA DEL PERSONAL

FORMACIÓN	JUSTIFICACIÓN
Curso sobre elaboración de material didáctico para presentaciones con pizarra digital.	Es necesario “promove-los procesos de formación interna” mediante la “realización de cursos de manexo e creación de recursos para o manexo de pizarras dixitais”.
Curso de manejo de la plataforma de enseñanza, a través de la aula virtual de la web del centro.	“É preciso coñecer o uso dos medios ofimáticos relacionados coa teleformación a través da web”.
Formación en prevención de riesgos laborales ¹⁴³ .	“Está a ser una esixencia para Mestres que imparten en ciclos con talleres de risco de accidentes”.
Formación en gestión de bolsa de empleo (página web).	“Debido ás constantes solicitudes de empregados é preciso manter actualizada a bolsa de emprego ubicada na páxina web do centro”.

Fuente: *Plan Anual* CIFP Compostela, curso 2009-2010

Asimismo, la dirección invita al profesorado a participar en las actividades de formación interna que se realizan en el centro. Esta invitación se muestra a través de los siguientes comentarios:

“Dispoñemos dunha pizarra dixital, e vaise organizar un curso de formación para manexo e xeración de recursos. Hai una lista aberta para que se anote quen o desexe. O calendario publicárase cando o curso esté organizado”.

“Estáanse organizando cursos básicos de formación en riscos laborais para centros integrados, dirixidos a alumnos de Ciclos Formativos do plan LOXSE, que carecen desta formación nos seus currículos. A duración do curso é de 30 horas. Os docentes para impartir estes cursos serán contratados pola Dirección Xeral. Tamén se oferta esta formación para o profesorado. Todos os que o desexen pódense anotar na listaxe que se habilitará para este fin. O calendario publicárase una vez que se organicen os grupos e as sesións”.

(Acta del Claustro, celebrado el 13-11-2009)

Además de estas actuaciones internas, el personal tiene acceso a otras muchas fuentes de formación. Por su relevancia, en relación al profesorado destacamos todas las acciones formativas del *Plan de formación del profesorado de FP*¹⁴⁴.

¹⁴³ Está formación también tiene como destinatarios al alumnado.

¹⁴⁴ En la página <https://edu.xunta.es> se puede consultar el Plan de Formación para el curso 2010-11.

VI.3.3.2.3. Revisión y actualización de la planificación

La planificación y estrategia del centro se revisa y actualiza. Tenemos un 50% de personas que señala que este hecho se da “bastantes veces” o “siempre”, pero también hay que destacar un alto porcentaje, el 34,6% que indica que sólo ocurre “algunas veces”, un 7,7% “nunca” y otro 7,7% que no contesta. Respecto a si los docentes conocen los *factores más relevantes para la mejora* del centro *incluidos en la planificación* mostramos el porcentaje más elevado en el valor “algunas veces”, con un 46,2%. Estos aspectos se plasman en la tabla VI. 33.

TABLA VI. 33: FACTORES PARA LA MEJORA. REVISIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN

	Revisión y actualización de la planificación		Conocimiento de los factores más relevantes para la mejora	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	2	7,7%	1	3,8%
Nunca	2	7,7%	3	11,5%
Algunas veces	9	34,6%	12	46,2%
Bastantes veces	11	42,3%	8	30,8%
Siempre	2	7,7%	2	7,7%
TOTAL	26	100%	26	100%

Fuente: Elaboración propia

El *Plan Anual* recoge actuaciones muy concretas que por sí mismas ponen de manifiesto que esa planificación está diseñada de modo expreso para la temporalización establecida. Por lo tanto, podemos hablar de él como un documento actualizado.

En lo que respecta al resto de programaciones, concretamente en lo que se refiere a las *programaciones didácticas*, hay tres hechos que apoyan su revisión y actualización:

- La implantación de los nuevos títulos de FP¹⁴⁵ (LOE).
- La revisión que anualmente hace la Inspección Educativa de las mismas.

¹⁴⁵ La Administración concede gran importancia a la implantación de los nuevos títulos de FP, y de hecho en relación a las programaciones, una de las actividades programadas por los *Servicios Centrales* de la *Consellería de Educación* se centra en la “*Elaboración de programaciones didácticas de los títulos de FP LOE*”. Esta acción formativa se desarrollará a través de la modalidad a distancia y está previsto se lleve a cabo entre octubre y diciembre del año 2010.

En la revisión hecha por la Inspección se destaca que debe haber un procedimiento que permita la evaluación de la programación, y respecto a ello se señala lo siguiente:

“Non é necesario a inclusión na programación, figura [...] como un recordatorio da obriga de cumprir”.

(Ficha de seguimiento das Programacións Didácticas, curso 2009-2010)

- Las memorias de cada uno de los módulos se rigen todas ellas por un mismo modelo¹⁴⁶, en el que uno de los aspectos a tratar hace referencia a las propuestas de revisión y mejora. Hemos podido comprobar que todas las memorias presentadas se ajustan a este formato.

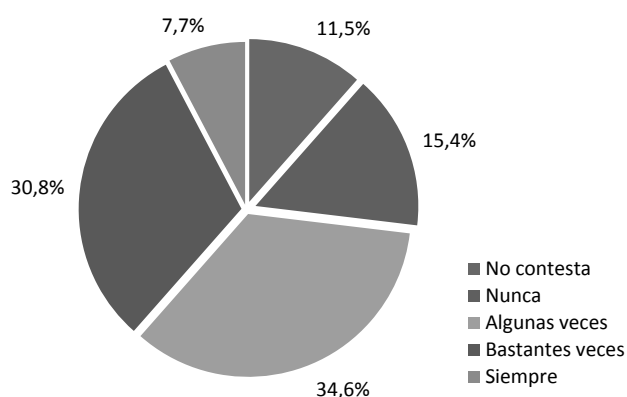
En base a lo expuesto, entendemos que si hacen propuestas de mejora, y éstas serán incluidas en la planificación posterior.

¹⁴⁶ Modelo 3 del *Manual de Procedimientos* del centro. La estructura a la que se ajustan las memorias aparece reflejada en el anexo V de la tesis. Además se recoge como ejemplo las propuestas de revisión y mejora contempladas en la Memoria de uno de los Módulos de Formación y Orientación Laboral.

VI.3.3.2.4. Identificación de procesos vinculados al desarrollo de la planificación

A la vista de los resultados recogidos en el gráfico VI. 84, podemos afirmar que en el centro no hay una clara identificación de los *procesos clave vinculados al desarrollo de la planificación*.

GRÁFICO VI. 84: IDENTIFICACIÓN DE PROCESOS CLAVE VINCULADOS A LA PLANIFICACIÓN

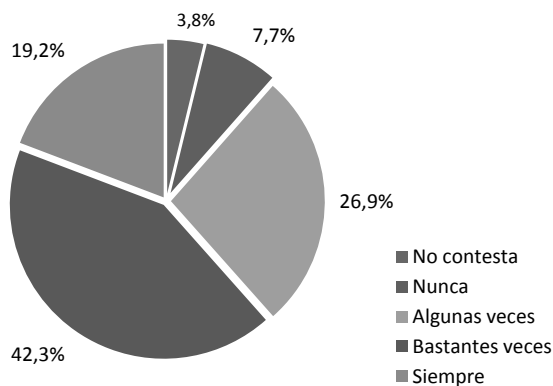


Fuente: Elaboración propia

Observamos que un 38,5% que señala “siempre” o “bastantes veces”, frente a un 61,5% que o bien no se manifiesta al respecto (11,5%) o señala los valores “algunas veces”, (34,6%) o “nunca” (15,4%).

Asociado a la identificación de procesos claves, preguntamos si hay *personas asignadas a cada proceso* que se desarrolla en el centro. En esta ocasión los datos nos indican que así es. En el gráfico VI. 85 se plasman los valores a través de los cuales se ve que priman las respuestas “bastantes veces”, “algunas veces” y siempre”.

GRÁFICO VI. 85: RESPONSABLES ASIGNADOS A CADA PROCESO



Fuente: Elaboración propia

Inicialmente parece una incoherencia decir que no hay identificados procesos clave pero si hay asignados responsables a cada uno de los procesos que se desarrollan en el centro. Sin embargo, creemos que ello es debido a que en el cuestionario se define proceso como *“conjunto de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales van dirigidas a conseguir unos resultados”*. Desde nuestro punto de vista apenas hay identificados procesos, tal y como se conciben desde el punto de vista de los referentes y modelos de gestión de la calidad, pero el profesorado si entiende los procesos vinculados a la puesta en práctica de las programaciones¹⁴⁷ y desde esta óptica si hay responsables asignados para el desarrollo de las mismas.

En el apartado VI.3.3.5 se reflejan los procesos clave en los que se ha trabajado en el centro.

En cuanto a los procesos vinculados a la planificación del centro, en el *Claustro del día 22 de diciembre de 2007* se hace referencia a lo siguiente:

¹⁴⁷ Una muestra de esto que acabamos de apuntar se ilustra a partir de la Programación de uno de los módulos del Ciclo Medio *Servicios en restauración* (familia profesional: *Hostelería y turismo*), en la que respecto a la metodología de trabajo se señala lo siguiente:

“A metodoloxía parte dunha programación secuenciada a partir dos procedementos [se refiere a los contenidos de carácter procedimental]. Cada un dos procesos seleccionados constitúese no eixo ó redor do cal se estruturan outros tipos de contidos, como os conceptuais, que exercen unha función de apoio, e se deseñan actividades para o logro das capacidades. Este paso serva de base para a organización e secuenciación da programación, en canto a asignación de contidos a cada unidade”.

“Ata o momento están elaborados e deben empezar a implantarse os seguintes procesos. Plan estratéxico. Plan Anual. Acolida. Programación. Misión e Visión. Toda esta documentación colgarase na carpeta de calidade. Ademais darase información detallada destes procesos”.

En la documentación consultada se evidencia que tanto el *Plan Anual* como la *Programación de actividades complementarias y extraescolares* contemplan: objetivos, actividades o acciones para su desarrollo, temporalización, responsables asignados a cada una de las acciones e indicador y/o grado de ejecución o cumplimiento. También en el *Plan de Orientación* se contemplan actuaciones y personas responsables de su desarrollo.

Respecto a las programaciones¹⁴⁸, hay establecido un guión aprobado por la *Comisión de Coordinación Pedagógica*¹⁴⁹ cuya estructura es la que se presenta en la tabla VI. 34.

TABLA VI. 34: ESTRUCTURA DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS

1.	Calendario e días lectivos do CIPF Compostela para o curso ...
2.	Horario do profesor e distribución das sesión lectivas por trimestre/ avaliación e por grupo/ciclo.
3.	Introducción e contextualización da programación do módulo no programa formativo, no centro e contorna profesional e de traballo.
4.	Correspondencia entre o perfil profesional do título, as competencias profesionais relacionadas co módulo.
5.	Actividades e resultados de aprendizaxe.
6.	Distribución de bloques e liña de desenvolvemento de unidades de traballo por avaliación.
7.	Estrutura e organización dos contidos do módulo en unidades de traballo didácticas.
8.	Contidos actitudinais que o alumnado debe amosar cara a una avaliación positiva.
9.	Contidos mínimos para que o alumnado acde a avaliación positiva no módulo.
10.	Organización, estratéxias e metodoloxía didáctica que se vai empregar no desenvolvemento do módulo.
11.	Adaptación curricular.
12.	Sistema, proceso e actividades de avaliación.
13.	Sistema de cualificación do módulo e asistencia a clase.
14.	Plan e actividades de recuperación.
15.	Actividades complementarias.
16.	Bibliografía.
ANEXO I. Cuestionario de avaliación inicial do alumnado.	
ANEXO II. Materiais, recursos didácticos e orzamento necesario para o desenvolvemento do módulo.	

Fuente: Programación de un Módulo del CM de Servicios en restauración (Curso 2009-2010).

Cada una de las programaciones tiene asignada a una persona responsable de su desarrollo en el aula y/o taller.

¹⁴⁸ La programación del Departamento de Orientación se escapa a este esquema.

¹⁴⁹ Se hace referencia a él en la *Ficha de Seguimiento das Programacións Didácticas*, en la que la Inspección Educativa en relación a algunas de las programaciones señala: “non teñen o formato aprobado pola CCP”.

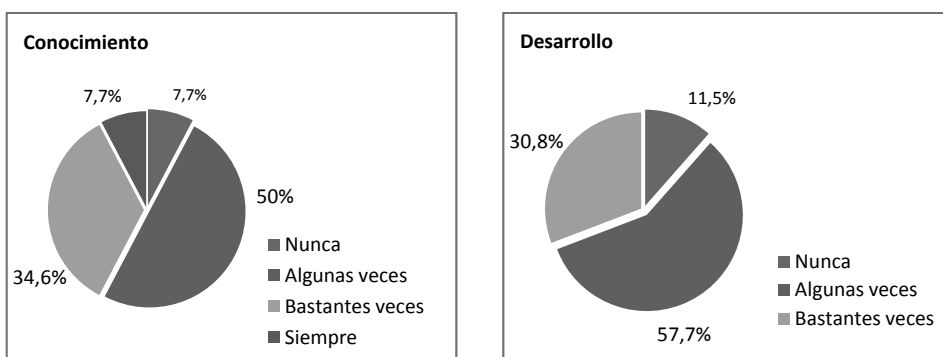
VI.3.3.2.5. Conocimiento y desarrollo de la planificación

Cuando preguntamos si se da a *conocer la planificación del centro*, vemos que predomina la respuesta “*algunas veces*” (50%), y se destaca también un 7,7% que indica “*nunca*”. Frente a estos datos nos encontramos un 34,6% que señala “*bastantes veces*” y un 7,7% que dice “*siempre*”.

En cuanto a la *contribución de los profesores y profesoras del centro al desarrollo de la planificación* los datos llaman la atención, ya que un 30,8% elige “*bastantes veces*”, pero un 57,7% se decanta por “*algunas veces*” y un 11,5% manifiesta que no se produce “*nunca*”.

Estos datos se presentan en el gráfico VI. 86.

GRÁFICO VI. 86: CONOCIMIENTO Y DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN



Fuente: Elaboración propia

Las vías a través de las cuáles se da a conocer la planificación del centro son las siguientes:

- Consejo Social¹⁵⁰.
- Claustro¹⁵¹.
- Exposición en archivos informatizados del centro, a los que puede acceder el profesorado:

“Na carpeta de Mestres está o *Plan anual* proposto e aprobado polo Consello Social na última xuntanza onde se recollen aquelas peticións cursadas polos diferentes departamentos”.

(Acta del Claustro celebrado el día 26-03-2010)

Se destaca además que, la planificación del centro está a disposición de la Inspección Educativa.

Finalmente –también vinculada a la planificación del centro- se hace referencia a la gestión económica, en la que se incluye el “*Orzamento para o ano 2010*”, que se presenta a través del Consejo Social.

Si bien podemos reflejar las vías a través de las cuáles se da a conocer la planificación del centro, no hemos podido encontrar referencias directas a la participación del profesorado en el desarrollo de la planificación. A pesar de ello, es evidente que sí se produce, en mayor o menor grado. Para justificar este aspecto tenemos en cuenta los datos del cuestionario (el 88,5% señalan “bastantes veces” o “algunas veces”), y también nos apoyamos en dos hechos:

- La apertura de la dirección al permitir a los Departamentos hacer aportaciones que posteriormente se tendrán en cuenta en la elaboración del *Plan Anual*.

¹⁵⁰ En la Orden de 22 de enero de 2009, artículo 2 se establecen las funciones del Consejo Social. Entre otras tareas, se le encomienda:

- Aprobar los planes anuales y memorias del centro.
- Aprobar la propuesta de programación de centro integrado y realizar su seguimiento.
- Aprobar los presupuestos y el balance anual.

¹⁵¹ En el Decreto 324/1996, de 26 de julio se establecen las competencias del Claustro de profesores. En relación a la planificación del centro, tiene las siguientes competencias:

- Elevar al equipo directivo propuestas para la elaboración de los proyectos educativo y curricular del centro y de la programación general anual.
- Aprobar y evaluar los proyectos curriculares y los aspectos docentes de la programación general anual.

- Las *Memorias de los módulos*, en las que se hace un seguimiento y revisión de las programaciones y no aparecen reflejados datos que pongan de manifiesto que no se han desarrollado las programaciones. Bien es cierto que en algunas ocasiones se presentan observaciones que indican que determinados aspectos no se han trabajado. A modo de ejemplo ilustrativo trasladamos las anotaciones realizadas en la *Memoria* de uno de los módulos de *FOL*:

“Revisar os contidos das UUDD¹⁵² para adaptalos ao tempo do módulo”.

“Acortar os contidos, sen perder a esencia dos mesmos”.

“Terase que ir amoldando a lonxitude das respectivas UUDD ó tempo disponible e a formación do alumnado, para este módulo coa finalidade de conseguir dar toda a programación”.

¹⁵² Unidades Didácticas.

VI.3.3.3. Personal del centro

La gestión del personal hace referencia a las actuaciones que se llevan a cabo en relación a aspectos organizativos, de desarrollo y aprovechamiento del conocimiento y potencial del personal. Refleja asimismo el modo en que estas personas se implican en actividades dirigidas a la mejora continua de la organización.

VI.3.3.3.1. *Gestión del personal en relación a la organización de la actividad del centro*

La *organización de las actividades docentes*, con frecuencia se hace teniendo en cuenta la oferta formativa del centro, las necesidades del centro, y las capacidades e intereses del profesorado.

Si agrupamos los valores “bastantes veces” y “siempre”, observamos los siguientes porcentajes:

- De acuerdo con la oferta formativa: 84,6%.
- En base a las necesidades del centro: 76,9%.
- Teniendo en cuenta sus capacidades e intereses: 76,9%.

También se refleja en la tabla VI. 35 un 3,8% que manifiesta que en la organización de las actividades docente “nunca” se tiene en cuenta las capacidades e intereses del profesorado, y un 7,7% que indica que en la elaboración de los horarios “nunca” se tienen en cuenta las necesidades del centro. Sin embargo, estos datos son poco significativos ya que representan a 1 y a 2 personas de las 26 encuestadas.

TABLA VI. 35: ORGANIZACIÓN DE HORARIOS DEL PERSONAL

	De acuerdo con la oferta formativa		En base a capacidades e intereses		En base a las necesidades del centro	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>Nunca</i>	0	0%	1	3,8%	2	7,7%
<i>Algunas veces</i>	4	15,4%	5	19,2%	4	15,4%
<i>Bastantes veces</i>	14	53,8%	16	61,5%	14	53,8%
<i>Siempre</i>	8	30,8%	4	15,4%	6	23,1%
TOTAL	26	100%	26	100%	26	100%

Fuente: Elaboración propia

Al director le compete *“ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro”* (artículo 13 del Decreto 266/2007, de 28 de diciembre). Partiendo de este marco, delega algunas tareas relacionadas con ello en la jefatura de estudios y en la figura del secretario.

Al secretario se le encomienda *“coordinar, dirigir y supervisar, por delegación del director, la actividad y funcionamiento del personal de administración y servicios”* (artículo 15 del Decreto 266/2007); y al jefe de estudios se le asigna *“la jefatura del personal con atribución docente”* (artículo 14 del Decreto 266/2007).

En este marco se inscribe la elaboración de horarios del personal de administración y servicios (secretario) y del personal docente (jefe de estudios).

En relación a la configuración de horarios del profesorado¹⁵³ destacamos el agradecimiento del nuevo Jefe de Estudios:

“Agradecer o traballo feito cos horarios pola xefatura anterior”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 13-11-2009)

Desconocemos cuáles son los criterios que se utilizan en el centro para la elaboración de los citados horarios. En la documentación consultada no hemos hallado referencias a este aspecto, pero los datos del cuestionario (recogidos en la tabla VI. 35) ponen de manifiesto los ejes en base a los cuales se configuran los horarios de los docentes.

Vinculada a la gestión del profesorado, vamos a abordar la contratación del personal. En general, se puede decir que la contratación del personal docente corre a cargo de la Administración aunque la dirección se encarga de hacer las solicitudes y gestiones necesarias para contar con el personal que la actividad del centro requiere.

Sin embargo, en los CFP al director se le permite *“contratar los recursos humanos necesarios para desarrollar las acciones formativas y otros servicios programados”* (artículo 13 del Decreto 266/2007). Uno de los casos en los que podría tener competencia el director para contratar al personal –aunque en este caso ha sido la *Dirección Xeral*– es el siguiente:

¹⁵³ Se tiene en cuenta que ha habido un cambio de dirección en el centro y el presente curso se ha iniciado con la dirección anterior, produciendo el nombramiento del nuevo director y su equipo con fecha de 28 de septiembre y con efectos de 1 de octubre de 2009.

“Estáanse organizando cursos básicos de formación en riscos laborais para centros integrados, dirixidos a alumnos de Ciclos Formativos do plan LOXSE, que carecen desta formación nos seus currículos. A duración do curso é de 30 horas. Os docentes para impartir estes cursos serán contratados pola Dirección Xeral. Tamén se oferta esta formación para o profesorado”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 13-11-2009)

Destacar también que la contratación y pago de salarios a los docentes es distinta si estamos hablando de FPE o de FPO. En este centro, la FPE corre a cargo de la *Consellería de Educación* y la FPO pueden impartirla profesores del centro - dependientes de Educación- aunque el cobro por el desarrollo de esta formación se trámita con la *Consellería de Traballo*.

En *Educación*, muchas de las gestiones vinculadas al personal se desarrollan a través de la web de la *Consellería*¹⁵⁴: consulta de cuadros de personal del centro, solicitud de substitutos, propuesta de cargos, generación de documentación para los nombramientos, etc.

VI.3.3.3.2. Formación y desarrollo profesional

La formación del personal es un elemento clave en la implantación y desarrollo de sistemas de gestión de la calidad. Por ello, se pregunta si en el centro se tienen en cuenta las necesidades formativas del personal, si se potencia la formación del mismo y si se asume el trabajo en equipo como base para el desarrollo profesional del profesorado del centro.

En las respuestas, tal y como revelan los datos de la tabla VI. 36 prima el valor “algunas veces” con porcentajes entre el 50% y el 57,7%.

¹⁵⁴ <https://www.edu.xunta.es/persoalcentros>

TABLA VI. 36: FORMACIÓN DEL PERSONAL

	Consideración de las necesidades formativas		Potenciación de la formación		Trabajo en equipo - desarrollo profesional	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	1	3,8%	0	0%	0	0%
Nunca	0	0%	1	3,8%	3	11,5
Algunas veces	15	57,7%	13	50%	13	50%
Bastantes veces	9	34,6%	11	42,3%	10	38,5%
Siempre	1	3,8%	1	3,8%	0	0%
TOTAL	26	100%	10	100%	10	100%

Fuente: Elaboración propia

Es función del director “*promover acciones de formación para el personal docente y formador*”¹⁵⁵. Aunque no disponemos de datos que indiquen el número de actividades formativas en las que ha participado el personal del centro durante el curso 2009-10, sí podemos afirmar que la formación es un derecho del personal y que la dirección contempla en el *Plan Anual* actividades de Formación Continua señalando entre sus objetivos el de “*promove-los procesos de formación interna*”¹⁵⁶. Sin embargo, como ya hemos señalado con anterioridad, el personal puede participar en otras actividades formativas desarrolladas fuera del centro, para las que requieren de un permiso¹⁵⁷. En relación a ello, en reunión de Claustro, se dice:

“Recordar que cando se solicite permiso de asistencia a cursos, esta solicitude deberá estar con 10 días de antelación na inspección, polo que se recomenda facer esta solicitude no momento de solicitar o curso, ou cuns 20 días de marxe para que a dirección do centro dispoña de tempo suficiente para emitir o informe e cursar a solicitude con tempo suficiente. Toda esta información está en *Mestres, normativa, formularios,...*”

(Acta de Claustro, celebrado el día 13-11-2009)

Finalmente, se hace mención al trabajo en equipo no sólo como base para el desarrollo profesional del personal sino también por su repercusión en beneficio de la actividad

¹⁵⁵ Artículo 13.2.h) del Decreto 266/2007, de 28 de diciembre.

¹⁵⁶ Este objetivo reflejado en el *Plan Anual* se vincula al “Curso de formación sobre elaboración de material didáctico para presentaciones con pizarra digital”. Hay que destacar que en la *Memoria Anual* se hace constar que está pendiente su realización para el mes de septiembre.

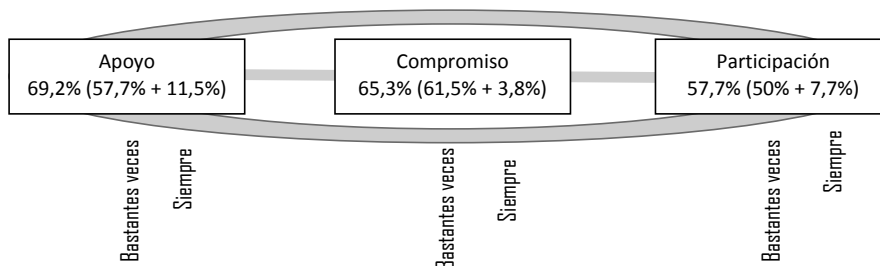
¹⁵⁷ Reguladas mediante la *Orden de 7 de abril de 2008, Capítulo II, punto décimo noveno*.

del centro. Si bien es cierto que hemos hallado frecuentes referencias a la “colaboración” y a la “coordinación”, la mención al “trabajo en equipo” entre el personal es escasa. Sin embargo, queremos plasmar dos actividades para cuyo desarrollo se han constituido grupos de trabajo¹⁵⁸: la creación del “*aula adega*” y del “*aula de productos*” (*Memoria Anual*, 2009-2010).

VI.3.3.3.3. Implicación, participación y asunción de responsabilidades

La percepción del profesorado y del equipo directivo indica que en el centro *se apoyan las iniciativas de mejora* que surgen, y *se fomenta el compromiso e implicación del personal en las actividades de mejora* del mismo. Además, el *estimulo al personal para participar en estas actividades* se pone de manifiesto al señalar la mitad de los encuestados que se produce con frecuencia (gráfico VI. 87).

GRÁFICO VI. 87: ACTIVIDADES DE MEJORA. APOYO, COMPROMISO Y PARTICIPACIÓN



Fuente: Elaboración propia

Es competencia del director “*promover planes de mejora*”¹⁵⁹ y aunque en el CIFP Compostela no existen los citados planes, si se contemplan actuaciones dirigidas a la mejora que se ponen de manifiesto a través de la documentación del centro. El *Plan*

¹⁵⁸ La necesidad de crear estos grupos de trabajo se hace explícita en el Plan Anual 2009-2010 y se informa al Consejo Social cuando se hace referencia a consolidar un grupo de trabajo con la finalidad de crear un aula-museo “*onde se poidan referenciar e rexistrar produtos agroalimentares e de adega das diferentes denominacións de orixe ou identificacións xeográficas , involucrando aos departamentos de Hostalaría e de Artes gráficas*” (*Acta del Consejo Social*, celebrado el día 18-02-2010).

¹⁵⁹ Artículo 13.2.c) del Decreto 266/2007, de 28 de diciembre.

*Anual*¹⁶⁰ es un paradigma de mejoras, y algunas de las actividades que en él se recogen suponen el apoyo a las iniciativas de los distintos departamentos. De la misma manera, las *Memorias de los módulos formativos* reflejan la revisión de las programaciones y su desarrollo, y recogen indicaciones para la mejora de las mismas.

La necesaria colaboración de los docentes es asimismo una petición expresa de la dirección:

“(…) espera contar coa colaboración de todos os membros do claustro para a boa marcha do curso”.

(*Acta de Claustro extraordinario*, celebrado el día 06-10-2009)

“Pide a colaboración de todo o claustro para poner en marcha este sistema”¹⁶¹.

(*Acta de Claustro*, celebrado el día 13-11-2009)

“(…) pide a colaboración do claustro para deseñar os mapas de procedementos a partir de Semana Santa”.

(*Acta de Claustro*, celebrado el día 26-03-2010)

Algunas de las *propuestas de mejora realizadas por el personal* aparecen reflejadas en el *Actas del Consejo Social del día 18 de diciembre de 2009*, y hacen referencia a:

- Poner en marcha el *Plan de Evacuación y Emergencia*.
- Gestionar la colocación de un espejo en la salida del recinto, debido a la peligrosidad en cuanto al tráfico.
- Solicitar una mayor presencia de Formación Ocupacional y Continua en los centros integrados de FP.

La dirección tiene en cuenta estas propuestas y a la vez hace constar la necesidad de que “*todo o profesorado que propoña accións a través dos responsables dos distintos departamentos*”.

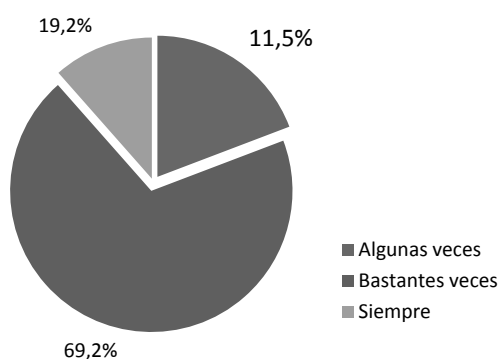
¹⁶⁰ También las actividades complementarias y extraescolares, coordinadas por la vicedirección en colaboración con los distintos departamentos.

¹⁶¹ Hace referencia al “*sistema de control de presencia en el puesto de trabajo*”. En relación a ello, un profesor del Claustro señala: “[a miña] primeira impresión foi non facerlle caso pero plantexado así, como una colaboración entre todos a cousa cambia, e mellor aínda, si facemos que resulte positivo”.

VI.3.3.3.4. Comunicación entre el personal

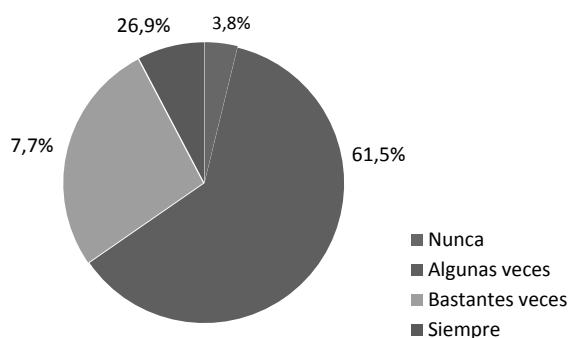
El equipo directivo transmite y recibe información del personal docente y de administración y servicios. Los resultados, como se puede apreciar en el gráfico VI. 88, indican que hay buena *comunicación entre el equipo directivo y el personal*. Sin embargo, al preguntar si hay una adecuada *comunicación entre el personal* del centro, encontramos un 61,1% que indica “algunas veces” y un 3,8% que señala “nunca”. Estos datos (gráfico VI. 89) apuntan a que ésta es un área en la que se pueden y deben establecer actuaciones de mejora.

GRÁFICO VI. 88: COMUNICACIÓN ENTRE EL EQUIPO DIRECTIVO Y EL PERSONAL



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO VI. 89: COMUNICACIÓN ENTRE EL PERSONAL DEL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

Aunque no existe restablecido un proceso explícito en el que se haga referencia a las vías de comunicación entre el personal del centro, a través de la documentación consultada hemos podido identificar los siguientes canales:

- El Claustro de Profesores y el Consejo Social. Es frecuente que en sus Actas aparezcan expresiones como las que se reflejan en la tabla VI. 37¹⁶².

TABLA VI. 37: EL CLAUSTRO Y EL CONSEJO SOCIAL COMO VÍAS DE COMUNICACIÓN

Claustro	Consejo Social
<i>"Este claustro de profesores/as decide..."</i> (03-09-2009)	<i>"Este Consello Social decide..."</i> (03-09-2009)
<i>"Toma a palabra o director para comentar que..."</i> (16-09-2009)	<i>"Pediuse a todo o profesorado que..."</i> <i>"Comenta que..."</i> <i>"Solicita que..."</i>
<i>"Solicítase (...) aos departamentos que..."</i> <i>"Anúnciase que..."</i> (06-10-2009)	<i>"Traslada una queixa..."</i> <i>"Pide que se solicite..."</i> (18-12-2009)
<i>"O director pide..."</i> <i>"Se recorda a necesidade de..."</i> <i>"Explica que..."</i> (13-11-2009)	<i>"Aclara que..."</i> (26-01-2010) <i>"O director explica..."</i> (18-02-2010)
<i>"Comunicar que..."</i> <i>"Indicar que..."</i> <i>"Rogos e preguntas"</i> (26-03-2010)	

Fuente: Elaboración en base a las Actas de Claustro y del Consejo Social del CIFP Compostela, curso 2009-2010

De la misma manera, a través de las actas de estos órganos de participación encontramos referencia explícita a otros canales de comunicación a los que nos vamos a referir a continuación.

- Archivos informáticos a disposición del profesorado, que sirven de vía para que el profesorado acceda a la información y documentos que precisa. Para ilustrar este aspecto recogemos las siguientes aportaciones:

EN RELACIÓN A LA SOLICITUD DE PERMISOS PARA ASISTIR A CURSOS

"Esta información está en Mestres, normativa, formularios,..."

¹⁶² Se recogen sólo algunas expresiones a modo ilustrativo.

OTRO TIPO DE INFORMACIÓN QUE PUEDE RESULTAR DE INTERÉS POR PARTE DEL PERSONAL

“No correo do centro, aparece continuamente multitude de información das diferentes centrais sindicais, para non estar imprimindo toda esa información, irase gardando nunha carpeta de Mestres para este fin”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 13-11-2009)

“Na carpeta de Mestres está o Plan anual proposto e aprobado polo Consello Social na última xuntanza onde se recollen aquelas peticións cursadas polos diferentes departamentos.

(...) Na carpeta de mestres, (...) pódense descargar diversos formularios de uso habitual do profesorado”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 26-03-2010)

En relación al acceso a las comunicaciones e información recogidas en la *Carpeta de mestres*, un profesor del centro “pide que as comunicacións se organicen por carpetas, para tutores, FCT, Departamentos,... e non todas mesturadas” .

(Acta del Claustro, celebrado el día 26-03-2010)

— Casilleros del profesorado:

“Tamén se recorda a necesidade de identificar os casilleiros que se estén empregando polo profesorado, e poder repartir os que estean libres”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 13-11-2009)

— Tablón de anuncios ubicado en la Sala de profesores/as:

“As comunicacións que cheguen vía fax, colgaranse no taboleiro da sala de profesorado”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 13-11-2009)

— Página web del centro:

“Na páxina web pódense descargar diversos formularios de uso habitual do profesorado”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 26-03-2010)

— Correo electrónico:

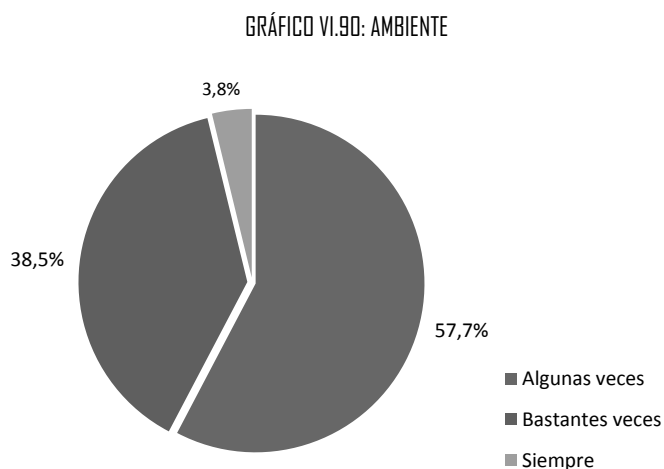
“O correo electrónico empregárase sempre que se considere necesario”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 26-03-2010)

Otras vías de comunicación son: el contacto directo, las sesiones de evaluación, las reuniones de Departamento, etc.

VI.3.3.3.5. Reconocimiento y valoración profesional del personal

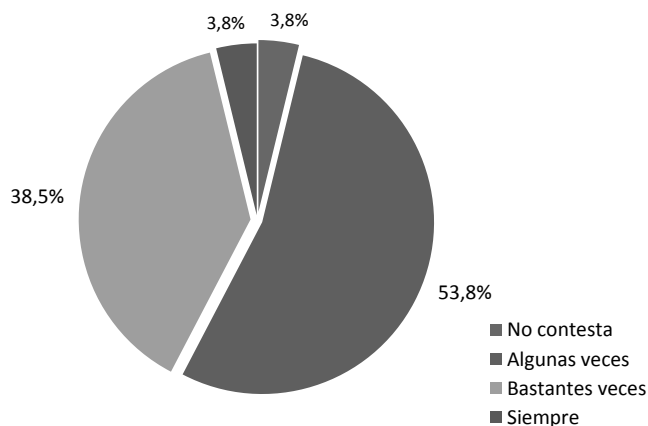
El profesorado encuestado señala que en el centro sólo se da un *ambiente de confianza y de solidaridad* “algunas veces”. El gráfico VI.90 revela la percepción del profesorado y del equipo directivo respecto a esta cuestión.



Fuente: Elaboración propia

En la misma línea están los datos que se presentan en el gráfico VI. 91, en relación *al reconocimiento y la valoración del personal del centro en base a su labor profesional*.

GRÁFICO VI. 91: RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN PROFESIONAL



Fuente: Elaboración propia

La atención al personal del centro se valora en base al ambiente del centro y al reconocimiento profesional de su personal. Respecto al ambiente, hay indicios que ponen de manifiesto la preocupación de la dirección por llevar a cabo las obras y reformas que repercutan en la acción formativa y a la vez generen unas condiciones ambientales adecuadas. Ello se pone de manifiesto a través de las distintas acciones contempladas en el *Plan Anual*.

Formando parte del ambiente del centro está también el clima relacional. Indicios que propician un buen clima se reflejan cuando el director da la bienvenida al personal que se incorpora al centro y agradece la asistencia de los presentes al Claustro:

“Da a benvinda aos substitutos que se incorporaron”. (...)

“Agradecemento a todo o Claustro pola súa asistencia a esta convocatoria extraordinaria”.

(*Acta del Claustro*, celebrado el día 06-10-2009. Sesión extraordinaria)

Sin embargo, las discrepancias también están presentes en la vida del centro. Ejemplos de ello son: la disconformidad con el procedimiento de control de asistencia del profesorado que se quiere poner en funcionamiento en el centro (*Acta de Claustro*, 06-10-2009), y la desarmonía que ha provocado el acceso a la dirección¹⁶³ (*Acta de Claustro*, 26-03-2010).

Estamos haciendo referencia a hechos acontecidos en el curso 2009-2010, sin embargo somos conscientes de que en la vida de los centros, día a día y año tras año se desarrollan múltiples acontecimientos que no aparecen reflejados en ningún documento pero marcan las interacciones que se producen en el seno de la institución. Unido a un clima relacional positivo están los signos de reconocimiento profesional. Algunos de ellos aparecen reflejados en las actas y fueron recopilados en el punto VI.3.3.1.4. Observamos en relación a ello que todas las menciones a través de las que se reconoce la profesionalidad están dirigidas a la dirección, tanto al anterior equipo directivo como al nuevo. El reconocimiento de la labor profesional de los docentes¹⁶⁴ y del personal de administración y servicios no se presenta de forma explícita y visible.

¹⁶³ Se presentaron, entre otros, dos candidatos del propio centro, y el Claustro y el Consejo Social dieron su aprobación a ambas candidaturas.

¹⁶⁴ Un ejemplo indirecto de apoyo por parte de la dirección de la labor desempeñada por algunos docentes del departamento de Hostelería se refleja cuando la dirección solicita la aprobación por parte del *Consello Social* para poder participar en el *Forum Orienta 2010* y señala: “É a segunda ocasión que participamos neste evento, e a ilusión tanto do profesorado como do propio alumnado é importante” (*Acta del Consello Social*, 18-02-2010).

VI.3.3.4. Colaboradores y recursos

Este criterio refleja la gestión de los recursos y de las colaboraciones externas que se llevan a cabo en el centro teniendo en cuenta la planificación y su desarrollo.

Siguiendo a Aragón Marín et al. (2001: 34), definimos el concepto *recursos* como el conjunto de medios económicos, instalaciones, equipamientos, recursos didácticos, la información y las nuevas tecnologías, utilizados por el centro en el proceso formativo. Asimismo, al hablar de *colaboraciones externas* estamos haciendo referencia a los proveedores de recursos, programas, formación práctica, etc. Pueden ser: Ayuntamientos, empresas que colaboran en la formación práctica del alumnado, centros y empresas que colaboran en la formación del profesorado, u otros.

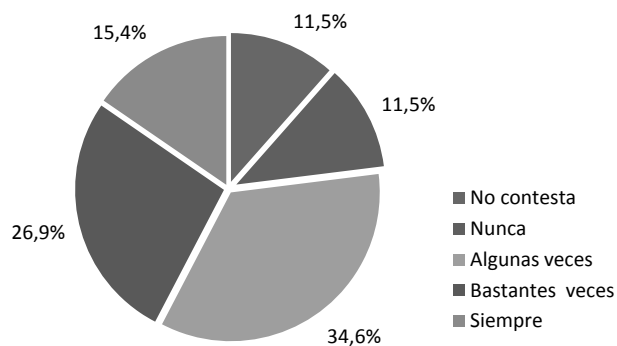
Lo que perseguimos es ver cómo se gestionan y distribuyen los recursos disponibles, de cara a la mejora continua de los servicios que el centro ofrece.

VI.3.3.4.1. Gestión de las colaboraciones externas

En relación a las *colaboraciones externas*, el profesorado y el equipo directivo responde destacando en todas las cuestiones el valor “algunas veces”.

Al preguntarles sobre si *los colaboradores/as externos/as están identificados*, los resultados que obtenemos, -como se puede apreciar en el gráfico VI. 92 - son los siguientes: el 34,6% señala “algunas veces”, el 26,9% “bastantes veces”, el 15,4% “siempre”, el 11,5% “nunca” y el otro 11,5% no contesta.

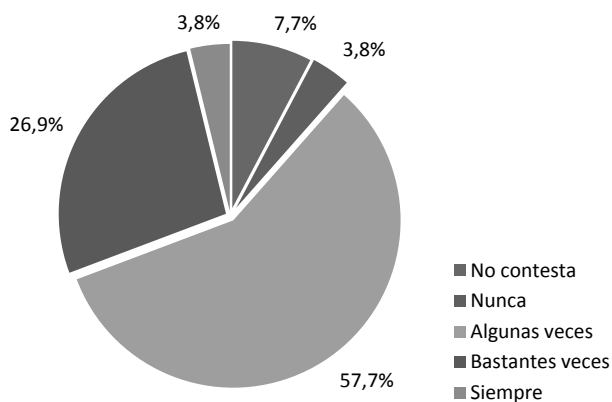
GRÁFICO VI. 92: IDENTIFICACIÓN DE COLABORACIONES EXTERNAS



Fuente: Elaboración propia

La relación con los proveedores o colaboradores externos sólo se dirige a incrementar la eficacia y las posibilidades del centro “algunas veces” (57,7%). En el gráfico VI. 93 se hacen explícitos todos los porcentajes.

GRÁFICO VI. 93: COLABORACIONES EXTERNAS versus EFICACIA DEL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

El contacto del centro con el entorno se pone de manifiesto a través de las múltiples actividades que desde la dirección y de los departamentos se llevan a cabo. Los distintos documentos consultados (*Proyecto Educativo, Actas, Plan Anual, Plan del*

Departamento de Orientación, etc.) muestran un fuerte enraizamiento del centro en la sociedad. En nuestra opinión, ello es positivo y ayuda a incrementar la eficacia del centro, la formación que en él se imparte y sus posibilidades de acción.

Para documentar este convencimiento, aunque no vamos a detallar el amplio abanico de actuaciones que desde el centro se lleven a cabo con el exterior, si queremos reflejar ciertos vínculos.

- CON LA ADMINISTRACIÓN, detectamos una fuerte unión que se pone de manifiesto a través de estas citas:

“Está prevista a asistencia do Conselleiro de Educación a un acto de entrega de diplomas que se vai celebrar no noso instituto”.

(*Acta de Claustro*, celebrado el día 06-10-2009)

Han propuesto al CIFP Compostela “representar ás familias profesionais de Hostalaría e Turismo e de Artes Gráficas, e colaborar en Industrias Alimentarias co centro A Granxa de Ponteareas, na *mostra do ensino*.”

(*Acta de Claustro*, celebrado el día 26-03-2010)

“O vindeiro luns visitaranos ... [hace referencia a una persona que representa a la Delegación territorial]

(*Acta del Consello Social*, celebrado el día 18-12-2009)

- CON EL AYUNTAMIENTO.

“Invitarase a algún responsable do Concello para explicar o problema do tráfico, estamos de acordo en que se debería regular dalgún xeito” .

(*Acta del Consello Social*, celebrado el día 18-12-2009)

- CON OTROS CENTROS.

“...con motivo do proxecto Spain Skills. Asistiran alumnos e alumnas, familiares e profesores de diversos institutos de Galicia”.

(*Acta de Claustro*, celebrado el día 06-10-2009)

“Colaborar en Industrias Alimentarias co centro A Granxa de Ponteareas, na *mostra do ensino*”.

(*Acta de Claustro*, celebrado el día 26-03-2010)

Comidas CEIP Lamas de Abade (subvencionado)

(*Acta del Consello Social*, celebrado el día 20-01-2010)

– CON OTROS ORGANISMOS.

“Ca Asociación de Empresarios de Hostalaría” (...) “establecimiento de colaboraciones en actividades, formación, divulgación ou eventos”.

(Plan Anual, 2009-2010)

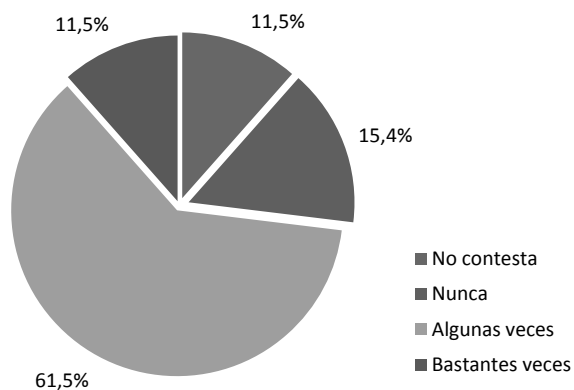
- LAS EMPRESAS DE FCT. En los *Informes de tutoría* se muestran las empresas que han acogido alumnos/as en formación¹⁶⁵ y la valoración que han hecho de la formación en empresa de los alumnos y alumnas.
- PROVEEDORES. Aunque no hemos accedido a la lista de proveedores, somos conocedores de que toda la gestión de compras se hace a través del secretario y los proveedores son básicamente los mismos año tras año.
- OTROS. Las actividades complementarias y extraescolares¹⁶⁶, nos permiten identificar multitud de organismos, empresas e instituciones con las que se relaciona el centro y que repercuten en la formación del alumnado y en ocasiones (cuando participan en concursos otros eventos) en su reconocimiento profesional.

En relación a la evaluación de la incidencia de las colaboraciones externas y el seguimiento que se lleva a cabo para ver cómo repercuten en el funcionamiento del centro, los resultados nuevamente resaltan el valor “algunas veces” tal y cómo muestra el gráfico VI. 94.

¹⁶⁵ El coordinador de la FCT ha elaborado un listado de empresas que colaboran en la formación práctica del alumnado. Hemos accedido a este listado a través de la Jefatura de Estudios. En él constan 139 empresas (74 del sector de la hostelería y el turismo, 16 de educación infantil, 12 de atención sociosanitaria y 37 de artes gráficas). Sin embargo, hemos podido comprobar que no todas ellas han contribuido a la formación del alumnado del centro durante el curso 2009-2010. Ello no quiere decir que no hayan colaborado en años anteriores o lo hagan en el futuro. En las *Memorias de los módulos* se reflejan muchas de estas empresas.

¹⁶⁶ Recopiladas por la vicedirección y reflejadas entre otros documentos (programaciones, memorias módulos, etc.) en el *Plan Anual* y en la *Memoria Anual*.

GRÁFICO VI. 94: EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LAS COLABORACIONES EXTERNAS



Fuente: Elaboración propia

Si bien podemos hablar de un seguimiento¹⁶⁷ de las actividades complementarias y extraescolares, de los procesos de compra y contrataciones y de la formación realizada en la empresa, no podemos afirmar que en el centro se lleve a cabo una evaluación de las colaboraciones externas. No hemos hallado datos al respecto.

VI.3.3.4.2. Gestión de los recursos económicos

En relación a los recursos de naturaleza económica se abordan dos aspectos: la *gestión* de los mismos y la *revisión y evaluación de las prácticas económicas*. Ambas cuestiones aparecen reflejadas en los datos de la tabla VI. 38, en el que también se revela como porcentaje más elevado el correspondiente a la respuesta “algunas veces”.

¹⁶⁷ Las memorias reflejan este seguimiento.

TABLA VI. 38: GESTIÓN DE RECURSOS ECONÓMICOS Y EVALUACIÓN

	Gestión de recursos económicos		Revisión evaluación de prácticas económicas	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>No contesta</i>	0	0%	2	7,7%
<i>Nunca</i>	1	3,8%	1	3,8%
<i>Algunas veces</i>	12	46,2%	12	46,2%
<i>Bastantes veces</i>	9	34,6%	5	19,2%
<i>Siempre</i>	4	15,4%	6	23,1%
TOTAL	26	100%	26	100%

Fuente: Elaboración propia

La gestión económica del centro compete al secretario¹⁶⁸ aunque siempre tendrá en cuenta las instrucciones y la autorización del director¹⁶⁹.

En relación a la gestión de los recursos económicos tendremos en cuenta la procedencia de los mismos, su distribución y actuaciones vinculadas a la gestión económica.

Respecto a la procedencia, en un anexo al acta del *Consello Social celebrado el día 26 de enero de 2010* se pone de manifiesto que los fondos del CIFP proceden de dos fuentes: fondos propios y fondos procedentes de la *Consellería*.

En relación a los *fondos propios* se señala:

“Esta partida está xerada polo Departamento de Hostalaría e Turismo, e neste curso tamén polo Departamento de Industrias Alimentarias, e os gastos están autorizados por ditos departamentos, tendo en conta que repercuten en si mesmos coa adquisición e/ou reposición de utillaxe, maquinaria, ou mercadorías para prácticas”.

(Acta del Consello Social, celebrado el 26-01-2010)

¹⁶⁸ Son funciones del *secretario* (artículo 15 del decreto 266/2007 de 28 de diciembre):

- Elaborar el anteproyecto de presupuesto del centro de acuerdo con las directrices del Consejo Social.
- Ordenar el régimen económico del centro conforme a las instrucciones de la dirección, llevar la contabilidad y rendir cuentas ante el Consejo Social y las autoridades competentes.

¹⁶⁹ Entre las competencias del *director*, vinculadas a la gestión económica (artículo 13 del decreto 266/2007 de 28 de diciembre):

- Elaborar y ejecutar el presupuesto: autorizar los ingresos y los gastos, ordenar los pagos y visar las certificaciones y los documentos oficiales del centro.
- Justificar la gestión económica del centro ante las administraciones correspondientes.

Los fondos procedentes de la *Consellería* contemplan la asignación del FSE¹⁷⁰ y también otros ingresos¹⁷¹.

En la actualidad los fondos propios se destinan a: comedor habitual, comidas CEIP *Lamas de Abade*¹⁷², cenas, menús concertados, comidas restaurante (tickets), adquisición de equipos, reposición de utillaje, etc. Se destaca que la *“intención desta dirección é facer que todos os ingresos se incorporen aos fondos da Consellería no apartado que corresponda, e de ser o caso, se sumen aos remanentes para o seguinte ano”*.

Entre las funciones del Consejo Social está el *“aprobar el presupuesto y el balance anual”*¹⁷³. En este marco se inscriben las siguientes referencias:

“Xunto coa convocatoria a esta reunión, tamén se remitiron diferentes informes das contas: cadro de orzamento total ingresado no 2009, desglosado por tipo de ingreso. Informe das diferentes partidas de gasto, con orzamentos, gastos e saldos en cada un deles. Informe dos gastos xerais por partidas, igualmente con anotación de orzamento, gasto e saldo en cada unas das diferentes partidas.

(...) “Explica toda a documentación aportada, facendo as aclaracións solicitadas en cada momento”.

(...) “O resultado foi que si se aproban as contas por unanimidade”.

(*Acta del Consello Social*, celebrado el 26-01-2010)

Como se puede observar, previa a su aprobación se ha presentado un informe a los distintos miembros del Consejo Social, y en relación a los fondos propios la dirección señala que *“as contas destes fondos están a disposición de quen as queira revisar”*¹⁷⁴.

Otro aspecto a plasmar en relación a la gestión económica es el que hace referencia a la propuesta de presupuesto necesario para el desarrollo de las programaciones. Aunque hemos observado que prácticamente en todas las programaciones se hace una

¹⁷⁰ Hay un presupuesto específico asignado a la *“acreditación de competencias profesionales”* y también a Spainskills (*Olimpiada de la FP* en la que participan todas las Comunidades Autónomas. Este año es su edición 32).

¹⁷¹ También de la *Consellería*, pero en este caso de la de *Traballo*, están las partidas presupuestarias destinadas a AFD, que repercuten en beneficio de la actividad del centro.

¹⁷² Se destaca que estas comidas están subvencionadas.

¹⁷³ Artículo 16.2 del decreto 266/2007 de 28 de diciembre.

¹⁷⁴ *Acta del Consello Social*, celebrado el 26-01-2010.

estimación del presupuesto necesario para el módulo¹⁷⁵, estos datos son orientativos¹⁷⁶, ya que cuando un profesor o departamento requiere de algún equipamiento o material específico tiene que dirigirse al secretario, rellenar los protocolos de solicitud y esperar a que la gestión se lleve a cabo. El secretario nos indica que existe un procedimiento establecido al efecto.

Finalmente, resaltamos que la gestión económica se desarrolla por “año” y no por “curso escolar”.

VI.3.3.4.3. Gestión de edificios, instalaciones y equipamientos

En relación a la utilización de los edificios, instalaciones y equipamiento se destaca que son utilizados teniendo en cuenta la planificación del centro y el desarrollo de la misma. Además, cuando se pregunta si se desarrolla un *uso alternativo de estos recursos* –al margen del uso debido a la actividad formativa del propio centro-, un 38,5% de los encuestados destaca que sólo se produce “algunas veces”, un 30,8% “bastantes veces”, un 15,4% “siempre”, un 3,8% “nunca” y el 11,5% no contesta. Estos resultados se plasman en el gráfico VI. 95.

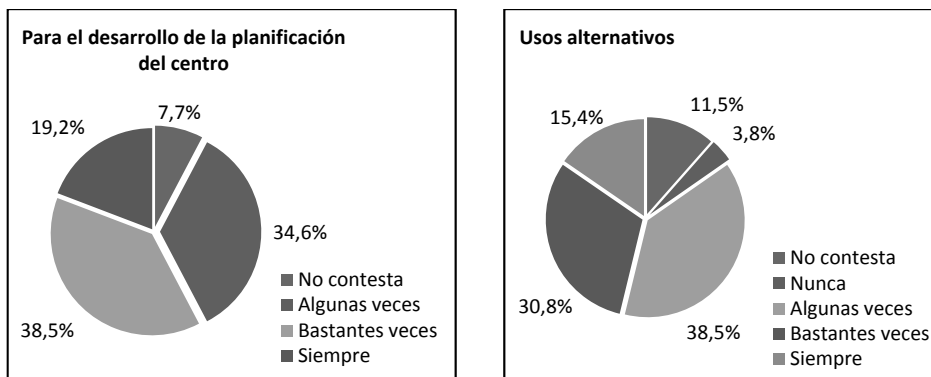
El CIFP Compostela es un claro ejemplo de aprovechamiento de sus edificios, instalaciones y equipamientos. Al analizar su *Plan Anual* hemos detectado un área de infraestructuras y un área de equipamientos, en las que se presentan múltiples actuaciones dirigidas a: la mejora del edificio, a crear las condiciones ambientales adecuadas para el desarrollo de la actividad del centro, y a dotar de los espacios, materiales y equipamiento necesario para la impartición de la formación. A la vez, se observa interés por desarrollar en el centro AFD y formación interna del personal.

Además, las instalaciones del centro se aprovechan para el desarrollo de otro tipo de actividades. A modo de ejemplo se cita la utilización del comedor para servir comidas al alumnado del *CEIP Lamas de Abade*, o la entrega de diplomas por parte del *Conselleiro de Educación* con motivo del proyecto *Spain Skills*.

¹⁷⁵ Punto recogido en la tabla VI. 34, en la que se muestra la estructura de las programaciones en base a lo acordado en la CCP.

¹⁷⁶ Constituyen más bien una reflexión escrita.

GRÁFICO VI. 95: UTILIZACIÓN DE EDIFICIOS, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTOS



Fuente: Elaboración propia

VI.3.3.4.4. Gestión de la tecnología

La tabla VI. 39 refleja el uso, actualización y mejora de los recursos tecnológicos. En el centro se *utilizan los medios tecnológicos* y, según el 46,2% de los encuestados, el uso dado a los mismos es el adecuado y así lo manifiestan marcando el valor “bastantes veces”. Se destaca también un 34,6% que indica “algunas veces”, un 15,4% “nunca”, y un 3,8% no contesta.

En relación al desarrollo de actuaciones para la *actualización y mejora de la tecnología* del centro, un 7,7% de los docentes señala “siempre”, un 34,6% “bastantes veces”, un 38,5% “algunas veces”. Frente a estos números nos encontramos a un 19,2% de los encuestados que expresan que no se produce “nunca”. Estos datos ponen de manifiesto que sí se producen actualizaciones y progresos, pero la primacía del valor “algunas veces” pone de relieve que esta es un área en la que se pueden y deben establecer mejoras.

TABLA VI. 39: USO, ACTUALIZACIÓN Y MEJORA DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

	Uso de medios tecnológicos		Actualización y mejora	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
<i>No contesta</i>	1	3,8%	0	0%
<i>Nunca</i>	4	15,4%	5	19,2%
<i>Algunas veces</i>	9	34,6%	10	38,5%
<i>Bastantes veces</i>	12	46,2%	9	34,6%
<i>Siempre</i>	0	0%	2	7,7%
TOTAL	26	100%	26	100%

Fuente: Elaboración propia

En esta línea de trabajo se encuentra la planificación de la dirección. Para ilustrar la actualización de los medios tecnológicos nuevamente recurrimos al área de *equipamientos* y a la de *recursos didácticos*, en las que el director contempla actuaciones vinculadas a: tecnologías informáticas y a otras tecnologías. En ambos casos, su destino está unido a los requerimientos y mejora del proceso formativo del alumnado.

Ejemplos¹⁷⁷ que reflejan renovación y mejora de los medios tecnológicos son:

- La solicitud de equipos informáticos adecuados para el aula del ciclo de *Preimpresión*.
- Dotación de horno convección vapor para las cocinas.
- Adquisición de máquinas tampográficas, etc.

En cuanto al uso, mostramos a continuación algunas menciones que se reflejan en las actas:

TECNOLOGÍAS INFORMÁTICAS:

“Pretendemos poner operativa a gestión de faltas a través de XADE para este trimestre”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 06-10-2009)

¹⁷⁷ Extraídos del *Plan Anual*, área de *Equipamientos*.

“Habilitouse o acceso ao portal XADE para xestionar o control de faltas.”

(...) “Dispoñemos dunha pizarra dixital, e vaise organizar un curso de formación para manexo e xeración de recursos”.

(...) “¿La comunicación por correo electrónico será habitual a partir de ahora?”.

(...) “El correo electrónico se empleará siempre que se considere necesario”.

(*Acta del Claustro*, celebrado el día 13-11-2009)

“Incluir algún dispositivo persoal, tipo PDA, para o profesorado co fin de facilitar o control de asistencia do alumnado”.

(*Acta del Consello Social*, celebrado el día 18-02-2010)

OTRAS TECNOLOGÍAS:

En relación a los fondos propios, se dice que estos repercuten en la “adquisición e/ou reposición de utillaxe, maquinaria, ou mercadorías para prácticas”.

(*Acta del Consello Social*, celebrado el día 26-01-2010)

Finalmente, queremos poner de manifiesto que la accesibilidad a los medios tecnológicos se pone en evidencia cuando se hace referencia a la adquisición de maquinaria y equipamiento para un aula determinada o cuando se organiza un curso para aprender a utilizar un determinado recurso. Un ejemplo de cómo se potencia esta accesibilidad es el que se refleja respecto a la utilización del XADE:

“O director fai una breve demostración da ruta a seguir, para rexistrar faltas, e imprimir informes. Esta mesma información colgarase na carpeta de Mestres. De seguir habendo dúbidas a dirección está á enteira disposición para clarexalas en calquera momento”.

(*Acta del Claustro*, celebrado el día 13-11-2009)

VI.3.3.4.5. Gestión de la información y la comunicación

Los datos contemplados en la tabla VI. 40 evidencian que *la información del centro se actualiza* de forma periódica, *es adecuada y accesible*, *se facilita el uso de la misma* al personal del centro, y se favorece que el alumnado tenga fácil acceso a aquella que les afecte o pueda interesarles. En todos los aspectos mencionados prima el valor “bastantes veces”.

TABLA VI. 40: INFORMACIÓN DEL CENTRO

	No contesta	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
Actualizada	0%	3,8%	34,6%	50%	11,5%
Adecuada y accesible	0%	0%	26,9%	61,5%	11,5%
Se facilita su uso al personal	0%	0%	34,6%	50%	15,4%
Acceso del alumnado	3,8%	0%	34,6%	50%	11,5%

Fuente: Elaboración propia

Si bien es cierto que en el centro no hay establecido un procedimiento que regule las comunicaciones internas (entre el personal, y con el alumnado) y externas (con la Administración, empresas FCT, otras instituciones, etc.), si hemos hallado algunos indicios que evidencian cómo se desarrollan.

Respecto a las comunicaciones internas entre el personal, las vías a través de las cuales se producen aparecen recopiladas en el apartado VI.3.3.3.4.

La información y comunicación con el alumnado halla -entre otras muchas no documentadas en esta tesis¹⁷⁸- tres vías: a través de los tutores¹⁷⁹ y profesores, a través de la página web¹⁸⁰ del centro, y a través del Departamento de Orientación¹⁸¹.

Una mención en la que se hace constar la necesidad de informar al alumnado aparece reflejada en la *Ficha de seguimiento de la Programaciones Didácticas*, en la que la

¹⁷⁸ No se presentan por ejemplo documentos relativos a boletines de información, o el acceso a la información referente a matrículas, becas, etc. que obtienen a través de la secretaría del centro y de la que fuimos testigos durante el proceso de recogida de información en el centro.

¹⁷⁹ Una muestra de ello es que el cuestionario dirigido al alumnado se ha aplicado contando con la colaboración de los tutores, que fueron los encargados de presentárselo a los alumnos y una vez cubierto recogerlo para su entrega en jefatura de estudios.

¹⁸⁰ Esta es contemplada por la dirección en el ámbito de las comunicaciones externas (reflejado en el *Plan Anual*), sin embargo su información también puede ser útil por el alumnado y por ello la hacemos constar también en lo referente a las vías de información y comunicación al alumnado.

¹⁸¹ El Plan de Orientación hace continuas alusiones a “informar al alumnado”.

Inspección educativa establece un indicador denominado “*Constancia de información ao alumnado*”, destacando en relación a ello que “*non é necesario a inclusión na programación, figura nesta ficha como un recordatorio da obriga de cumprir*”.

Asimismo, en el apartado VI.3.3.4.1, ya se han presentado citas que reflejan algunas vías de comunicación del centro con el exterior. Sin embargo, por su relevancia para la formación del alumnado procede hacer referencia también a la figura del *coordinador de la FCT*, y a la del *tutor del centro* que hace el seguimiento de las prácticas en colaboración con el tutor de prácticas. En los *Informes de tutorías* (anexo V) se puede observar las empresas en las que los alumnos y alumnas han realizado las prácticas y también el resultado de la formación adquirida.

Vinculado al establecimiento de vías y canales para la transmisión de información, haremos referencia a dos aspectos igualmente importantes: la accesibilidad a la información y la revisión y actualización de la misma.

Respecto a la *accesibilidad*, citamos a modo de ejemplo la creación de ese archivo informático el cual permite al profesorado acceder a protocolos y documentos de su interés. La *actualización* de la información del centro se ilustra a través de uno de los objetivos del *Plan Anual* que hace referencia a renovar la web.

En contraposición a este ejemplo de actualización hemos encontrado documentación del centro no actualizada. En relación ello hacemos mención de algunas situaciones.

- Proyecto Educativo no actualizado¹⁸²
- Programaciones en las que:
 - Se sigue haciendo referencia a IES, respecto a lo cual la Inspección señala: “*a denominación do centro é CIFP COMPOSTELA*”.
 - Se mencionan enseñanzas que ya no se imparten en el centro. Por ejemplo, el *Plan de orientación* hace referencia a Programas de Garantía Social (PGS) cuando en realidad en el centro no existe esta formación, sino Programas de Cualificación Profesional Inicial, los cuales tienen unas características y configuración distinta a los anteriores PGS.

¹⁸² Se observa, entre otros aspectos, lo siguiente: los objetivos del PEC no están en consonancia con las funciones de los centros integrados de FP; en lo referente a la organización académica se señala que hay 49 profesores, cuando en las Actas del curso 2009-10 aparecen 64; respecto a las instalaciones no se refleja la existencia del *Aula de Calidade* donde se reúne habitualmente el *Consello Social*.

- Memorias que reflejan la consecución de objetivos en relación a enseñanzas que ya no existen en el CFP. Ejemplo de ello es la *Memoria Anual*, en lo referente a *actividades complementarias y extraescolares*, en la que también se hace referencia a PGS y a Bachilleratos.

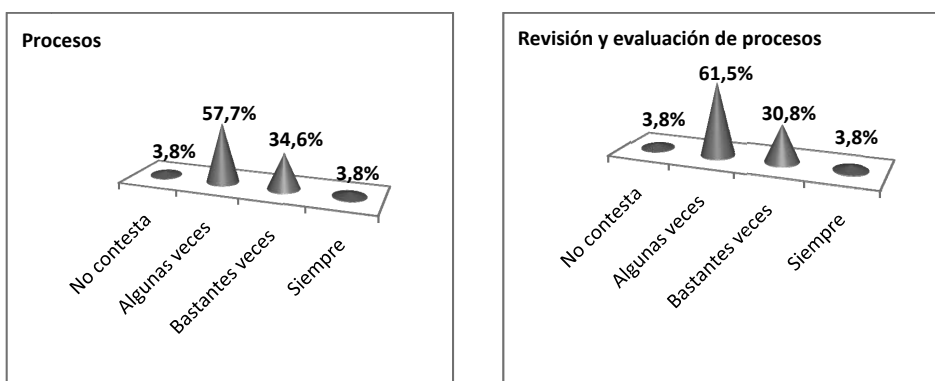
VI.3.3.5. Procesos

Los procesos son conjuntos de actividades mutuamente relacionadas o que interactúan, las cuales van dirigidas a conseguir unos resultados. Por lo tanto, a partir de esta definición podemos entender la vinculación de los mismos a la planificación del centro, al rendimiento del alumnado y a la calidad del servicio que la institución ofrece. En el cuestionario se alude a cómo se identifican, diseñan, gestionan y se revisan y corrigen los procesos que se desarrollan en el centro, a fin de asegurar la mejora continua en todas las actividades que se llevan a cabo.

VI.3.3.5.1. *Diseño y gestión sistemática de los procesos identificados en el centro*

En relación a si en el centro *se establecen los procesos necesarios para el desarrollo de la planificación*, el 57,7% de las personas encuestadas señala “*algunas veces*”. Lo mismo ocurre respecto a la *revisión y evaluación de los procesos*, aunque en este caso el índice de respuesta asciende a 61,5%. En el gráfico VI. 96 se plasman los porcentajes correspondientes a cada uno de los valores.

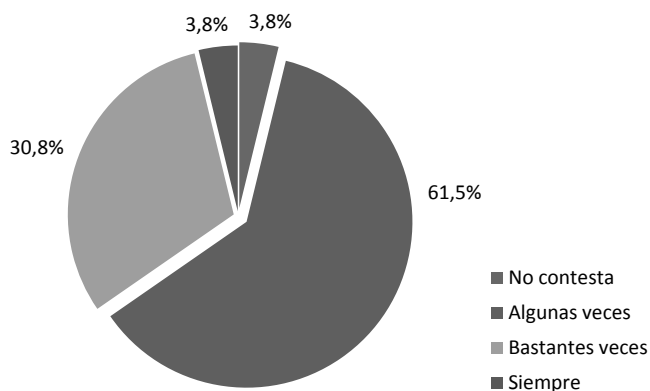
GRÁFICO VI. 96: PROCESOS PARA EL DESARROLLO DE LA PLANIFICACIÓN. EVALUACIÓN Y REVISIÓN



Fuente: Elaboración propia

Sabemos que hay establecidos unos procesos que, en ocasiones, son sometidos a revisión y evaluación y preguntamos además si se han establecido *procedimientos* que indiquen el camino a seguir para *llevar a cabo los procesos*. Los porcentajes de respuesta reflejados en el gráfico VI. 97 indican que esta situación se da “algunas veces”. Se observa además que se repiten los mismos porcentajes y valores de respuesta que en el gráfico VI. 96, en lo referente a la revisión y evaluación de procesos.

GRÁFICO VI.97: PROCEDIMIENTOS PARA LLEVAR A CABO LOS PROCESOS



Fuente: Elaboración propia

A través de la documentación consultada hemos podido conocer el centro y su funcionamiento. En base a ello constatamos que hay una serie de procesos que son básicos en esta institución. Desde nuestro punto de vista, lo referente a: programación; impartición y evaluación de la formación; formación práctica en empresas; compras y contrataciones; comunicaciones; gestión de equipos, materiales e infraestructuras; gestión del personal; y colaboraciones externas; son procesos muy asentados en el centro y sólo requieren un pequeño trabajo de reflexión que permita describir las actuaciones vinculadas a cada uno de ellos y los responsables de las mismas.

Están en una fase intermedia lo referente a: formación interna, y revisión y adaptación de la documentación del centro; y no se refleja, la evaluación de las colaboraciones externas.

Estos son algunos de los procesos que identificamos. Sin embargo, corresponde al centro determinar cuáles son los procedimientos en los que se asienta su actividad, identificar las operaciones y responsables vinculados a los mismos, y establecer un sistema que permita su revisión y actualización.

En la tabla VI. 41 se refleja la secuencia seguida en la elaboración e implantación de los procesos en el CIFP Compostela.

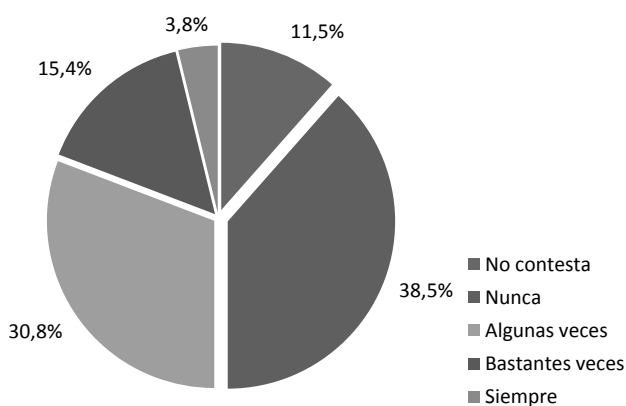
TABLA VI. 41: ELABORACIÓN E IMPLANTACIÓN DE PROCESOS EN EL CIFP COMPOSTELA

CURSO 2003- 04	
Acogida de alumnos. Cuaderno del profesor. Orientación Educativa. Proceso de compras y otros.	“Están recollidos tanto en papel coma en soporte informático. En papel atópanse en sendas carpetas situadas na sala do profesorado e na aula de calidade. En soporte informático están dentro da carpeta Mestres (G-4 IES Compostela) e nos próximos días porase una carpeta situada no escritorio como CALIDADE G-4”. (Acta del Claustro, celebrado el día 11-06-2004)
CURSO 2004-05	
Acogida de alumnos. Cuaderno del profesor	“A principios do curso 2004-05 atendendo ao acordo de reunión do día de onte, implantaranse os seguintes procesos: Acollida de alumnos. Desenvolverase tal e como está procedimentado e para lograr o seu obxectivo darase puntual información ós /ás titores/as. Caderno do profesor. Entregarase na primeira quincena do mes de setembro”. (Acta del Claustro, celebrado el día 11-06-2004)
CURSO 2005-06	
	Los trabajos vinculados a calidad están parados “por non haber persoas suficientes para consolidar grupos de traballo sólidos”. (...) faltan procedementos imprescindibles por deseñar e implantar”. (Acta del Claustro celebrado el día 07-04-06)
CURSO 2006-07	
	(...) “Haberá que desenvolver e implantar os procedementos de mellora continua que dende a Dirección Xeral de FP se nos vaian achegando”. (...) Para elo convocaranse sesión monográficas nas que se presentarán a toda a comunidade os diversos procesos a implantar a partir desa data, co compromiso de aceptar os procedementos en toda a súa extensión”. (...)“Os procedementos que xa están feitos poderanse modificar, e os que non temos desenvolto faranse á imaxe doutros centros onde estean implantados, e irase ao ritmo que marque a DX”. Aunque no se renuncia a desenvolver el traballo desde el propio centro, tampoco se impulsa. En este sentido, el director señala que “cada proceso pode ser revisado e que poden formar grupos de traballo para facelo”. (Acta del Claustro, celebrado el día 22-12-2006)
CURSO 2007-08	
Plan estratégico. Plan Anual. Acogida de alumnos. Programación. Misión y visión.	“Ata o momento están elaborados e deben empezar a implantarse os seguintes procesos. Plan estratéxico. Plan Anual. Acollida. Programación. Misión e Visión. Toda esta documentación colgarase na carpeta de calidade. Ademais darase información detallada destes procesos en sesión monográficas de claustro que se convocarán ao efecto”. (Acta del Claustro, celebrado el día 22-12-2007)
CURSO 2008-09	
(No consta ninguna mención)	
CURSO 2009-2010	
	OBJETIVOS DEL PLAN ANUAL: “Constituir un grupo estable de mellora continua que resulte suficiente para garantir a implantación dos procesos e os procedementos”. “Elaborar formularios de documentos de uso de profesores, alumnos, PAS e dirección-administración” con el objeto de “continuar coa mellora continua, incidindo nos documentos ou formularios de comunicación e rexistro”. (Plan Anual, 2009-2010) MEMORIA ANUAL: En relación a la consecución de los objetivos citados señala que está “pendente da implantación de procesos conxuntos dos centros integrados”. (Memoria Anual, 2009-2010) “Pide a colaboración do Claustro para deseñar os mapas de procedementos a partir de Semana Santa”. (Acta del Claustro, celebrado el día 26-03-2010)

Fuente: Elaboración en base a las Actas de Claustro, Plan Anual 2009-2010 y Memoria Anual 2009-2010.

Al hablar de calidad es necesario preguntar si en el centro se utiliza algún referente o modelo para la gestión de la misma. Ante esta pregunta hemos encontrado como respuestas las que se presentan en el gráfico VI. 98, en el cual destaca un 38,5% que señala que no se utiliza ningún referente o guía y un 30,8% que indica que “algunas veces”.

GRÁFICO VI. 98: SISTEMA DE GESTIÓN DE LA CALIDAD



Fuente: Elaboración propia

Estos datos pueden ser debidos a que en el centro se han hecho intentos para implantar un sistema de gestión de la calidad basado en las normas ISO.

La primera referencia que tenemos respecto a la gestión de la calidad está reflejada en las *Actas del Claustro celebrado el día 19 de diciembre del año 2003*, en las que se señala que el centro está “integrado en la red de calidad G4” y empezará a desarrollar el trabajo vinculado a este tema en enero del año 2004. Hay que señalar que estas redes de calidad trabajaban con la familia de las Normas ISO 9000, y por lo tanto el referente utilizado en el centro respecto a la gestión de la calidad eran las ISO, y aún hoy lo siguen siendo.

En un Claustro celebrado en el año 2006¹⁸³ se destaca que los trabajos vinculados a calidad están parados “por non haber persoas suficientes para consolidar grupos de

¹⁸³ Acta del Claustro celebrado el día 07-04-2006.

traballo sólidos” y se pone de manifiesto que *“faltan procedimientos imprescindibles por diseñar e implantar”*.

A partir del mes de diciembre del mismo año la gestión de la calidad cobra un nuevo giro y los procesos de calidad se proponen desde la *Dirección Xeral de FP*:

“Haberá que desenvolver e implantar os procedementos de mellora continua que dende a Dirección Xeral de FP se nos vaian achegando”.

(...) “Para elo convocaranse sesións monográficas nas que se presentarán a toda a comunidade os diversos procesos a implantar a partir desa data, co compromiso de aceptar os procedementos en toda a súa extensión”.

(...) “Os procedementos que xa están feitos poderanse modificar, e os que non temos desenvolto faranse á imaxe doutros centros onde estean implantados, e irase ao ritmo que marque a Dirección Xeral”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 22-12-2006)

Aunque no se renuncia a desarrollar el trabajo desde el propio centro, tampoco se impulsa. En este sentido, el director señala que los procesos “pueden” ser revisados y se *“poden formar grupos de traballo para facelo”*¹⁸⁴.

En la actualidad, tal y como muestra la tabla VI. 41, se propone de nuevo como objetivo *“constituir un grupo estable de mellora continua”* pero sigue pendiente de la *“implantación de procesos conxuntos dos centros integrados”*.

Todos los aspectos aquí reflejados evidencian que se han hecho intentos para la implantación de un sistema de gestión de la calidad en base a las normas ISO, pero todavía es una *“asignatura pendiente”* en el centro.

¹⁸⁴ Acta del Claustro celebrado el día 22-12-2006.

VI.3.3.5.2. *Mejoras e innovación en los procesos*

La tabla VI. 42 expone los posicionamientos de las personas encuestadas en torno a todas y cada una de las preguntas que conforman este epígrafe, las cuales hacen referencia a la introducción de *mejoras dirigidas a satisfacer las necesidades y expectativas de los beneficiarios del servicio formativo*, y a la *promoción e implantación de nuevos métodos de trabajo y de nuevas tecnologías*. A la vista de los datos podemos afirmar que estos hechos sólo se producen “algunas veces”.

TABLA VI. 42: INTRODUCCIÓN DE MEJORAS

	No contesta	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
Iniciativas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	3,8%	15,4%	50%	30,8%	0%
Prioridades a partir de la revisión de los procesos	15,4%	15,4%	42,3%	26,9%	0%
Comunicación de prioridades y cambios a introducir	3,8%	3,8%	46,2%	34,6%	11,5%
Implantación de nuevos métodos de trabajo y nuevas tecnologías	0%	11,5%	42,3%	38,5%	7,7%

Fuente: Elaboración propia

Analizada la documentación del centro, podemos afirmar que se llevan a cabo múltiples mejoras que si bien no están vinculadas directamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, si repercuten en el desarrollo de la formación. Estas iniciativas de mejora se introducen en el *Plan Anual* y, desde nuestro punto de vista, se reflejan sobre todo en las áreas¹⁸⁵: calidad, formación continua, área pedagógica, infraestructuras, equipamientos, recursos didácticos, eficacia y eficiencia en la optimización de recursos, actividades complementarias y extraescolares, y seguridad y prevención.

¹⁸⁵ Las actuaciones y mejoras contempladas en el Plan Anual no se vinculan a procesos sino a áreas.

Mostramos, a través de la tabla VI. 43, ejemplos¹⁸⁶ de mejoras que influyen en los procesos formativos.

TABLA VI. 43: EJEMPLOS QUE ILUSTRAN MEJORAS QUE REPERCUTEN EN LOS PROCESOS FORMATIVOS

ÁREA: CALIDAD
"Elaborar formularios de documentos de uso de profesores, alumnos, PAS e dirección-administración".
ÁREA: FORMACIÓN CONTINUA
"Facilitar e dotar dos coñecementos sobre o uso da plataforma de teleformación instalada na web do centro, ao profesorado".
ÁREA: PEDAGÓGICA
"Realización das programacións, tendo en conta o modelo" establecido en el centro.
ÁREA: INFRAESTRUCTURAS
"Dotar ao profesorado e alumnado dunha ferramenta que lle permita participar a distancia de conferencias de personaxes de renome, dentro das diferentes especialidades profesionais".
ÁREA: EQUIPAMIENTOS
"Solicitude de equipos informáticos adecuados para a aula de preimpresión".
ÁREA: RECURSOS DIDÁCTICOS
"Optimización do uso da biblioteca". "Requírese que se dote de equipos informáticos que funcionen eficientementemte, organizar o préstamo de libros e control dos mesmos".
ÁREA: OPTIMIZACIÓN DE RECURSOS
"Proporcionar ó profesorado un sistema informatizado portátil para o control de alumnado en aula".
ÁREA: ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES
"Reforzar e integra-las actividades de ensinanza-aprendizaxe do alumnado dende diferentes perspectivas, contribuíndo en paralelo á colaboración conxunta con axentes/empresas e organismos externos ó centro". Este obxectivo se desenvolve a través de múltiples actividades entre as que se sinala a participación del alumnado en el "Concurso de cartelería homenaxe a Rodríguez Moldes (IES Fraga do Eume)".
ÁREA: SEGURIDAD Y PREVENCIÓN
"Avaliación de riscos laborais nas aulas".

Fuente: Elaboración en base al *Plan Anual* 2009-2010¹⁸⁷

Señalamos asimismo que, aunque si se están produciendo mejoras en el centro, no podemos decir que haya innovación¹⁸⁸. Muchas de estas mejoras se vinculan a las necesidades de mantenimiento y renovación de las instalaciones y equipamientos del centro y a cambios producidos a raíz de las reformas legislativas en lo que respecta a la normativa que afecta a centros integrados, y en lo referente a la implantación de los ciclos regulados por la LOE.

¹⁸⁶ Todo el *Plan Anual* está lleno de mejoras concernientes al centro y más concretamente a la formación que en él se imparte. En la tabla VI. 43 sólo reflejamos un ejemplo en relación a cada una de las áreas destacadas.

¹⁸⁷ La asignación de estas acciones y/o objetivos a cada una de las áreas corresponde rigurosamente al Plan Anual. Nosotros sólo hemos seleccionado un ejemplo (de entre las distintas actuaciones que recoge la dirección) para ilustrar cada una de las áreas.

¹⁸⁸ Para entender lo que implica la innovación podemos consultar el capítulo III de esta tesis, en el que a través de las aportaciones de Barraza (2007), Rodríguez Uribe (2007:93) y Uc Mas, Gutiérrez Soria y Alvarado Gutiérrez (2009: 4) se clarifica este concepto.

El análisis de la documentación del centro no nos permite afirmar que se establezcan prioridades en relación a las mejoras y que esta priorización sea fruto de la revisión de los procesos. Sin embargo si podemos hacer constar que el *Plan Anual* se hace en base a la recogida de aportaciones de los distintos departamentos y la dirección la solicitado a los mismos que establezcan sus prioridades.

“Pide (...) ós departamentos fagan propostas de necesidades para incluilas no plan anual do 2010. As propostas deberán estar xustificadas e priorizadas”.

(*Acta del Claustro*, celebrado el día 13-11-2009)

Otro ejemplo que ilustra la priorización de una actividad concreta es el siguiente:

“Pedir unha actuación de reforma integral dos talleres de cociña, e que realicen o proxecto técnico seguindo o deseño elaborado dende o grupo de traballo do departamento de hostalaría. Estas reformas son de máxima importancia e de urxente acometida”.

(*Acta del Consello Social*, celebrado el día 18-12-2009)

También es cierto que se establecen actuaciones dirigidas a la mejora que, inicialmente, no aparecen recogidas en la planificación del centro. Ejemplo de ello son: la “*necesidade de implantar un control de presenza no posto de traballo*”, o el habilitar el “*acceso ao portal XADE para o control de faltas*” del alumnado, para “*emitir informes*”, etc. Actuaciones reflejadas en el *Acta del Claustro celebrado el día 13 de noviembre del año 2009*.

Observamos que las distintas propuestas de mejora se hacen en base a las necesidades del centro y no en base a la revisión de los procesos, ya que estos no están totalmente identificados y definidos en el centro.

Con frecuencia los cambios a introducir en el centro son comunicados a través de las sesiones de Claustro. En las actas hemos visto reflejadas muchas propuestas de cambio, pero haremos referencia sólo a algunas de las que se promovieron durante el curso 2009-2010. A modo de ejemplo se cita:

- La presentación del nuevo equipo directivo (Claustro del 06-10-2009).

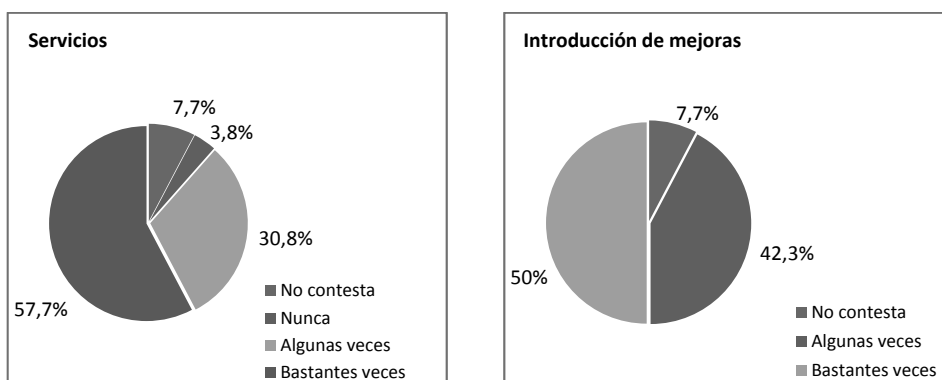
- La gestión de las faltas del alumnado a través del XADE (Claustro del 06-10-2009 y 13-11-2009).
- El procedimiento a seguir para solicitar permisos para asistencia a actividades formativas (Claustro del 13-11-2009).
- El proceso a través del cual se pretende acercar la información del centro al profesorado (Claustro de 13-11-2009 y 26-03-2010), etc.

Respecto a la implantación de *nuevos métodos de trabajo y nuevas tecnologías*, tenemos que destacar que aunque el 43,2% de los encuestados señalan que se producen “algunas veces”, en la documentación consultada no hemos hallado referencias directas a ello. Sin embargo, si analizamos las mejoras contempladas en el *Plan Anual*, aparecen indicios que indican una direccionalidad en ese sentido. Ejemplo de ello son las actividades de formación interna y la dotación de equipamiento y recursos vinculado a las nuevas tecnologías: plataforma de teleformación instalada en la web del centro, curso para el manejo de pizarras digitales, instalación de ordenadores y cañones en todas las aulas asignadas a grupos, etc.

VI.3.3.5.3. *Servicios y prestaciones en base a las necesidades y expectativas de los usuarios*

En el gráfico VI. 99 se representan los porcentajes que ponen de manifiesto que los *servicios y prestaciones del centro*, y la *introducción de mejoras* en los mismos, con frecuencia se lleva a cabo teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de las personas usuarias.

GRÁFICO VI. 99: SERVICIOS Y PRESTACIONES EN BASE A LAS NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE LOS USUARIOS



Fuente: Elaboración propia

Cuando hablamos del servicio que presta el centro haremos referencia prioritariamente a la formación dirigida al alumnado, aunque somos conscientes de que su actividad también incluye la formación interna del personal, la apertura al entorno a través, etc. Creemos conveniente destacar también que, el *usuario* del servicio es principalmente el alumnado.

En el contexto que acabamos de describir, las gestiones de la dirección y los procesos de planificación e impartición de la formación cobran especial relevancia.

No podemos constatar que en las gestiones llevadas a cabo por la dirección se tengan en cuenta las necesidades y expectativas del alumnado, pero si las del centro y las de los departamentos. El *Plan Anual*, como ya se ha señalado con anterioridad, es un expositor de mejoras planificadas en base a las necesidades de los departamentos y a propuestas de la propia dirección. Asimismo, los requerimientos de los departamentos tienen su justificación en la planificación y posterior desarrollo de la formación, cuyos destinatarios son los alumnos y alumnas.

Con este argumento, podemos señalar que los servicios del centro y las mejoras introducidas en los mismos se dirigen y repercuten en la formación de los discentes.

En relación a si se tienen en cuenta las *necesidades y expectativas de los alumnos* haremos referencia a las argumentaciones y notas registradas en el apartado VI.3.3.2.1, en el que se muestra a través de qué aspectos podemos hacer constar que

algunas programaciones del centro recogen instrumentos que permiten conocer las necesidades y expectativas del alumnado.

También reflejamos aquí una cita recogida de la *Memoria del Departamento de Orientación* que hace referencia a introducir mejoras en la planificación a partir de las aportaciones del alumnado:

“Desenvolver más actividades das propostas polos alumnos no cuestionario de avaliación inicial”.

(*Memoria del Departamento de Orientación*)

VI.3.3.5.4. *Gestión sistemática de servicios y prestaciones*

El núcleo de los servicios y prestaciones de la institución se centra en la formación profesional específica (grado medio y grado superior), la cual representa la porción más amplia de las enseñanzas del CFP Compostela. En torno a estos estudios gira la gestión y el funcionamiento del centro. Sin embargo, aunque mucho menos extensa, no debemos dejar de considerar las AFD y la formación interna, enseñanzas que lo configuran como CFP.

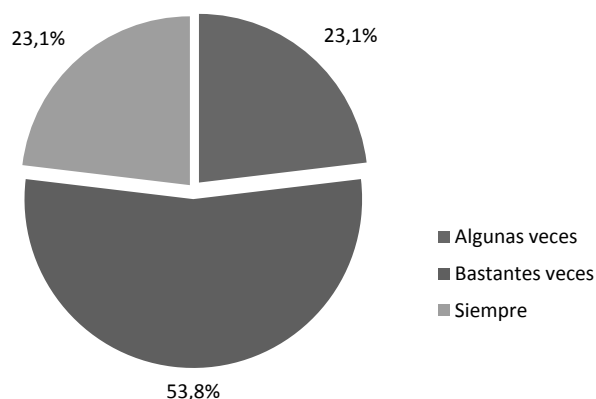
Al hablar de gestión *sistemática* tenemos en cuenta la definición recogida en el *diccionario de la Real Academia Española*, en base a la cual nos referimos a un conjunto de tareas que, relacionadas entre sí y de forma ordenada, contribuyen a un determinado objeto, en este caso la formación. El conocimiento del centro a través de su documentación hace visible que aunque muchos de los procesos no están claramente identificados, si hay una gestión asentada en la tradicional estructura organizativa del centro y en el hábito. Se atisba asimismo el intento de establecer un diseño ordenado de procesos reflejado por ejemplo en el establecimiento de pautas para el diseño de las programaciones.

Teniendo en cuenta que el eje en el que se asienta el centro es la formación, y priman las enseñanzas de FPE, centramos las preguntas en dos aspectos: el asesoramiento y atención al alumnado y el asesoramiento e información a las empresas que colaboran en la FCT.

Los datos que se exponen en el gráfico VI. 100 muestran que el *asesoramiento y atención al alumnado* constituye otro de los engranajes del funcionamiento del centro.

Apoyan esta afirmación el 76,9% de las personas encuestadas al optar por los valores “siempre” (el 23,1%) y “bastantes veces” (el 53,8%). Se destaca asimismo que un 23,1% indica que sólo se produce “algunas veces”.

GRÁFICO VI. 100: ASESORAMIENTO Y ATENCIÓN AL ALUMNADO



Fuente: Elaboración propia

En contraste a esta información apenas hemos hallado referencias explícitas al asesoramiento y atención al alumnado. Son una excepción el *Plan de Orientación* y la *Memoria del departamento de actividades extraescolares y complementarias*.

El *Plan de Orientación* contempla un área de asesoramiento al alumnado en la que se incluye la información sobre recursos educativos, formativos, profesionales y laborales y la resolución de conflictos. Refleja también la ayuda en la toma de decisiones, la atención a sus necesidades educativas, el asesoramiento en la solicitud de becas, etc.

El *Departamento de Actividades extraescolares y complementarias*, en su memoria¹⁸⁹ presenta como uno de los objetivos alcanzados el que hace referencia a “*atender as demandas do alumnado na medida do posible, en canto a actividades de carácter cultural, deportivas así como viaxes de estudos*”.

Por la relevancia de la pregunta, hemos querido profundizar un poco más y observamos que de forma implícita esta atención se muestra de la siguiente manera:

¹⁸⁹ Presentada conjuntamente con la *Memoria Anual 2009-2010*.

- En los objetivos del *Proyecto Educativo* se hace mención al desarrollo de la personalidad del alumnado, de su capacidad de aprendizaje, del espíritu emprendedor, a educarles en la responsabilidad individual y en el esfuerzo personal, etc.
- En las programaciones, en la información dada al alumnado¹⁹⁰ en relación a las mismas.
- Respecto al desarrollo de las programaciones, está presente en los objetivos y en las actividades.
 - Como objetivo, al pretender ayudar al alumnado a que adquiriera una serie de competencias sobre todo profesionales.
 - Mediante las actividades de refuerzo y a la adaptación del currículo. En este sentido, cuando un alumno/a no responde a los objetivos programados “*proporanse para cada un deles e de xeito individualizado as seguintes actuacións*”:

“Aplica-lo establecido no apartado de contidos mínimos.

Reforzar con explicacións mais sinxelas, ampliando o nivel de axuda documental e de asesoramento ó alumno, pero xa no contexto dos mínimos de cada capacidade terminal.

Tomar como referencia os aspectos mais esenciais do perfil profesional característico do título.

Si fose necesario, solicitarase asesoramento e colaboración do departamento de orientación do centro, para levar a cabo algunha medida adicional, no caso de que non responda ou non progrese adecuadamente coas actuacións anteriores”.

(*Programación Operaciones básicas en restaurante*, CM Servicios en Restauración)

- A través de las actividades de recuperación. Los *Informes de tutoría*¹⁹¹ hacen referencia a las actividades de recuperación programadas para determinados alumnos y alumnas.

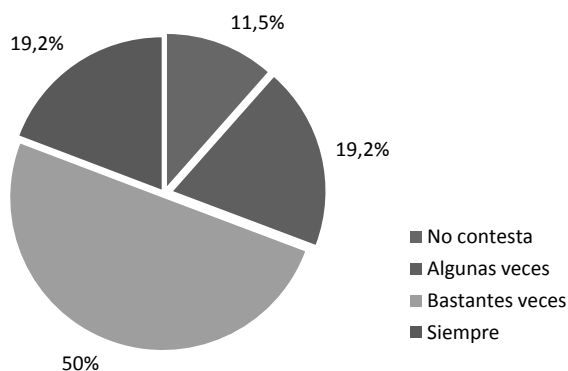
¹⁹⁰ Es un requerimiento de la Inspección recogido en la “*Ficha de seguimiento de las programaciones didácticas*” documento en el que se refleja del siguiente modo “*constancia de información ao alumnado*”.

¹⁹¹ Anexo V.F.

La mención de estos aspectos refleja sólo algunas de las vías y formas de atención al alumnado que se desarrollan en el centro y que nosotros podemos reflejar a través del análisis y estudio de su documentación. Ello no quiere decir que no estén presentes muchas otras, no escritas en ningún documento.

En relación a las empresas que colaboran en la formación práctica del alumnado, tenemos los datos del gráfico VI. 101 que muestran que si se lleva a cabo una labor de *asesoramiento e información* a estas empresas.

GRÁFICO VI. 101: ASESORAMIENTO E INFORMACIÓN A EMPRESAS (FCT)



Fuente: Elaboración propia

La gestión vinculada a la FCT sigue el siguiente guión:

- Establecimiento de convenios con las empresas que van a desarrollar la FCT.
- Elaboración de un *Plan individualizado* para el desarrollo de la formación práctica del alumnado, en el que se recogerán las actividades que el alumno tiene que realizar en el centro de trabajo durante las horas y el período establecido para tal fin.
- Tutoría y seguimiento de la FCT. El tutor del centro educativo está en contacto con el tutor designado por el centro de trabajo para hacer un seguimiento y evaluación. Para ello tiene que realizar visitas previas para llevar a cabo la gestión, y tendrá que hacer un mínimo de dos visitas de seguimiento al centro

de trabajo para observar directamente las actividades que el alumnado tiene que realizar y está realizando, y hacer su propio seguimiento.

- La evaluación y seguimiento de la FCT. En relación a ello, la normativa establece lo siguiente:

“O instrumento de seguimento e avaliación do módulo de FCT será a carpeta de seguimento e avaliación da FCT. É obrigatoria na xestión da formación en centros de traballo, ten carácter individual e deberá cubrirse ao longo do desenvolvemento da FCT.

Incluirá os seguintes documentos: identificación da carpeta, plan individualizado, follas semanais para o seguimento das actividades e a validación do contido da carpeta pola secretaría do centro.

O alumnado reflectirá nas follas semanais de seguimento as tarefas que desenvolva na empresa, que serán supervisadas polo profesor-titor ou a profesora- titora durante a xornada quincenal destinada á acción tutorial no centro educativo, á que asistirá o alumnado que estea durante ese período realizando a FCT.

Na avaliación deste módulo de FCT colaborará a persoa responsable designada por cada centro de traballo para o seguimento da formación do alumnado durante a estadía nel. Esta colaboración na avaliación expresarase indicando no plan individualizado as capacidades adquiridas ou non no centro de traballo”.

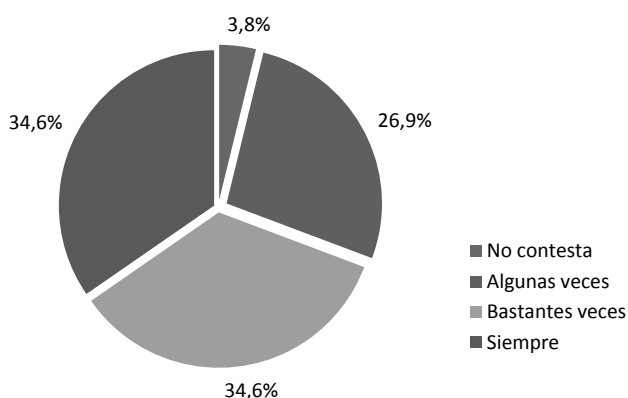
(Orden de 28 de febrero de 2007)

A través de la Jefatura de Estudios del centro hemos podido constatar que la FCT se ajusta a lo señalado en la citada Orden. De esta manera podemos afirmar que ese asesoramiento e información a las empresas de FCT se ajusta a: la información sobre las actividades que el alumno de prácticas tiene que realizar, al contacto que requiere el seguimiento de la formación y al conocimiento sobre los protocolos que este tipo de formación requiere legislativamente.

VI.3.3.5. La relación con el alumnado en el marco de los servicios que ofrece el centro

La relación del personal con el alumnado no es un aspecto reflejado en la documentación del centro. Sin embargo, nos interesa saber si en la relación con el alumnado se tienen en cuenta sus expectativas, necesidades y preocupaciones, y las respuestas dadas en relación a esta pregunta del cuestionario indican, tal y como refleja el gráfico VI. 102, lo siguiente: un 34,6% “siempre”, un 34,6% “bastantes veces”, un 26,9% “algunas veces” y un 3,8% no contesta.

GRÁFICO VI. 102: RELACIÓN CON EL ALUMNADO. EXPECTATIVAS, PREOCUPACIONES Y NECESIDADES



Fuente: Elaboración propia

Estos datos ponen de manifiesto, una vez más, que hay aspectos que no se explicitan en los documentos del centro y sin embargo forman parte de su realidad cotidiana. Si bien no hemos hallado diligencias encaminadas a mejorar la relación con el alumnado, si hemos podido constatar que la preocupación por las *necesidades y expectativas de los alumnos* forma parte de la relación entre el personal y el alumnado. Ejemplos de ello aparecen reflejados en el apartado VI.3.3.2.1, en el que hemos hecho mención a instrumentos contemplados en el *Plan de Orientación* y en una de las *Programaciones de módulos* dirigidos a recoger información para conocer las necesidades y expectativas del alumnado.

VI.3.3.6. Resultados en alumnado

Se refiere a la eficacia del centro en relación a la prestación del servicio¹⁹² y a los logros respecto al alumnado, mostrado en qué medida se satisfacen las expectativas y necesidades del alumnado.

Inicialmente se recogen los datos en base a dos cuestionarios, uno dirigido al profesorado¹⁹³ y otro a los alumnos y alumnas del centro. Posteriormente, se contrasta esta información con las memorias y bases de datos de la institución.

Las *medidas de percepción* permiten el estudio de la opinión y el grado de satisfacción del alumnado respecto al centro, su funcionamiento, el desarrollo de la formación y la convivencia. Nos proporcionan también la visión del profesorado y del alumnado respecto a la facilidad o dificultad de acceso de los discentes al personal del centro: profesorado, equipo directivo y personal de administración y servicios.

Muestran además la opinión de los docentes sobre la respuesta a las entrevistas solicitadas y quejas realizadas por el alumnado, las bajas voluntarias de estos, y el binomio solicitudes de admisión-plazas ofertadas.

Los *indicadores de rendimiento*¹⁹⁴ nos permiten presentar datos en relación a:

- Número de alumnos y bajas producidas.
- Resultados obtenidos por el alumnado.

VI.3.3.6.1. Procesos formativos

VI.3.3.6.1.1. Satisfacción con la metodología docente

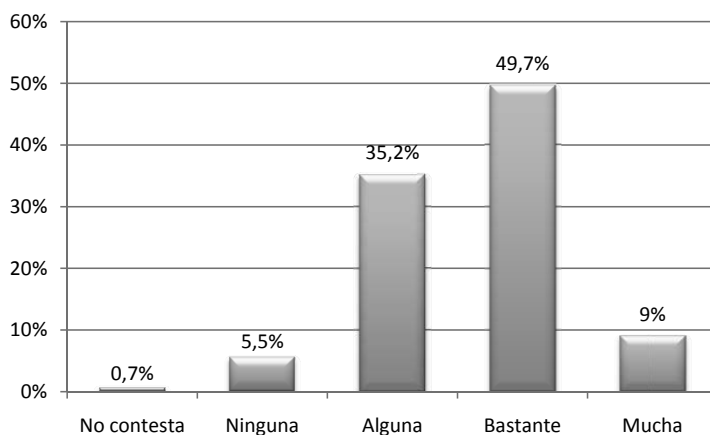
El alumnado, en general, está satisfecho con la forma de dar la clase los profesores/as. El gráfico VI. 103 nos muestra esta situación reflejando los siguientes valores: “mucha satisfacción” el 58,7%, “alguna” el 35,2%, “ninguna” el 5,5%, mientras que el 0,7 % no contesta.

¹⁹² Por *servicio* se entiende la formación que recibe el alumno, así como los servicios complementarios de los que disfruta (Aragón Marín et al., 2001: 41).

¹⁹³ Incluye al equipo directivo.

¹⁹⁴ Los indicadores de rendimiento son “*medidas internas y directas sobre las realizaciones y procesos del centro*” (Aragón Marín et al., 2001: 43).

GRÁFICO VI. 103: SATISFACCIÓN CON LA METODOLOGÍA DOCENTE



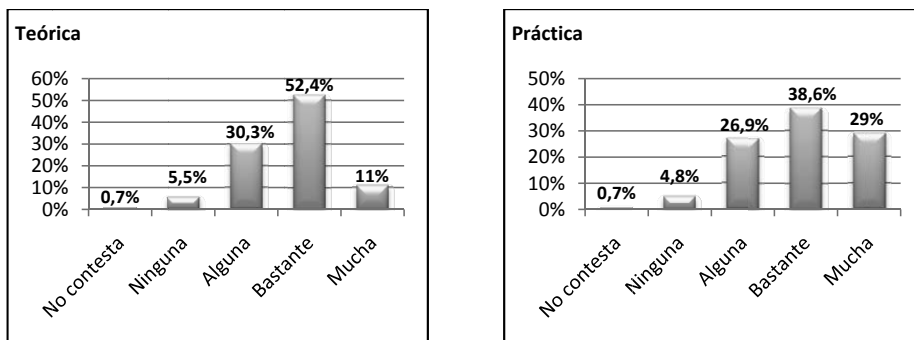
Fuente: Elaboración propia

VI.3.3.6.1.2. Satisfacción con la formación recibida

Su satisfacción con la formación que reciben en el centro es elevada. Respecto a la formación teórica señalan: el 63,4% “muchísima satisfacción”, el 30,3%, “alguna”, el 5,5% “ninguna”, mientras que el 0,7% no contesta. En relación a la formación práctica se muestran los siguientes valores: el 67,6% “muchísima satisfacción”, el 26,9% “alguna”, el 4,8% “ninguna”, y nuevamente el 0,7% no contesta. Estos datos se presentan en el gráfico VI. 104.

No hay constancia de que en el centro exista ningún instrumento para valorar el grado de satisfacción del alumnado en relación a la formación recibida y a la metodología empleada por los docentes en el proceso de impartición de la formación. Los únicos datos que tenemos fueron recogidos por la investigadora y se reflejan en los gráficos VI. 103 y VI. 104.

GRÁFICO VI. 104: SATISFACCIÓN CON LA FORMACIÓN



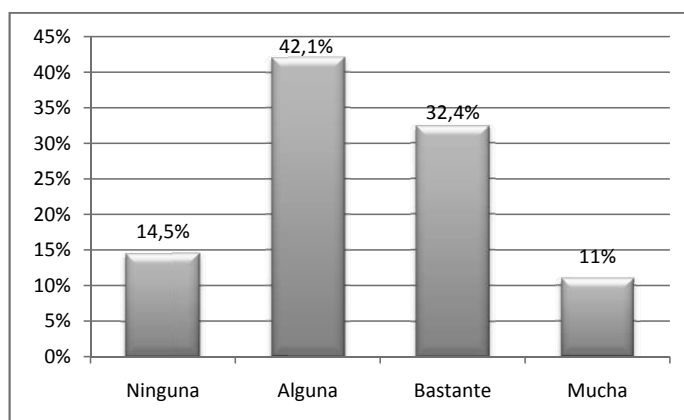
Fuente: Elaboración propia

VI.3.3.6.2. Procesos de evaluación

El grado de satisfacción con los *procesos de evaluación* que se llevan a cabo en el centro y con la información que reciben al efecto se pone de manifiesto a través de estos valores que se visualizan en el gráfico VI. 105: el 43,3% reflejan un importante grado de satisfacción, el 42,1% “alguna”, y el 14,5% “ninguna”.

En este caso es importante destacar que se han agrupado los valores correspondientes a “bastante” (32,4%) y “mucha” satisfacción (11%). Resaltar asimismo que el valor “alguna” tiene un fuerte peso ya que representa la opinión de 61 personas de las 145 encuestadas, mientras que “ninguna” corresponde a 21 personas de 145.

GRÁFICO VI. 105: EVALUACIÓN E INFORMACIÓN



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la evaluación del aprendizaje hay que señalar que en las programaciones de módulos de la FPE es necesario reflejar los mínimos exigibles, y los procedimientos e instrumentos de evaluación. Estos aspectos son tenidos en cuenta por la Inspección¹⁹⁵ en el proceso de revisión de las programaciones a la vez que señala la *“constancia de información ao alumnado”*.

De la misma manera, el guión que se sigue en el centro para la elaboración de las programaciones, en cuanto a la evaluación recoge los siguientes aspectos:

- *“Contidos mínimos para que o alumnado acade avaliación positiva no módulo”*.
- *“Sistema, proceso e actividades de avaliación”*.
- *“Sistema de cualificación do módulo”*.

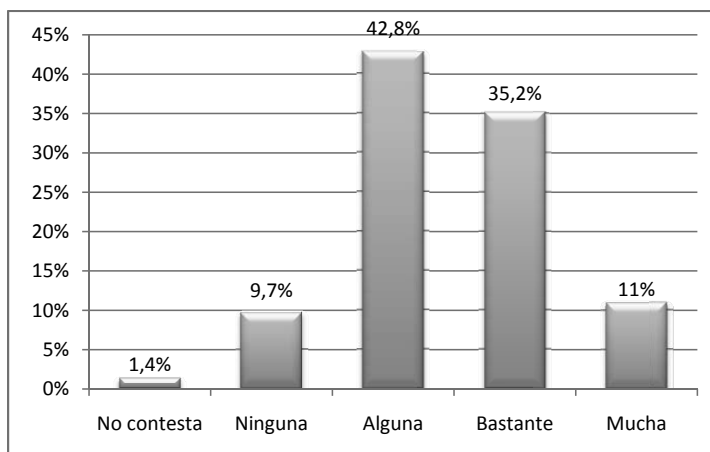
Si, tal y como señala la Inspección Educativa, esta información se hace llegar al alumnado, podemos señalar que el proceso de evaluación está identificado y es transparente. Cuestión aparte es el grado de satisfacción del alumnado con la evaluación, y para presentar este aspecto tenemos que remitirnos a los datos del gráfico VI. 105, en la que se refleja la percepción de los discentes.

¹⁹⁵ Y aparecen recogidos en la *Ficha de seguimiento de las Programaciones Didácticas*.

VI.3.3.6.3. Orientación académico-profesional

En el centro existe un Departamento de Orientación¹⁹⁶ que se responsabiliza entre otros aspectos de la orientación académica y profesional del alumnado. Al preguntar al colectivo alumnos/as sobre su satisfacción en relación a la orientación académica y profesional que reciben nos encontramos con los porcentajes de opinión reflejados en el gráfico VI. 106 en el que, como vemos, priman los valores “alguna” y “bastante”. Sólo si unimos los valores “bastante” y “mucho” (que representan el 46,2%) obtenemos primacía sobre el valor “alguna”, que muestra un porcentaje del 42,8%.

GRÁFICO VI. 106: ORIENTACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL



Fuente: Elaboración propia

El Departamento de Orientación dispone de un instrumento propio para evaluar el grado de satisfacción del alumnado en relación a la actividad orientadora. En la tabla VI. 44 reflejamos algunos de las preguntas y los resultados obtenidos. Observamos que estos datos están en consonancia con la información recogida a través del cuestionario utilizado en esta investigación.

¹⁹⁶ El borrador del Decreto por el que se establece el reglamento orgánico de los centros integrados de formación profesional señala en su disposición adicional primera que el Departamento de Orientación será substituido por el Departamento de Información y Orientación Profesional.

TABLA VI. 44: EVALUACIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO A LA ACTIVIDAD ORIENTADORA¹⁹⁷

	Nivel de satisfacción ¹⁹⁸ (promedio)
“Os temas tratados na aula polo Departamento de Orientación foron interesantes”.	3,2
“A orientación académico-profesional recibida, respondeu as expectativas que tés neste momento”.	3,4
“A satisfacción persoal global con respecto á labor desenvolvida polo Departamento de Orientación”.	3,2

Fuente: Elaborado en base a los resultados obtenidos del *Cuestionario para avala-la intervención do Departamento de Orientación Educativa e Profesional nos ciclos formativos de Grao Superior*.

VI.3.3.6.4. Satisfacción respecto a los accesos, instalaciones y equipamiento del centro

Las condiciones que tienen que reunir los centros integrados en cuanto a instalaciones y a equipamiento se mencionan en el artículo 8 del Decreto 266/2007, y se recogen el Capítulo I de esta tesis. Es importante destacar que la creación y autorización¹⁹⁹ de estos centros depende de las *Consellerías de Educación y de Traballo* – conjuntamente- y para ello tendrán en cuenta, entre otros aspectos, los espacios, instalaciones, equipamiento y recursos humanos previstos en los reales decretos que establecen los títulos y los certificados de profesionalidad correspondientes a su oferta formativa. Esta autorización podrá ser revocada cuando no cumplan los objetivos para los que fueron autorizados.

Respecto al CIFP Compostela observamos el progresivo aumento, en los últimos años, de la oferta formativa²⁰⁰, sobre todo en lo que a FPE se refiere. Ello trae consigo la necesaria remodelación, adaptación y ampliación de los espacios. En el *Plan Anual* del curso 2009-2010, y en las actas del *Consello Social* encontramos numerosas referencias

¹⁹⁷ Los datos reflejan la aportación del alumnado de los ciclos superiores. Dado que no se especifica la fecha no podemos asegurar que los datos correspondan al curso 2009-2010, aunque hay que decir que fueron presentados en la dirección como anexo al Plan de Orientación del citado curso.

¹⁹⁸ El nivel de satisfacción se valora entre 1 y 5, representando el número 1 la “mínima” y el 5 la “máxima”.

¹⁹⁹ Aunque la creación y autorización de estos centros depende de las *Consellerías* mencionadas, hay que destacar que se hace teniendo en cuenta el dictamen del *Consello Galego de Formación Profesional* y que requiere la aprobación del *Consello da Xunta*.

²⁰⁰ Esto ha llevado al incremento del número de profesores/as, los cuales han pasado de 43 (curso 2003-04) a 64 (curso 2009-2010).

vinculadas a la mejora de las infraestructuras y a la dotación de equipamiento. Asimismo, en la *Memoria Anual* se hace referencia al grado de realización de las actuaciones previstas.

Teniendo presente esto que acabamos de señalar, preguntamos al alumnado sobre su grado de satisfacción respecto al acceso, las instalaciones y el equipamiento del centro, y su respuesta se expresa a través de los porcentajes expresados en la tabla VI. 45.

TABLA VI. 45:
SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO A ACCESOS, INSTALACIONES Y EQUIPAMIENTO DEL CENTRO

	No contesta	Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha	Total
Accesos e instalaciones	5,5%	0%	31,7%	48,3%	14,5%	100%
Equipamiento del aula	0%	9,7%	38,6%	35,9%	15,9%	100%
Equipamiento del aula de prácticas	0%	13,8%	24,1%	41,4%	20,7%	100%

Fuente: Elaboración propia

Estos datos conviene analizarlos teniendo en cuenta el contexto de reformas, dotación y adquisición de equipamiento y material para los nuevos ciclos que se están implantando. Si tenemos esto en cuenta, se puede señalar que los resultados son bastante positivos. Además, se destaca la actuación de la dirección en línea con la mejora de las instalaciones y equipamientos del centro.

VI.3.3.6.5. Satisfacción respecto a los servicios que ofrece el centro

El grado de mayor o menor *satisfacción de los alumnos en relación a determinados servicios del centro* -reflejado en la tabla VI. 46-, muestra valores positivos. Se evidencia sobre todo un elevado grado de satisfacción respecto a la *cafetería* del centro, ya que el 83,4% señalan los valores “muchacha” o “bastante”.

TABLA VI. 46: GRADO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO RESPECTO A ALGUNOS SERVICIOS DEL CENTRO

	Biblioteca		Comedor		Cafetería	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	10	6,9%	15	10,3%	1	0,7%
Ninguna	33	22,8%	15	10,3%	9	6,2%
Alguna	38	26,2%	34	23,4%	14	9,7%
Bastante	46	31,7%	47	32,4%	54	37,2%
Mucha	18	12,4%	34	23,4%	67	46,2%
Total	145	100%	145	100%	145	100%

Fuente: Elaboración propia

Nos sorprenden los datos referentes al grado de satisfacción del alumnado con la biblioteca y su funcionamiento ya que durante el curso 2009-2010 no se realizan préstamos de libros.

“Para vixiar a biblioteca estase a realizar un cadro de gardas. Os libros consultaranse na propia dependencia, non se realizarán préstamos”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 13-11-2009)

A pesar de ello, el 44,1% indican “bastante” o “muchacha” satisfacción.

VI.3.3.6.6. Convivencia en el centro

En este bloque se abordan las siguientes cuestiones:

- Forma de solucionar los conflictos en el centro.
- Orden y disciplina en el aula.
- Relación con los compañeros/as.
- Relación con el profesorado.
- Accesibilidad de los alumnos al profesorado, al equipo directivo y al personal de administración y servicios del centro.

En relación al grado de *satisfacción con la respuesta que se da a los conflictos que surgen en el centro* prima el valor “alguna”. El gráfico VI. 107 expone los siguientes resultados: “muchacha” el 33,8%, “alguna” el 37,9%, “ninguna” el 26,2% (la frecuencia representa a 38 alumnos de los 145 encuestados), y no contesta el 2,1%.

En relación al *orden y disciplina en el aula*, el gráfico VI. 108 presenta los siguientes datos: el 54,5% “muchísima satisfacción”, el 31% “alguna”, y el 14,5% (21 personas) “ninguna”.

GRÁFICO VI. 107: SATISFACCIÓN CON LA RESPUESTA
A LOS CONFLICTOS EN EL CENTRO

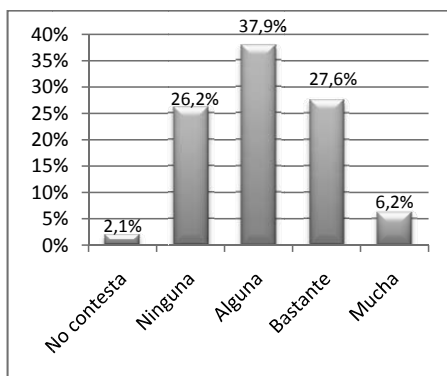
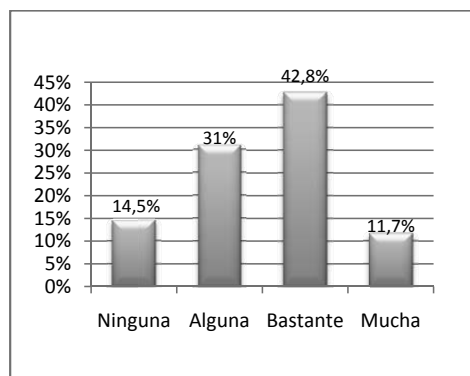


GRÁFICO VI. 108: ORDEN Y DISCIPLINA EN EL AULA



Fuente: Elaboración propia

Formando parte del ambiente del centro y unido al proceso de aprendizaje está el clima relacional. En este caso, dado que estamos valorando resultados en el alumnado, nos vamos a centrar en cómo se refleja documentalmente la convivencia entre alumnos/as y cómo se resuelven los conflictos en el aula.

Después de revisados los *Informes de tutoría* correspondientes al curso 2009-2010 tenemos que señalar que sólo consta un incidente entre compañeros y que se ha resuelto mediante la apertura de un expediente disciplinario. El informe del tutor lo refleja así:

“Apertura de expediente disciplinario por agresión a una estudiante del grupo”.

(Informe de tutoría, CM Atención sociosanitaria)

Aunque tan sólo se refleja un acontecimiento concreto, somos conscientes de que en el día a día de los centros se desarrollan múltiples acontecimientos que no aparecen

reflejados en ningún documento y marcan la convivencia y las interacciones. A pesar de ello, la buena *relación entre compañeros y con los docentes* del centro es latente, es percibida por el alumnado, y se refleja en las frecuencias y porcentajes que se presentan en la tabla VI. 47.

TABLA VI. 47: RELACIÓN ENTRE EL ALUMNADO Y CON EL PROFESORADO

	<i>Relación con compañeros/as</i>		<i>Relación con el profesorado</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>No contesta</i>	0	0%	0	0%
<i>Ninguna</i>	14	9,7%	7	4,8%
<i>Alguna</i>	44	30,3%	43	29,7%
<i>Bastante</i>	46	31,7%	71	49%
<i>Mucha</i>	41	28,3%	24	16,6%
Total	114	100%	114	100%

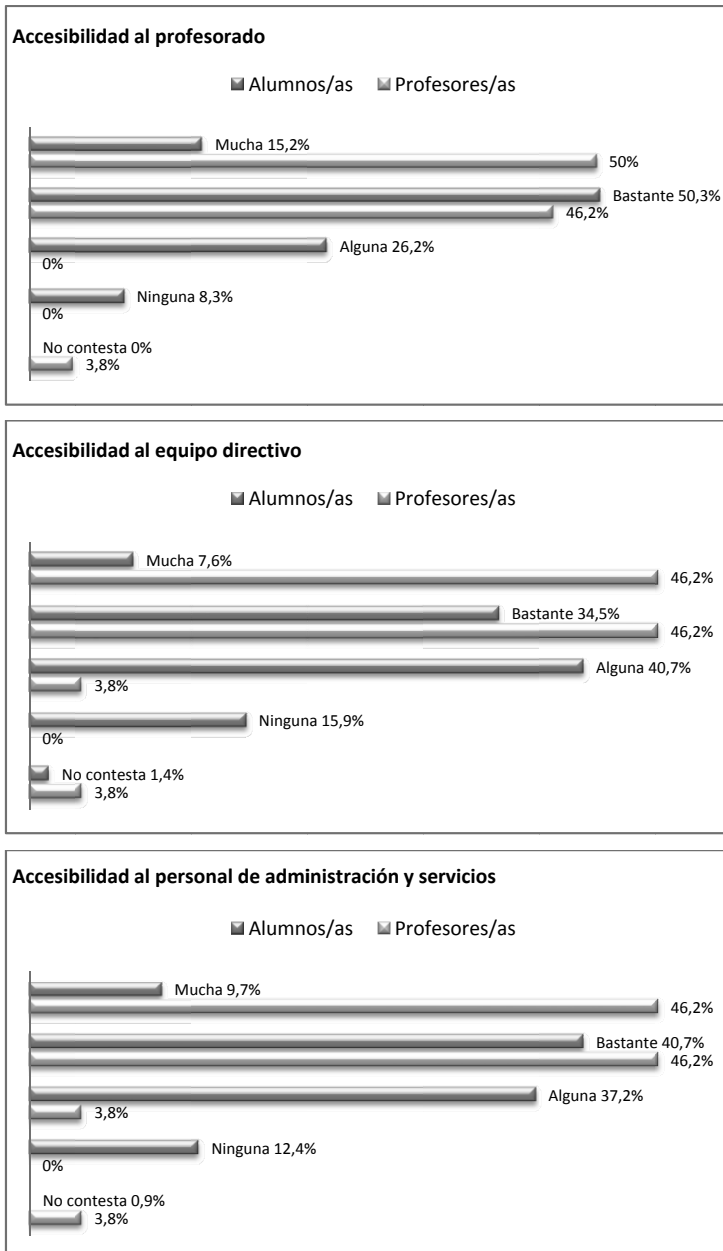
Fuente: Elaboración propia

El 60% del alumnado muestra su satisfacción respecto a la *relación entre compañeros* señalando los valores “bastante” o “muchas”. Asimismo, en lo que es la *relación con el profesorado*, el 65,6% también marcan los valores anteriormente mencionados.

La accesibilidad del alumnado al personal del centro se valora desde dos perspectivas: la percepción del propio alumno y la percepción de los docentes.

Para ello se recogen los datos de los cuestionarios dirigidos a ambos colectivos y se obtiene el perfil que se refleja en el gráfico VI. 109.

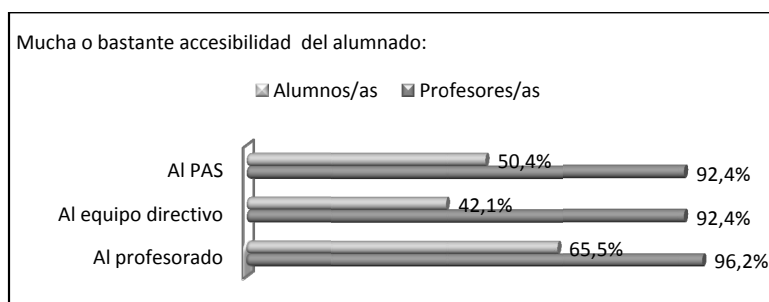
GRÁFICO VI. 109: ACCESIBILIDAD AL PROFESORADO, AL EQUIPO DIRECTIVO Y AL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS DEL CENTRO (I)



Fuente: Elaboración propia

Al analizar los datos del gráfico VI. 109, observamos que la percepción del profesorado es más positiva que la percepción del alumnado, aunque en ambos casos predominan con carácter general²⁰¹ los valores “bastante” y “mucho”. Si agrupamos ambos valores detectamos que la opinión de alumnos y profesores refleja prácticamente el mismo porcentaje de respuesta, tal y cómo muestra el gráfico VI. 110.

GRÁFICO VI. 110: ACCESIBILIDAD AL PROFESORADO, AL EQUIPO DIRECTIVO Y AL PERSONAL DE ADMINISTRACIÓN Y SERVICIOS DEL CENTRO (II)



Fuente: Elaboración propia

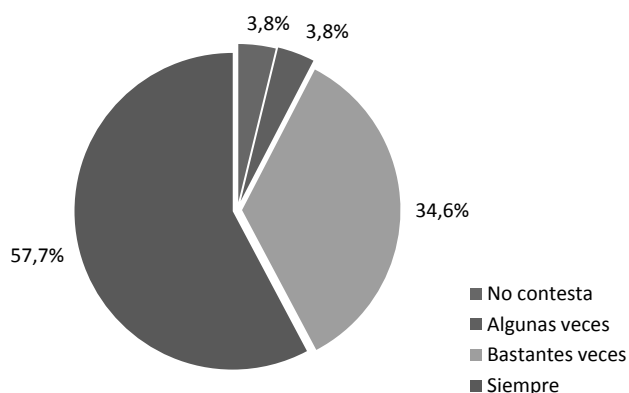
VI.3.3.6.7. Atención al alumnado: entrevistas y quejas

Vinculadas a la satisfacción, también se tienen en cuenta las entrevistas solicitadas y las quejas emitidas por el alumnado y la respuesta que en el centro se ha dado a las mismas. En este caso preguntamos a los docentes, por entender que pueden proporcionar una visión más global de este tema.

En relación a si las *entrevistas solicitadas por el alumnado* fueron atendidas, el 92,4% de las personas encuestadas señalan que así es, frente al 3,8% que indican “algunas veces” y otro 3,8% que no contesta. En el gráfico VI. 111 se representan estos porcentajes de respuesta, reflejando los valores “siempre” (57,7%) y “bastantes veces” (34,6%).

²⁰¹ En la opinión del alumnado respecto al grado de accesibilidad de los mismos al equipo directivo hay un ligero predominio del valor “alguna” (40,7%), sólo superado si unimos las respuestas “bastante” y “mucho” (42,1%).

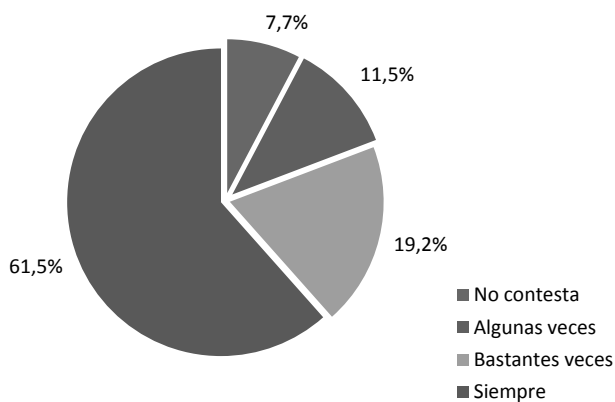
GRÁFICO VI. III: ENTREVISTAS ATENDIDAS



Fuente: Elaboración propia

La respuesta a las *quejas presentadas por el alumnado*, se pone de manifiesto a través de los porcentajes reflejados en el gráfico VI. 112. El 61,5% de los docentes encuestados señala que “siempre” se da respuesta, el 19,2% “bastantes veces”, el 11,5% “algunas veces” y el 7,7% no contesta.

GRÁFICO VI. 112: QUEJAS ATENDIDAS



Fuente: Elaboración propia

En la documentación del centro consultada no se mencionan entrevistas solicitadas o quejas presentadas por el alumnado. Si atendemos a las manifestaciones expresadas

por los docentes y el equipo directivo a través del cuestionario podemos afirmar que se producen y en el centro se da respuesta a las mismas. De lo que no tenemos constancia es del registro de estas actuaciones.

Una excepción es la labor desempeñada por el Departamento de Orientación, ya que en sus actuaciones en relación al alumnado contempla:

“Entrevistas individuais aos alumnos do Programa de Cualificación Profesional Inicial”.

“Entrevistas individuais cos alumnos de baixo rendimento na 1ª avaliación”.

“Atención individualizada, aos alumnos do centro acudan a este Departamento de Orientación Educativa e Profesional”.

(Plan de Orientación)

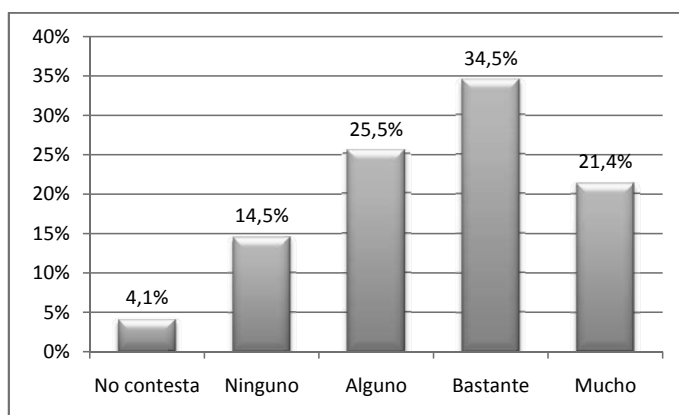
Si bien hay constancia de la realización de estas entrevistas y de los documentos a través de los cuales se registra la información obtenida a través de las mismas, debemos señalar que por su confidencialidad y también porque no lo requiere la investigación, no hemos solicitado el acceso a los datos de las mismas.

VI.3.3.6.8. *Arraigo o sentimento de pertencencia al centro*

Se ha preguntado al alumnado por su *deseo de continuar su formación en el centro*, y su *voluntad de recomendárselo a otras personas*.

Respecto a la primera cuestión obtenemos los siguientes porcentajes de respuesta: el 55,9% “mucho” o “bastante”, el 25,5%, “alguno”, el 14,5% “ninguno”, y el 4,1% no contesta (gráfico VI. 113).

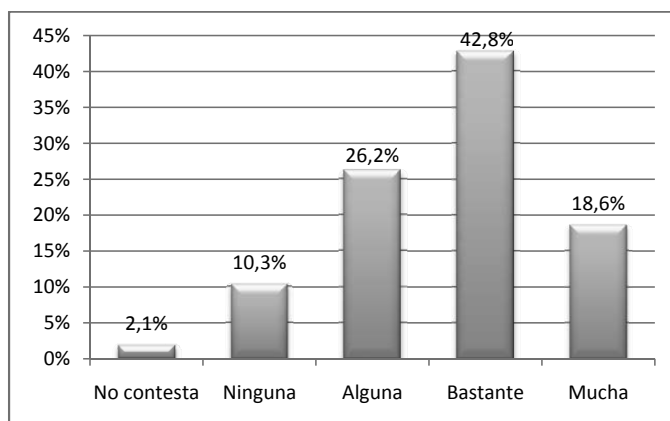
GRÁFICO VI. 113: DESEO DE CONTINUAR EN EL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la voluntad de recomendar el centro a otras personas se pone de manifiesto que el 61,4% de las personas encuestadas destacan el valor “mucho” o “bastante”, frente al 26,2% que señalan “alguna”, el 10,3% “ninguna” y el 1,8% no contesta (gráfico VI. 114)

GRÁFICO VI. 114: VOLUNTAD DE RECOMENDAR EL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

Si observamos los gráficos VI. 113 y VI. 114, vemos que en ambos prima el valor “bastante”. Resaltamos que estos datos son aportados por el alumnado, ya que en la documentación del centro no hay ninguna referencia en relación a este tema.

VI.3.3.6.9. Satisfacción respecto al centro

La satisfacción con el centro en general y con su organización y funcionamiento en particular es puesta de manifiesto por el alumnado. Así, respecto a su *grado de satisfacción con el centro* obtenemos estas respuestas: el 71,7% “muchas” o “bastante”, el 23,4% “alguna”, el 2,8% “ninguna” y el 2,1% no contesta. Estos porcentajes aparecen reflejados en el gráfico VI. 115.

Si preguntamos, más concretamente por su *satisfacción con la organización y funcionamiento del centro* nos encontramos las siguientes respuestas: el 58,6% señala “muchas” o “bastante”, el 29,7% “alguna”, el 6,2% “ninguna”, y el 5,5% no contesta (gráfico VI. 116).

GRÁFICO VI. 115: SATISFACCIÓN CON EL CENTRO

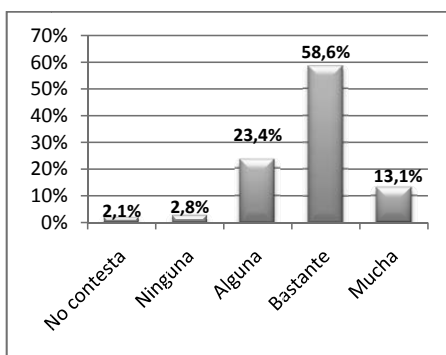
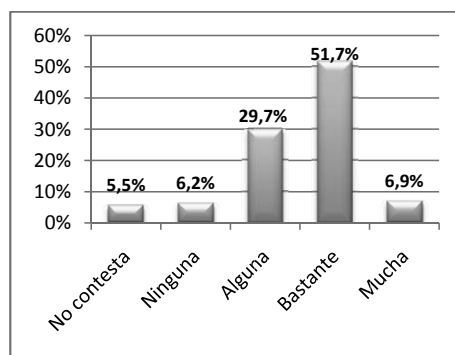


GRÁFICO VI. 116: ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO



Fuente: Elaboración propia

No hay constancia escrita de que en el centro se lleve a cabo alguna actividad dirigida a conocer el grado de satisfacción del alumnado con la institución en la que cursan su formación. Por ello tenemos que remitirnos a los datos del cuestionario de la presente investigación que, como podemos ver, son positivos.

VI.3.3.6.10. Rendimiento obtenido por el alumnado

En relación al rendimiento obtenido por los alumnos y alumnas del centro durante el curso 2009-10, los datos se presentan en la tabla VI. 48, en la que se presenta el número de alumnos/as matriculados/as en cada ciclo, el número de bajas o anulaciones de matrícula y el número de personas que han promocionado.

TABLA VI. 48: DATOS FPE, CURSO 2009-10

DENOMINACIÓN DEL CICLO	CURSO	ALUMNADO MATRICULADO	BAJA / ANULACIÓN...	PROMOCIÓN / TITULACIÓN
FAMILIA PROFESIONAL: HOSTELERÍA Y TURISMO				
CM Cocina y gastronomía	1º A	22	3	9
CM Cocina y gastronomía	1º B	22	2	20
CM Cocina y gastronomía	2º A	15	3	3
CM Cocina y gastronomía	2º B	16	1	-(²⁰²)
CM Servicios en Restauración	1º	29	4	
ZM Cocina y gastronomía (modular)	A	39	3	-(²⁰³)
ZM Servicios en Restauración (modular)	1º A	12	1	3
CS Gestión de alojamientos turísticos	1º A	30	2	24
ZS Restauración (adultos)	2º B	9	1	-(²⁰⁴)
ZS (adultos, grupo especial)	2º	8	0	7
ZS Restauración (único, adultos)	1º	22	0	13
PCPI Cocina	-	11	2	9
PCPI Servicios	1º	9	0	7
FAMILIA PROFESIONAL: ARTES GRÁFICAS				
CM Preimpresión (ord.)	1º	22	3	15
CM Preimpresión (prd.)	2º	14	0	14
FAMILIA PROFESIONAL: SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD				
CM Atención sociosanitaria	1º	22	2	13
CM Atención sociosanitaria (ord.)	2º	16	1	11
CM Atención sociosanitaria (ord. Adultos)	2º	12	0	-(²⁰⁵)
CS Educación Infantil (ord.)	1º A	30	2	29
FAMILIA PROFESIONAL: INDUSTRIAS ALIMENTARIAS				
CM PRC (ord. Adultos)	2º	11	0	10

Fuente: Elaboración propia en base a los *Informes de tutoría* del CIFP Compostela

Se hace constar que no hay datos referentes a AFD ni tampoco en lo que respecta a la formación continua. Tan sólo hemos obtenido información referente a la FPE, y hemos

²⁰² Consta que acceden a la FCT 12 alumnos/as, pero no se especifican cuántos/as de ellos/as promocionan o titulan.

²⁰³ Ibídem 11 alumnos/as.

²⁰⁴ Ibídem 4 alumnos/as.

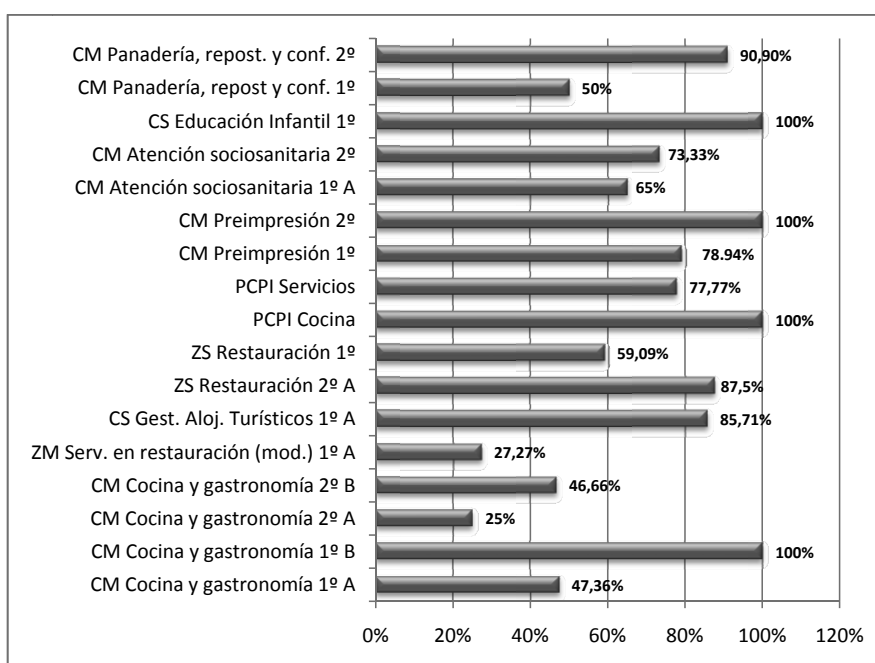
²⁰⁵ Ibídem 12 alumnos/as.

detectado que esta información no está completa porque faltan los siguientes *Informes de tutoría*²⁰⁶:

- CS Gestión de alojamientos turísticos, del grupo de 2º.
- CM Impresión en artes gráficas, curso 1º.
- CS Educación infantil, grupo de 2º.

A continuación presentamos el gráfico VI. 117, en el que se muestra el porcentaje de aprobados en relación a aquellas enseñanzas de las que disponemos de datos.

GRÁFICO VI. 117: PORCENTAJE DE APROBADOS FPE, CURSO 2009-2010²⁰⁷



Fuente: Elaboración propia, en base a los *Informes de tutoría* del CIFP Compostela

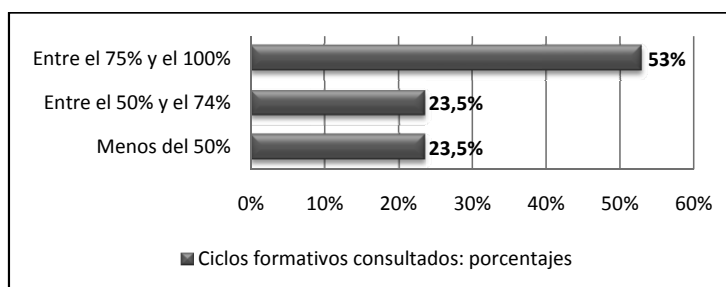
²⁰⁶ Para llegar a esta conclusión hemos estudiado la oferta formativa reflejada en la *Memoria Anual*, los *Informes de tutoría* y las *Memorias de módulos*. También se han tenido presentes la oferta formativa del centro contemplada en la página web de la *Consellería de Educación*, contrastando esta información con la entrevista inicial tenida con el director del CIFP.

²⁰⁷ Datos obtenidos a finales de julio del año 2010 en base a los *Informes de tutoría* del CIFP Compostela. Los porcentajes se han calculado teniendo en cuenta el número de alumnos/as matriculados/as, al que descontamos el número de bajas, y posteriormente tenemos en cuenta el número de aprobados. Algunas enseñanzas no aparecen reflejadas en el gráfico debido a que o no hay informe o no consta el número de aprobados en el mismo.

Si hacemos un análisis de los datos reflejados en el gráfico VI. 117, observamos que el 23,5% de esas acciones formativas obtienen un porcentaje de aprobados inferior al 50%, otro 23,5% entre el 50 y el 74%, y en un 53% es superior al 75%.

Estos datos se muestran a través del gráfico VI. 118.

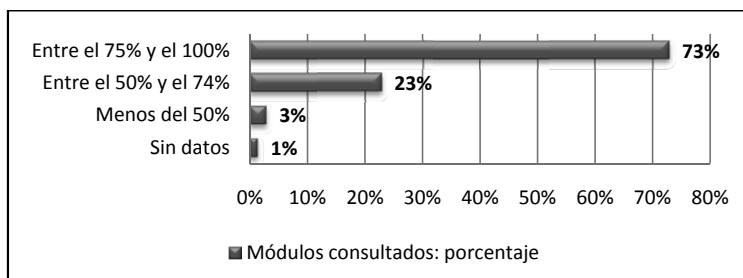
GRÁFICO VI. 118: PORCENTAJE DE APROBADOS POR CICLOS (FPE). CURSO 2009-2010



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, en la tabla denominada *Memorias de módulos consultados* (anexo V.G), se puede consultar el porcentaje de aprobados en relación a cada uno de los módulos formativos que se imparte en el centro. Destacamos que, excepto en dos casos, en todos los módulos el porcentaje de aprobados está en el 50% o lo supera, destacando un importante número de módulos (51 de los 70 consultados) porcentajes entre el 75 y el 100% de aprobados. Los datos que se representan a través del gráfico VI. 119 son muy positivos.

GRÁFICO VI. 119: PORCENTAJE DE APROBADOS POR MÓDULOS (FPE). CURSO 2009-2010



Fuente: Elaboración propia, en base a las *Memorias de los módulos*

VI.3.3.6.11. Acceso a la formación y bajas

La admisión del alumnado en los ciclos formativos de formación profesional específica se regula mediante la *Orden de 5 de junio de 2007* por la que se establece el procedimiento que deben seguir los alumnos y los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas de formación profesional de grado medio y superior en el régimen ordinario y para personas adultas.

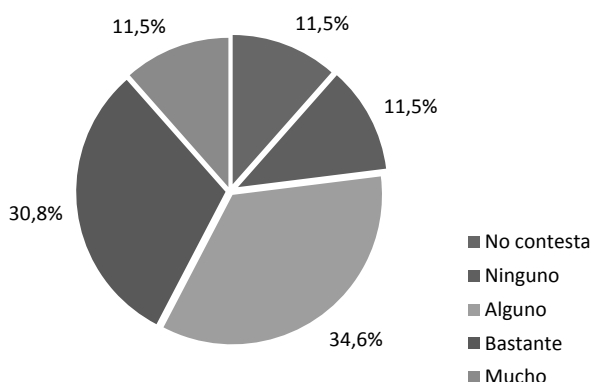
Además, cada año sale publicada una resolución a través de la cual se dictan instrucciones respecto al procedimiento de admisión del alumnado.

Debemos señalar que el procedimiento establecido por la legislación se asienta en un proceso centralizado a través de una aplicación informática que abarca a todos los centros públicos de Galicia que imparten estas enseñanzas. El alumnado hace su petición de centro y ciclo por orden de preferencia y posteriormente, a través de sucesivas adjudicaciones se le asigna un ciclo, en el que puede matricularse o renunciar al mismo.

Desde la percepción de los docentes del CIFP Compostela, en su centro el equilibrio entre *solicitudes de admisión y plazas ofertadas* se caracteriza por los valores “alguno” (34,6%) y “bastante” (30,8%).

En el gráfico VI. 120 aparecen reflejados todos los porcentajes de respuesta.

GRÁFICO VI. 120: EQUILIBRIO ENTRE SOLICITUDES Y PLAZAS



Fuente: Elaboración propia

Dado que no tenemos datos del curso 2009-2010, hemos recurrido al proceso de adjudicación del curso 20010-11 para tener un referente en relación a la oferta del CIPF Compostela y la demanda del alumnado. Los datos obtenidos²⁰⁸, reflejados en la tabla VI. 49, indican que hay más demanda que oferta.

TABLA VI. 49: SOLICITUDES Y PLAZAS EN LOS CICLOS DE FPE, CURSO 2010-II

FAMILIA PROFESIONAL	CICLO FORMATIVO	MATRÍCULA	LISTA DE ESPERA
HOSTELERÍA Y TURISMO	CM Servicios en restauración	D ²⁰⁹ : 25 de 25 P ²¹⁰ : 5 de 5	P: 2
	CM Cocina y gastronomía	D: 36 de 37 P: 6 de 7	D: 22 P: 6
	CS Restauración	D: 19 de 18 ²¹¹ P: 4 de 4	D: 6 P: 6
ARTES GRÁFICAS	CM Preimpresión en artes gráficas	D: 18 de 18 P: 3 de 4	D: 12
	CM Impresión en artes gráficas	D: 14 de 18 P: 3 de 4	D: 10
INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	CM Panadería, repostería y pastelería	D: 16 de 18 P: 3 de 4	D: 8 P: 1
SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD	CM Atención sociosanitaria	D: 16 de 18 P: 4 de 4	D: 43 P: 14
	CS Educación infantil	D: 24 de 24 P: 6 de 6	D: 13

Fuente: Elaboración propia

En lo referente a *bajas voluntarias del alumnado*, el gráfico VI. 121 revela la opinión de los docentes. Nosotros destacamos los siguientes datos: un 61,5% opina que se producen “algunas veces”, un 19,2% “bastantes veces”, un 11,5% “siempre”.

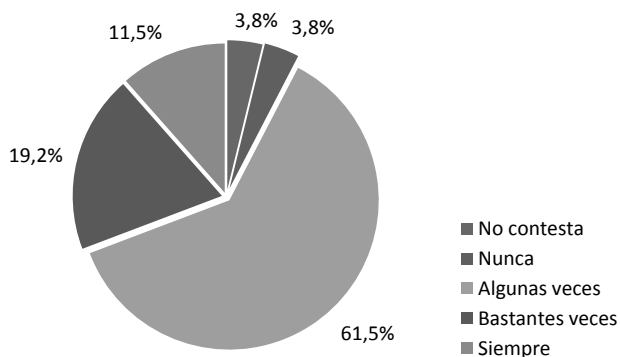
²⁰⁸ Estos datos son recogidos de la página web <http://edu.xunta.es/fp>, el día 14 de septiembre de 2010, a las 11,16 horas. Corresponden a la segunda adjudicación ordinaria, lo que nos indica que el proceso de matrícula todavía no ha terminado.

²⁰⁹ Acceso directo.

²¹⁰ Acceso mediante prueba.

²¹¹ Nos sorprende este dato que indica que hay 18 plazas y ya están matriculadas 19 personas.

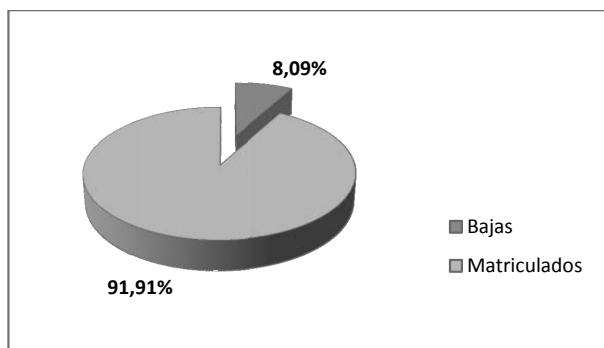
GRÁFICO VI. 121: BAJAS VOLUNTARIAS DEL ALUMNADO



Fuente: Elaboración propia

Contrastamos esta percepción con los datos reflejados en la tabla VI. 48, en la que se muestran datos referentes a veinte grupos de ciclos de FPE que se imparten en el centro. En base a ello podemos señalar que el 92,2% de los profesores/as indican que si se producen bajas del alumnado y el porcentaje de baja o anulación de matrícula²¹² está en un 8,09%, tal y como muestra el gráfico VI. 122.

GRÁFICO VI.122: PORCENTAJE DE BAJAS O ANULACIÓN DE MATRÍCULA, CURSO 2009-2010



Fuente: Elaboración propia

²¹² En este caso, hemos calculado el porcentaje de bajas en el centro en base a las bajas producidas en los grupos, pero también se puede calcular en relación a cada uno de los módulos. Para ello remitimos a la *Memoria de módulos*, anexo V.

VI.3.3.7. Resultados en personal

El criterio *Resultados en personal* hace referencia a los logros del centro en relación a las personas que prestan sus servicios en el mismo. Muestra el grado de éxito que tiene la organización a la hora de satisfacer las expectativas y necesidades de su personal. Para ello se utilizarán medidas de percepción e indicadores de rendimiento. Las medidas de percepción se refieren la percepción que tiene del centro el personal que lo integra y se obtienen a través de la información obtenida del cuestionario dirigido al profesorado y al equipo directivo.

Los indicadores de rendimiento hacen referencia a la información obtenida indirectamente, y para ello nos van a servir los datos obtenidos a través de las *Memorias, Informes y otros documentos* del centro²¹³ que nos permiten comparar y contrastar la información obtenida a través de la percepción con datos y hechos que se reflejan en la documentación del centro, los cuales tienen o deberían tener como referente los objetivos fijados en la planificación.

En *Resultados en personal*, las medidas de percepción y los escasos indicadores de rendimiento se presentan conjuntamente.

Para valorar los resultados en personal²¹⁴, se pregunta a los docentes y al equipo directivo sobre las siguientes cuestiones:

- Participación en los fines y objetivos del centro.
- Participación en los planes de mejora y en la gestión del cambio.
- Implicación en las actividades del centro.
- Participación en programas y actividades de mejora.
- Asunción de responsabilidades individuales.
- Iniciativa.
- Satisfacción por la pertenencia al centro.
- Satisfacción por los reconocimientos recibidos.
- Satisfacción por los resultados que se obtienen.
- Grado de absentismo del personal.

²¹³ Apenas hay indicadores de rendimiento respecto al personal. En los documentos a los que hacemos referencia no constan datos de este tipo.

²¹⁴ Con la etiqueta "*personal del centro*" hacemos referencia a los docentes, a los miembros de la dirección y al personal de administración y servicios.

- Rapidez y calidad en el tratamiento de las quejas.
- Y finalmente, la relación del personal con el alumnado.

En relación a estas cuestiones hemos obtenido respuestas cuya unión de los valores “bastante” y “mucho/a” muestran porcentajes que, a efectos de una interpretación global, vamos a agrupar en: porcentajes superiores al 75% y porcentajes inferiores al 50%. Ello pone de manifiesto -tal y como podemos observar a través de los datos de la tabla VI. 50- que los puntos fuertes del centro en cuanto al personal se refiere se vinculan a su relación con el alumnado y a la rapidez y calidad de la respuesta dada a las quejas que se producen; y las áreas que están presentes en la vida del centro, pero requieren de una mayor implicación son: la participación en la gestión del cambio y en planes-programas y actividades de mejora, y la capacidad de iniciativa.

TABLA VI. 50: RESULTADOS EN PERSONAL. FORTALEZAS Y DEBILIDADES O ASPECTOS A POTENCIAR

PORCENTAJES SUPERIORES AL 75%	PORCENTAJES DEL 50% O INFERIORES
• Relación del personal con el alumnado (92,3%) • Rapidez y calidad en el tratamiento de las quejas (84,6%)	• Participación en los planes de mejora y en la gestión del cambio (34,6%) • Participación en programas y actividades de mejora (46,1%) • Iniciativa (38,5%) • Absentismo del personal²¹⁵

Fuente: Elaboración propia

A continuación vamos a llevar a cabo un análisis detallado de las distintas cuestiones englobadas en *Resultados en personal*.

²¹⁵ En relación al absentismo del personal un 26,9% señala que se produce “bastantes veces” y un 46,2% “algunas veces”.

VI.3.3.7.1. Implicación y participación

Los *resultados en personal* están directamente vinculados a la *gestión del personal*. Los datos del cuestionario muestran la consonancia y analogía en las respuestas dadas a ambos criterios. Aunque se podrían establecer muchas otras relaciones, en el gráfico VI. 123 se recogen los aspectos que, a nuestro juicio, se deben destacar: participación en los fines y objetivos, en los planes de mejora y en la gestión del cambio, y en programas y actividades; implicación en la actividad del centro; e iniciativa del personal.

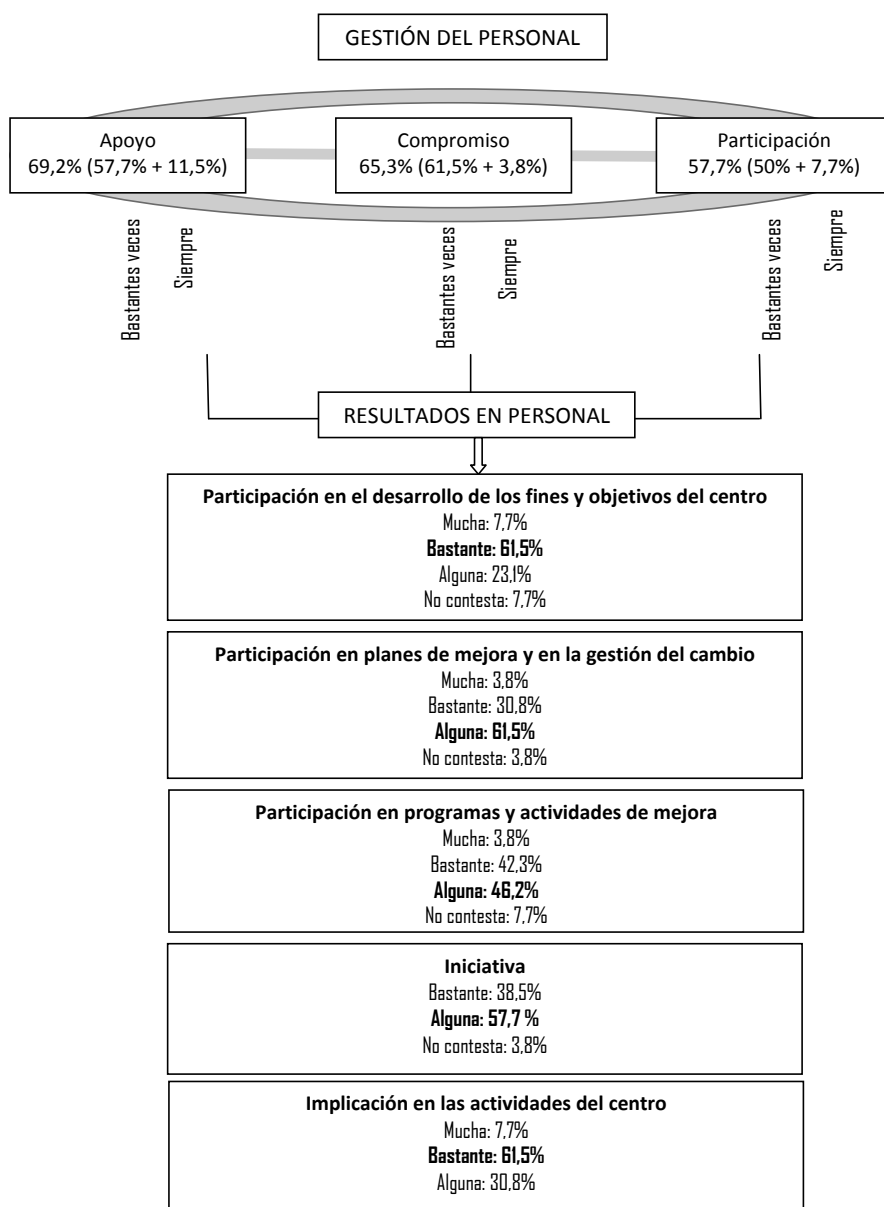
Los datos muestran como la *gestión del personal* en lo referente al apoyo a las iniciativas de mejora, a la participación en acciones de mejora y a su compromiso e implicación en las actividades del centro se mueve en el valor “bastante”. En consecuencia, en los *resultados* nos encontramos con “bastante” participación en los fines, objetivos y en programas y actividades de mejora; y “alguna” respecto a proposición de iniciativas, la participación en mejoras y actuaciones dirigidas a promover cambios.

De esta manera, la *participación del personal en los fines y objetivos del centro* y su *implicación en las actividades* que en el mismo se desarrollan se puede catalogar como positiva. Si agrupamos los valores “bastante” y “mucho”, obtenemos porcentajes del 68,2% y el 69,2% respectivamente.

Sin embargo, si preguntamos por su *participación en planes de mejora y en la gestión del cambio* (34,6%), *en programas y actividades de mejora* (46,1%), o respecto a la *capacidad de iniciativa del personal* (38,5%), obtenemos una menor puntuación.

Estos datos se presentan a través del gráfico VI. 123.

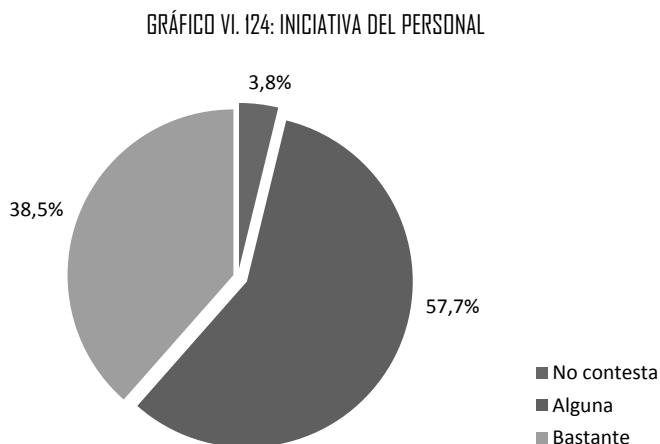
GRÁFICO VI. 123: GESTIÓN DEL PERSONAL vs. RESULTADOS EN PERSONAL



Fuente: Elaboración propia

VI.3.3.7.2. Iniciativa del personal

En lo referente a la iniciativa del personal podemos indicar -tal y como muestra el gráfico VI. 124- que prima el valor “algunas veces” frente a la opción “bastantes veces”. Entendemos que aunque sí se da esta capacidad, en opinión del profesorado y del equipo directivo, no es demasiado frecuente.



Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la documentación del centro consultada y desde nuestra interpretación personal, se consideran ejemplos de valiosas iniciativas nacidas en el seno de la institución y vinculadas a la formación: el *Aula Adeg*a y el *Aula de Produtos*, en cuya configuración está implicada no sólo la dirección del centro sino también el Jefe del Departamento de Hostelería y el grupo de trabajo creado al efecto. También se puede señalar la creación de una *Biblioteca de Aula*²¹⁶ en el *CM de Atención sociosanitaria* y en el *CS de Educación infantil*.

Otro conglomerado de propuestas y actuaciones sería el comprendido por: las *actividades complementarias y extraescolares*, las cuales marcan la relación del centro

²¹⁶ Si bien se hace referencia a ella en el *Plan Anual* al adquirir el mueble o muebles necesarios para este fin, lo importante no es el mobiliario sino la creación y gestión de esa biblioteca de aula, que corre a cargo del profesorado que imparte clase en los ciclos señalados.

con el entorno profesional; y muchas de las mejoras reflejadas en el *Plan Anual* y en las *Actas de Claustro*. Un ejemplo ilustrativo es:

EL SISTEMA DE CONTROL DE PRESENCIA EN EL PUESTO DE TRABAJO.

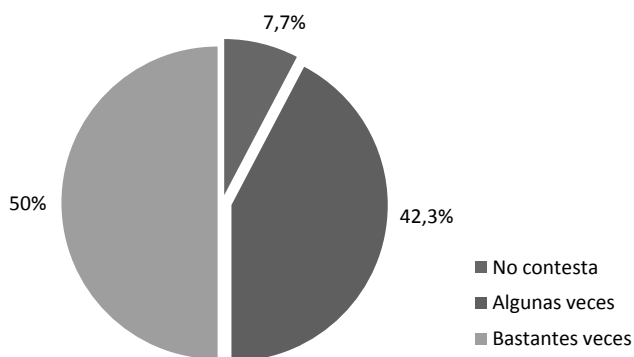
“Un sistema de firmas onde o profesorado deberá asinar diariamente nunha sávena de horarios. Este sistema empregase en outros institutos e o resultado é satisfactorio. Para axilizar o sistema, o profesorado deberá asinar todo o bloque horario a primeira hora, sendo responsabilidade súa permanecer no centro ata rematar o horario”.

(Acta del Claustro, celebrado el día 13-11-2009)

VI.3.3.7.3. *Asunción de responsabilidades*

Respecto a si *el personal asume responsabilidades individuales*, observamos que un 50% señala “bastantes veces”, un 42,3% “algunas veces”, y un 7,7% no contesta (gráfico VI. 125).

GRÁFICO VI. 125: ASUNCIÓN DE RESPONSABILIDADES INDIVIDUALES



Fuente: Elaboración propia

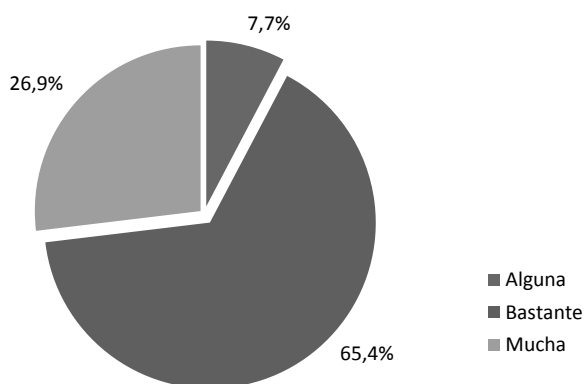
Aunque no hay datos explícitos que pongan de manifiesto en qué medida y mediante qué situaciones el personal está asumiendo responsabilidades de tipo individual, queremos hacer constar la gran cantidad de actividades complementarias y

extraescolares que se llevan a cabo en el centro²¹⁷. Desde nuestro entender, estas actividades exigen que el profesorado se implique y asuma una gran responsabilidad.

VI.3.3.7.4. Relación con el alumnado

En el centro hay “bastante” *relación del personal con el alumnado*, tal y como se evidencia a través de los datos que se presentan en el gráfico VI. 126.

GRÁFICO VI. 126: RELACIÓN DEL PERSONAL CON EL ALUMNADO



Fuente: Elaboración propia

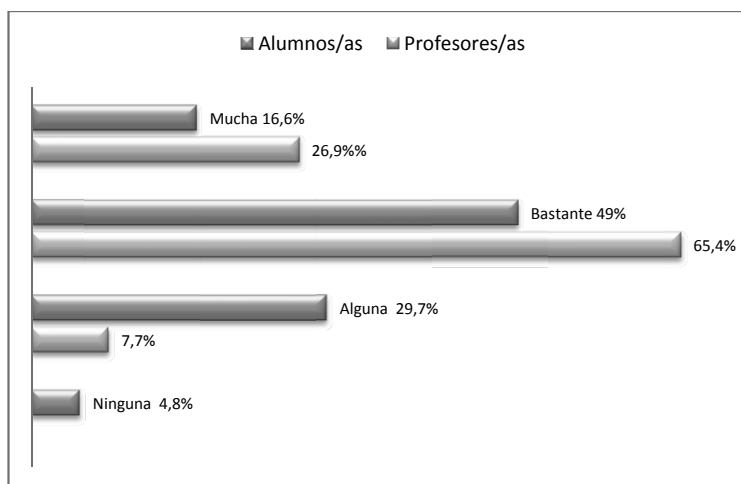
La documentación del centro no revela datos concretos que nos permitan presentar evidencias al respecto²¹⁸. Sin embargo, si recogemos los datos reflejados por el propio alumnado (véase apartado VI.3.3.6.6) vemos que su grado de satisfacción respecto a la relación que mantienen con el profesorado es buena.

El gráfico VI. 127 refleja la similitud entre la percepción del profesorado y la percepción del alumnado, destacando en ambos casos la etiqueta “bastante”. A la vez, pone de manifiesto una apreciación ligeramente superior en el colectivo docente.

²¹⁷ Reflejadas en el *Plan Anual*, los *Informes de tutoría* y la *Memoria Anual*.

²¹⁸ Sólo hemos hallado una breve referencia que pone de manifiesto el interés de la dirección en relación a la participación del centro en el *Forum Orienta 2010*, cuya argumentación ante el Consejo Social se apoya en la “*ilusión tanto do profesorado como do propio alumnado*”. (Acta del *Consello Social* celebrado el día 18 de febrero de 2010).

GRÁFICO VI. 127: RELACIÓN PROFESORADO-ALUMNADO



Fuente: Elaboración propia

VI.3.3.7.5. Satisfacción en el centro

La *satisfacción por la pertenencia al centro, los resultados del mismo y los reconocimientos recibidos* se pone de manifiesto en la tabla VI. 51 en la que se muestran los índices de respuesta respecto a estas cuestiones y los correspondientes porcentajes.

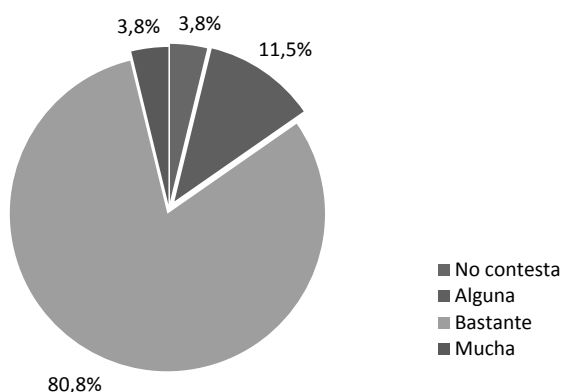
TABLA VI. 51: GRADO DE SATISFACCIÓN DE LOS DOCENTES

	Pertenencia al centro		Reconocimientos recibidos por el personal		Resultados en el centro	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	2	7,7%	1	3,8%	3	11,5%
Alguna	7	26,9%	8	30,8%	7	26,9%
Bastante	15	57,7%	16	61,5%	16	61,5%
Mucha	2	7,7%	1	3,8%	0	0%
Total	26	100%	26	100%	26	100%

Fuente: Elaboración propia

La respuesta dada en el *tratamiento de las quejas del personal* es positiva. En el gráfico VI. 128 se exponen los porcentajes que lo muestran.

GRÁFICO VI. 128: TRATAMIENTO DE LAS QUEJAS DEL PERSONAL



Fuente: Elaboración propia

No nos consta la existencia en el centro de ningún tipo de registro de las quejas del personal, ni tampoco de la respuesta dada a las mismas. No obstante, las reuniones de *Claustro* y del *Consello Social* constituyen el espacio y el tiempo en el que se hacen visibles, entre otros aspectos, algunas de las inquietudes, quejas y/o preocupaciones. A modo de ejemplo se hace referencia a las siguientes:

“(…) antes de poner en marcha algo como isto [hace referencia al sistema de control de presencia en el puesto de trabajo], deberíase explicar e aclarar no claustro, e non implántalo sen máis”.

(*Acta del Claustro*, celebrado el día 13-11-2009)

“(…) traslada una queixa do personal do economato, onde advirten do moi frío que se está a pasar nesa dependencia, estes días”.

(*Acta del Consello Social*, celebrado el día 19-12-2009)

“(…) comenta que, como centro integrado temos a formación regrada, e pide que se solicite una resposta de por que non temos o resto da oferta formativa, ocupacional e continua; e cales son as previsións de cara ao futuro, deste centro, nesa materia”.

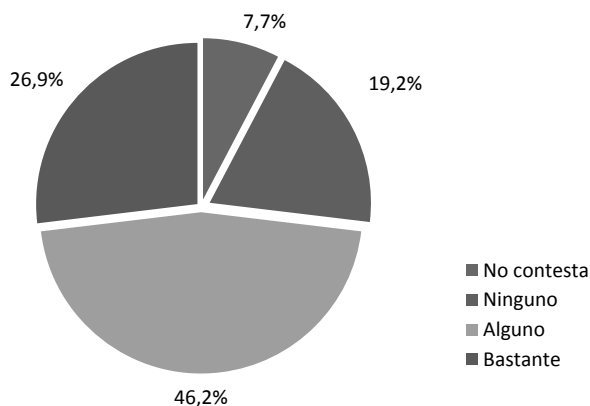
“(…) A Consellería de Traballo é quen fai a distribución da formación continua, este ano temos un curso, case testimonial, de poucas horas, que nin se solicitou nin se adapta moi ben as nosas posibilidades, e noutras ocasións, en cambio, impartimos cursos de cociña e servizos, cursos para os que deberíamos ser centro preferente tendo en conta as instalacións e sobre todo o profesorado”.

(*Acta del Consello Social*, celebrado el día 19-12-2009)

VI.3.3.7.6. Absentismo del personal

Finalmente, plasmamos los datos referentes al *absentismo del personal*. En este caso prima el valor “alguno”, seguido de “bastante”, y así se representa en el gráfico VI. 129.

GRÁFICO VI. 129: GRADO DE ABSENTISMO DEL PERSONAL



Fuente: Elaboración propia

En el estudio documental realizado no hemos hallado datos referentes al absentismo del personal. Recordemos que los responsables de ejercer el control de asistencia del personal son el jefe de estudios (en relación al profesorado) y el secretario (en lo referente al personal de administración y servicios), ambos bajo el mandato del director.

VI.3.3.8. Resultados en el entorno del centro

El criterio *Resultados en el entorno*²¹⁹ hace referencia a la huella del centro en la sociedad. Este impacto se valora en términos de conexión con organismos, instituciones y empresas del entorno social y alude a aquello que consigue la institución a la hora de satisfacer las necesidades y expectativas de esa sociedad.

Para obtener esta información utilizamos los datos del cuestionario dirigido al profesorado y al equipo directivo, el cual nos proporciona la percepción²²⁰ de estas personas respecto a:

- La relación del centro con el entorno.
- La accesibilidad del entorno al personal del centro.
- Los premios y reconocimientos recibidos por el centro.
- Las quejas realizadas por personas o instituciones del entorno.

Los datos obtenidos se contrastan con referencias y hechos concretos (premios, menciones positivas, cartas de felicitación o reconocimiento de la labor del centro, invitaciones a participar en eventos, etc.) reflejados en los documentos del CIFP u otras fuentes, que pongan de manifiesto la conexión del centro con el entorno.

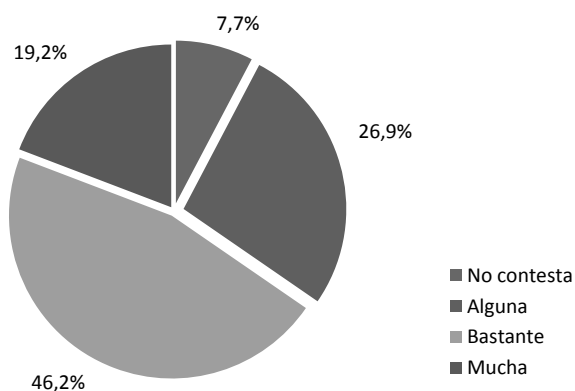
VI.3.3.8.1. Relación del centro con el entorno

Al preguntar por la *relación del centro con otros centros e instituciones* obtenemos las siguientes respuestas: 19,2% “mucha”, 46,2% “bastante”, 26,9% “alguna”, y el 7,7% no contesta. Estos datos se reflejan en el gráfico VI. 130.

²¹⁹ Los resultados en el entorno se relacionan con los resultados en los alumnos y con los resultados del centro.

²²⁰ En este caso se refleja la percepción del personal del centro, debido a la dificultad que supone obtener información directa de los distintos organismos e instituciones (Administración, Ayuntamiento, INEM, empresas colaboradoras, otros centros de formación,...) relacionados con el centro.

GRÁFICO VI. 130: RELACIÓN CON OTROS CENTROS



Fuente: Elaboración propia

A través de la documentación del centro se puede apreciar que la relación con otras instituciones y centros del entorno es un valor altamente potenciado en el CIFP Compostela. Son continuas las referencias halladas al respecto, pero nosotros vamos a presentar (a través de la tabla VI. 52) sólo algunas que, desde nuestro entender, ponen de manifiesto esta conexión centro formativo-sociedad.

Afirmamos que el contacto del centro con su entorno es una realidad palpable. Sin embargo, en ninguno de los documentos consultados consta ninguna valoración de esa relación, ni tampoco se muestra el grado de satisfacción del centro con el entorno o viceversa.

TABLA VI. 52: VÍNCULOS DEL CENTRO CON EL ENTORNO²²¹

	Consellería de Educación	NOMBRAMIENTO DIRECCIÓN “A convocatoria deste Claustro extraordinario ven dado polo nomeamento que a Dirección Xeral, con data de 28 de setembro, lle fai como novo director”. <i>(Acta del Claustro, celebrado el 06-10-2009)</i> VISITAS INSTITUCIONALES “Está prevista a asistencia do Conselleiro de Educación a un acto de entrega de diplomas que se vai celebrar no noso instituto²²²”. <i>(Acta del Claustro, celebrado el 06-10-2009)</i> “O vindeiro luns visitaranos a Xefa Territorial”. <i>(Acta del Consello Social, celebrado el 18-12-2009)</i> CONTRATACIÓN DE DOCENTES PARA ACTIVIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA “Estánse organizando cursos básicos de formación en riscos laborais para centros integrados, dirixidos a alumnos (...). Os docentes para impartir estes cursos serán contratados pola Dirección Xeral. Tamén se oferta esta formación para o profesorado”. <i>(Acta del Claustro, celebrado el 13-11-2009)</i> GESTIÓN A TRAVÉS DEL XADE “Acceso ao portal XADE (...), é imprescindible ter conta de correo da Xunta para poder acceder á publicación”. <i>(Acta del Claustro, celebrado el 13-11-2009)</i> PARTICIPACIÓN EN EVENTOS “A Dirección Xeral lle propuxo ao CIFP Compostela representar ás familias profesionais de (...), na <i>mostra do ensino</i> no Pazo de congresos e exposicións de Santiago, do 27 ao 30 de abril”. <i>(Acta del Claustro, celebrado el 26-03-2010)</i> PRESUPUESTOS “A intención desta dirección é facer que todos os ingresos se incorporen aos fondos da Consellería”. <i>(Acta del Consello Social, celebrado el 26-01-2010)</i>
ADMINISTRACIÓN	Consellería de Traballo	“A Consellería de Traballo é quen fai a distribución da formación continua”. <i>(Acta del Consello Social, celebrado el 18-12-2009)</i>
	INEM	Gestiones vinculadas a la selección de alumnado para las AFD.
	Ayuntamiento	“(…) se cursou una solicitude de contenedores diversos ao Concello para mellorar a recollida selectiva de lixo”. “Invitarase a algún responsable do Concello para explicar o problema do tráfico”. <i>(Acta del Consello Social, celebrado el 18-12-2009)</i>
	Ministerio de Educación	La solicitud de becas del Ministerio de Educación.
	Consello Galego de FP	“Solicítase propoñer unha xuntanza de Centros Integrados de Educación e de Traballo á hora da adxudicación dos cursos de formación a través do Consello da FP”. <i>(Acta del Consello Social, celebrado el 18-12-2009)</i>
OTROS CENTROS		CENTROS FORMATIVOS “Colaborar en Industrias Alimentarias co centro A Granxa de Ponteareas, na <i>mostra do ensino</i> no Pazo de congresos e exposicións de Santiago, do 27 ao 30 de abril”. <i>(Acta del Claustro, celebrado el 26-03-2010)</i> Comidas CEIP Lamas de Abade. <i>(Acta del Consello Social, celebrado el 26-01-2010)</i>

²²¹ Además de las situaciones reflejadas en la tabla VI. 52, en el ámbito de la relación del centro con el entorno se enmarca la posibilidad de realizar la FCT en el extranjero y el intercambio del alumnado de Hostelería y Turismo con otros alumnos y alumnas de Italia, aspectos para los cuales el centro ya está haciendo las gestiones necesarias.

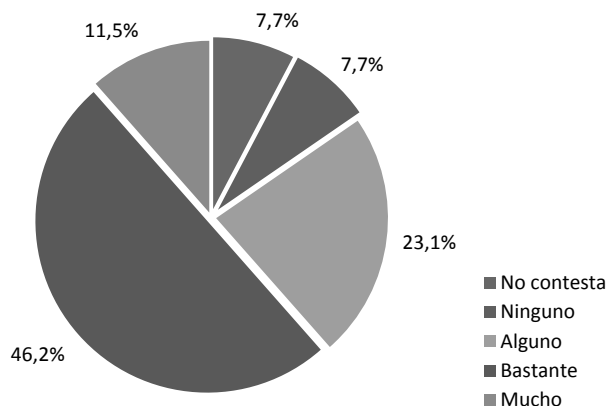
²²² En ocasiones, se sigue hablando del centro como “instituto” en lugar de “centro integrado”.

EMPRESAS FCT	Véanse los <i>Informes de tutoría, curso 2009-2010</i> y las <i>Memorias de módulos</i> del mismo período (anexo V). Estos documentos muestran las empresas en las que el alumnado cursa la FCT.
SINDICATOS, EMPRESAS Y OTROS ORGANISMOS	SINDICATOS <i>"No correo do centro, aparece continuamente multitude de información das diferentes centrais sindicais".</i> <i>(Acta del Claustro, celebrado el 13-11-2009)</i> ASOCIACIONES <i>"Felicitación expresa por parte do representante da Asociación de Hostalaría".</i> <i>(Acta del Consello Social, celebrado el 18-02-2010)</i> EMPRESAS E INSTITUCIONES <i>Forum Santiago 2010.</i> <i>"Debemos destacar visitas de moitas empresas interesadas por captar alumnado, coa intención de contratalo unha vez rematen os seus estudos, así mesmo recibimos visitas de outras institucións educativas de Galiza, Polonia, Alemaña, Portugal, Inglaterra, etc. moi interesados en coñecer o sistema educativo galego en formación profesional de Hostalería e Turismo, e no caso por exemplo de Polonia, de localizar no CIFP Compostela, profesorado que forme aos seus profesionais do sector na elaboración de peixes, ou o de Portugal para formar au seu profesorado en decoración de pratos de cociña".</i> <i>(Http://www.cipcompostela.edu.xunta.es)</i> (...) <i>"As actividades de colaboración empezaron xa o sábado día 20, no Hostal dos Reis Católicos, Praza de abastos, Museo do Pobo Galego e Hotel Monumento S. Francisco, lugares onde estiveron colaborando uns doce alumnos de servizos en restauración e de cociña".</i> <i>(Http://www.cipcompostela.edu.xunta.es)</i>

Fuente: Elaboración en base a la documentación institucional consultada.

El impacto del centro en el nivel cultural de la localidad en la que está ubicado se pone de manifiesto con un porcentaje de respuesta del 61,5% repartido entre los valores “bastante” y “mucho”, reflejados en el gráfico VI. 131.

GRÁFICO VI. 131: IMPACTO EN LA LOCALIDAD



Fuente: Elaboración propia

El impacto del CIFP Compostela en el entorno se pone de manifiesto en la siguiente cita:

FORUM SANTIAGO, 2010

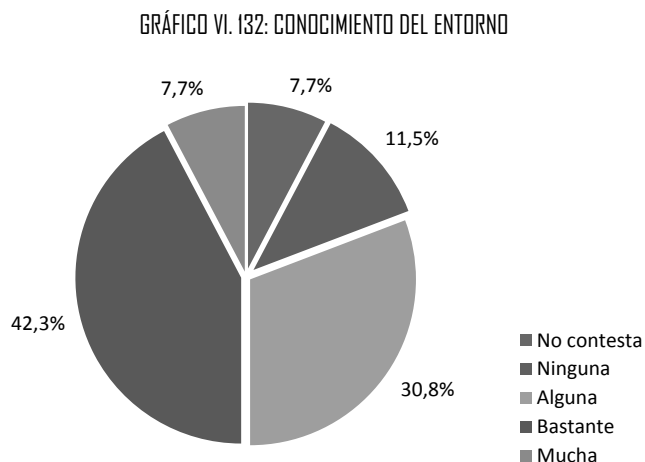
“Recibimos a chamada da Organización para que acudiramos ao Auditorio á entrega dos premios Picadillo, pois en referencia á traxectoria profesional desta Institución con máis de 43 anos de historia e pola labor desenvolvida formando profesionais do sector, que hoxe gozan dun recoñecido prestixio, e uns cuantos motivos máis que xa non recordamos, para abreviar, se nos di que eramos merecedores dun premio dun altísimo prestixio, como o son os *premios Picadillo*.

Foi, como non podía ser doutro xeito, o Director do CIFP Compostela, D. Ramiro Esparís Sampedro, quen entre un auténtico “tronío” de aplausos e recoñecemento dos asistentes que abarrotaban o auditorio, recibiu o premio en nome de todos, antigos profesores/as, antigos alumnos/as, alumnado, profesorado e todas aquelas persoas que formaron e/ou forman parte da comunidade educativa do Centro, moi agradecido por suposto á Organización do ForumSantiago, Institucións públicas e privadas que colaboraron e fixeron posible este acto”.

(<http://www.cifcompostela.edu.xunta.es>)

La *preocupación por el estudio y conocimiento de cuestiones que interesan al entorno* también está presente en el centro. En este caso destacan, -tal y como muestra el gráfico VI. 132 -, los valores “bastante” y “alguna”.

Obtenemos un mayor grado de significatividad en la respuesta si tenemos en cuenta la unión de los valores “bastante” y “mucho”, a través de los cuales obtenemos un porcentaje del 50%.

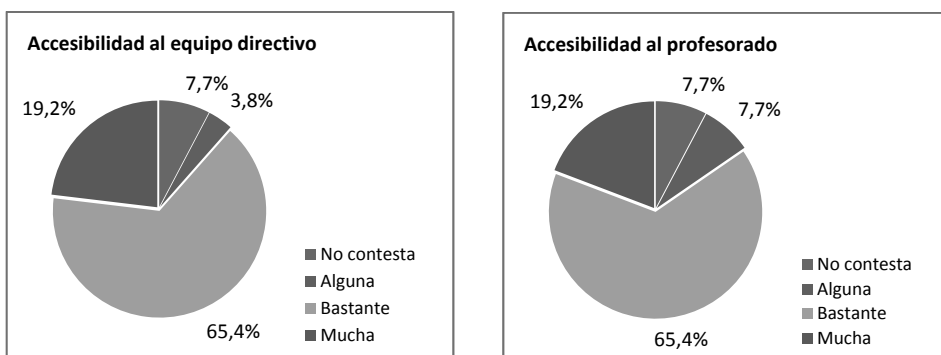


Fuente: Elaboración propia

VI.3.3.8.2. Accesibilidad del entorno al personal del centro

Desde el punto de vista de los docentes, la *accesibilidad de personas e instituciones del entorno al equipo directivo y al profesorado* del centro es elevada y manifiesta valores muy similares, tal y como evidencia el gráfico VI. 133.

GRÁFICO VI. 133: ACCESIBILIDAD DEL ENTORNO



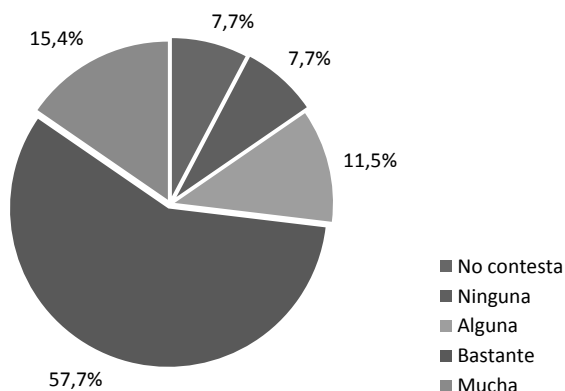
Fuente: Elaboración propia

VI.3.3.8.3. Reconocimientos y quejas del entorno

Los resultados del centro respecto a la sociedad también se ponen de manifiesto a través de los premios y reconocimientos recibidos, las quejas provenientes del entorno y la respuesta dada a las mismas.

El profesorado muestra gran *satisfacción por los reconocimientos y premios obtenidos por el centro*. Como se aprecia en el gráfico VI. 134 sólo hay un 7,7% que no contesta, otro 7,7% que señala “ninguna” y un 11,5% que indica “alguna”. El 73,1% restante se posiciona en los valores “bastante” y “mucho”.

GRÁFICO VI. 134: SATISFACCIÓN POR LOS RECONOCIMIENTOS Y PREMIOS OBTENIDOS POR EL CENTRO



Fuente: Elaboración propia

La valía de la labor formativa del centro se evidencia a través de los premios y reconocimientos obtenidos, entre los que se resaltan:

LA SEGUNDA EDICIÓN DO CONCURSO DE BARISTAS PROFESIONAIS “CAMPIONATO DE ESPAÑA DE BARISTAS S.C.A.E. (ASOCIACIÓN DE CAFÉS ESPECIAIS EUROPEOS)”

“Participaron once concursantes representando a diversas empresas e membros do Forum do Café, entre os que se atopaba un alumno do CIFP Compostela, concursante que se clasificou para a final nacional”.

(...) “Este concurso conta cun grande prestixio a nivel internacional, pois si dende as edicións autonómicas se pasa as de carácter nacional, posteriormente os gañadores das edicións nacionais representan ao seu país na final europea. Detrás deste concurso atópanse empresas relacionadas co mundo do café, produtores, torradoiros, fabricantes de máquinas de café, moíños, etc., a nivel local, nacional e internacional”.

EL CONCURSO DE COCINA XOSÉ RODRIGUEZ MOLDES

“Un alumno do C.I.F.P. Compostela gaña o concurso 2010 de cociña Xosé R. Moldes [¹⁹ premio, modalidade de cociña].

O pasado 4 de marzo, celebrouse no I.E.S. Fragas do Eume (Pontedeume), a XI edición do concurso de cociña e coctelería, que anualmente se ven celebrando, e no que participan alumnos e alumnas pertencentes aos centros de ensino relacionados coa restauración de toda Galiza”.

EL FORUM SANTIAGO 2010

“Entre os ilustres visitantes non faltou o mesmo Ferrán Adriá, que se preocupou por coñecer os detalles das elaboracións culinarias que se estaban preparando e degustando, felicitando a toda a Institución (alumnado, profesorado e dirección do CIFP Compostela)”.

Aunque todas estos reconocimientos se vinculan a la familia profesional de Hostelería y Turismo, también en Artes Gráficas un alumno ha obtenido el primer premio²²³ en carteles, a través del *Concurso homenaje a Rodríguez Moldes*.

Las *quejas realizadas por personas e instituciones del entorno* también aparecen reflejadas, destacando un 30,8% que indica que no se producen “nunca”, y a continuación el valor 26,9% correspondiente a “algunas veces”.

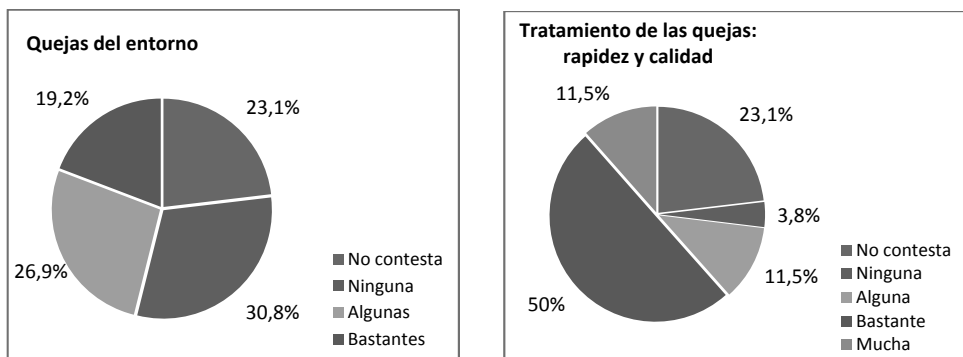
En cuanto a calidad y eficiencia en *la respuesta dada a las quejas* cuando estas se producen, un 61,5% marca el valor “bastante” (50%) o “mucho” (11,5%).

Estos datos se exponen en el gráfico VI. 135.

En la documentación del centro no hay reflejados hechos que pongan de manifiesto quejas del entorno, pero por los datos del cuestionario entendemos que en ocasiones si se producen, y que el centro es bastante eficiente en la respuesta a las mismas.

²²³ Reflejado en la *Memoria Anual* del centro.

GRÁFICO VI. 135: QUEJAS DEL ENTORNO Y SU TRATAMIENTO



Fuente: Elaboración propia

VI.3.3.9. Resultados clave del centro

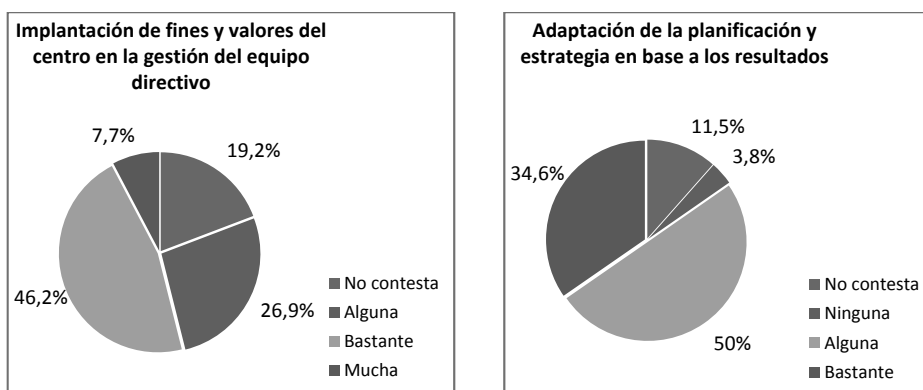
El criterio *resultados clave del centro educativo* se vincula a eficiencia y efectividad, y hace referencia a *cualquier logro en el terreno de la formación y de la gestión que contribuya al éxito del centro*, que sea medible de forma directa o indirecta, y que se derive con certeza de la ejecución de la planificación y de la estrategia, así como de los procesos.

VI.3.3.9.1. *Resultados clave del rendimiento del centro*

Los resultados clave del rendimiento del centro se reflejan a través de los siguientes aspectos: el grado de *implantación de los fines y valores del centro en la gestión del equipo directivo* y el grado de *adaptación de la planificación y estrategia* del mismo en función de los resultados contemplados en las memorias e informes existentes. Respecto a la primera cuestión, prima el valor “bastante” con un 46,2%, mientras que en la segunda el 50% de las personas encuestadas indican “alguna” y un 34,6% “bastante”.

Los distintos porcentajes de respuesta se representan a través del gráfico VI. 136.

GRÁFICO VI. 136: GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN Y ADAPTACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN Y LA ESTRATEGIA



Fuente: Elaboración propia

La finalidad²²⁴ del centro se dirige a proporcionar al alumnado una formación que les permita acceder a otros estudios y/o integrarse en el entorno productivo, lugar en el que pueden “*validar coa experiencia laboral as ensinanzas recibidas no centro*” (*Proyecto Educativo*). Al estudiar la documentación del centro, vemos que este es el eje en torno al cual gira toda su actividad formativa. Sin embargo tenemos que señalar que, aunque no aparece recogido en la documentación institucional, las actuaciones que se desarrollan en el mismo también tienen en cuenta algunos de los fines establecidos en la legislación (artículo 5 del Decreto 266/2007, de 28 de diciembre):

- La cualificación y recualificación de las personas a lo largo de la vida, mediante el establecimiento de una oferta de formación profesional modular y flexible.
- La evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y de vías no formales de formación.
- El establecimiento de un espacio de cooperación entre el sistema de formación profesional y el entorno productivo.
- Y, la mejora de la competencia del alumnado a través de proyectos dirigidos a promover la movilidad, el perfeccionamiento profesional y cooperación en un contexto europeo.

La gestión del equipo directivo tiene en cuenta estas finalidades²²⁵ y así se refleja a través de las actuaciones contempladas en el *Plan y Memoria Anual*.

Evidencias que ponen de manifiesto la gestión de la dirección en torno a estos fines, son las que se reflejan en la tabla VI. 53, en la que también se especifican los resultados obtenidos.

²²⁴ En el criterio Liderazgo se reflejaba la finalidad del centro bajo la etiqueta de “filosofía del CIFP Compostela”, y posteriormente se concretaba esta finalidad en una serie de objetivos de centro contemplados en el Proyecto Educativo que, desde nuestro punto de vista no se ajustan a los fines de los centros integrados de FP sino más bien a IES.

²²⁵ Las actuaciones de la dirección se adaptan a la filosofía del centro y a los fines de los centros integrados, y no tienen en cuenta los objetivos de centro reflejados en el *Proyecto Educativo*, documento heredado de una etapa anterior de la institución y no adaptado a las circunstancias actuales.

TABLA VI. 53: GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN EN BASE A LOS FINES DEL CENTRO. RESULTADOS.

FINES	ACTUACIONES VINCULADAS		RESULTADOS
CUALIFICACIÓN Y RECUALIFICACIÓN	Gestiones para ampliar la oferta formativa de FPE del centro.	2º curso del Ciclo Servicios en Restauración (modular).	Cancelado.
		2º curso del CS Gestión de alojamientos turísticos.	Implantado.
		Implantación del Título LOE correspondiente al CS Restauración.	Pospuesto para el curso 2011-12.
		ZS Educación Infantil (modular)	Autorizado para el curso 2010-11.
		ZM Preimpresión en Artes Gráficas (modular).	Pendiente de autorización. En su lugar PCPI.
	Solicitar acciones formativas dirigidas a desempleados ⁽²²⁶⁾ .	Curso sumellier.	No autorizado.
		Curso cocina.	Impartiéndose.
		Curso pastelería.	No autorizado.
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES	Ciclo Medio: Servicios de Restaurante y Bar. Candidatos: 105. Nº de plazas: 25. Criterio de selección: 170 meses de actividad profesional relacionada con las unidades de competencia para las que solicitan acreditación.		Se acreditan: • 25 candidatos en la unidad de competencia <i>“asesorar sobre bebidas, prepararlas y presentarlas”</i>. • 22 en <i>“preparar y realizar las actividades de preservicio, servicio y postservicio en el área de consumo de alimentos y bebidas”</i>. • 21 en <i>“preparar y presentar aperitivos sencillos, canapés, bocadillos, platos combinados e patos a la vista del cliente”</i>.
COOPERACIÓN FP y ENTORNO PRODUCTIVO	Gestión de demandas de empleo, mediante la actualización de la bolsa de empleo ubicada en la página web del centro.		Realizado.
	Actividades complementarias y extraescolares dirigidas a reforzar e integrar las actividades de enseñanza-aprendizaje mediante la colaboración conjunta con agentes, empresas y organismos externos al centro.		<i>Programadas por la vicedirección.</i> Realizadas: 27 actividades (77,14%) No realizadas: 8 actividades (22,86%) <i>Programadas por otros Departamentos:</i> 35 actividades.
COMPETENCIA PROFESIONAL DEL ALUMNADO: MOBILIDAD, INTERCAMBIO y COOPERACIÓN	Realización de prácticas en el extranjero.		Solicitada carta universitaria Erasmus.
	Reuniones de colaboración con la asociación de empresarios de Hostelería.		Realizadas.
	Intercambio entre alumnos (Italia).		Se ha realizado la visita preparatoria.

Fuente: Elaboración en base al *Plan Anual*, *Memoria Anual* y página web del centro

²²⁶ Aunque no consta en el *Plan Anual*, se ha impartido también el curso de *Operaciones básicas de pisos en alojamientos* (reflejado en la *Memoria Anual*).

En lo que a adaptación de la *planificación del centro* se refiere, los datos recogidos en las memorias deben ser un referente importante. Tomando como guía *el Modelo 3 del Manual de Procedimientos*, se hace un seguimiento de las *Programaciones* y en base a ello, en las *Memorias* de cada uno de los *módulos*, se presentan propuestas de revisión y de mejora. Entendemos que estas directrices serán tenidas en cuenta en la elaboración de la nueva planificación.

VI.3.3.9.2. Indicadores clave del rendimiento del centro

Los indicadores clave del rendimiento se centraron en torno a estas cuestiones: grado de consecución de los objetivos establecidos en los proyectos de centro, cumplimiento de horarios y programaciones, funcionamiento del área administrativa, mejoras de la tasa de alumnado con evaluación positiva y grado de absentismo del alumnado.

VI.3.3.9.2.1. Consecución de los objetivos

Respecto a la *consecución de los objetivos*, todos los docentes encuestados que han dado respuesta a estas preguntas se han decantado por los valores “bastante” y “algo”. Si agrupamos ambas etiquetas de respuesta tenemos valores del 70 y el 80%. En la tabla VI. 54 se presentan las frecuencias y porcentajes.

TABLA VI. 54: GRADO DE CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL CENTRO

	Proyectos del centro		Proyectos externos		En gestión de material y equipamiento	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	3	11,5%	3	11,5%	1	3,8%
Nada /Ninguno	0	0%	0	0%	1	3,8%
Algo	7	26,9%	7	26,9%	12	46,2%
Bastante	16	61,5%	15	57,7%	11	42,3%
Mucho	0	0%	1	3,8%	1	3,8%
Total	26	100%	26	100%	26	100%

Fuente: Elaboración propia

Las memorias son el instrumento en el que se refleja el grado de consecución de los objetivos.

La *Memoria Anual* contempla los objetivos del *Plan Anual* y en relación a cada uno de ellos hace explícito si se ha conseguido o no. En las tablas VI. 55 y VI. 56 se pueden apreciar los resultados.

TABLA VI. 55: PLAN ANUAL. RESULTADOS²²⁷

ÁREAS	Objetivos y actuaciones (nº)	Resultados	
CALIDAD	4	25%	SI
		50%	EN PROCESO
		25%	NO
AMPLIACIÓN OFERTA EDUCATIVA	4	50%	SI
		50%	NO
FORMACIÓN CONTINUA	4	50%	SI
		50%	NO
ACCIONES FORMATIVAS PARA EL DESEMPLEO	3+1 ²²⁸	50%	SI
		50%	NO
PEDAGÓGICA	2	100%	SI
INFRAESTRUCTURAS	30	50%	SI
		33,3%	EN PROCESO
		16,7%	NO
EQUIPAMIENTOS	11	9,09%	SI
		9,09%	EN PROCESO
		72,72%	NO
		9,09%	NO HAY DATOS
RECURSOS DIDÁCTICOS	4	50%	SI
		50%	NO
OPTIMIZACIÓN DE RECURSOS	3	66,7%	SI
		33,3%	NO
ALIANZAS Y RELACIONES EXTERNAS	2	100%	SI
AMBIENTE LABORAL (identificación de espacios)	1	100%	NO
SEGURIDAD Y PREVENCIÓN	3	66,7%	SI
		33,3%	EN PROCESO
TOTAL	72	45,8%	CONSEGUIDO
		12,5%	EN PROCESO
		40,3%	PENDIENTE
		1,4%	SIN DATOS

Fuente: Elaboración en base a la *Memoria Anual*. Curso 2009-10.

²²⁷ Es importante destacar que aunque el curso escolar se ha terminado y se presenta la correspondiente *Memoria Anual*, en lo referente a las áreas de *infraestructuras* y *equipamientos* (vinculadas a la gestión económica) muchas de las actuaciones tienen establecido un período de realización que abarca hasta el 31 de diciembre de 2010. Por ello hay un porcentaje elevado de actuaciones que están en proceso o pendientes de ejecución. Ponemos de manifiesto además que estas áreas son las que aglutinan un mayor número de actuaciones.

²²⁸ Una de las acciones formativas autorizadas no había sido solicitada por el centro y no se contemplaba en el *Plan Anual*.

TABLA VI. 56: ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES. RESULTADOS

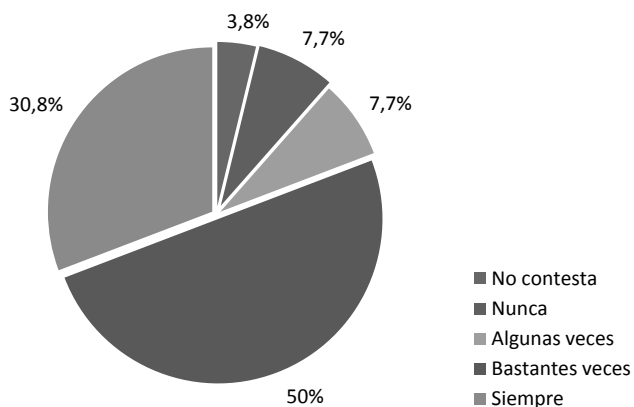
TIPO DE ACTIVIDAD	Número	Resultados	
CULTURALES Y/O DEPORTIVAS	18	94,44%	EJECUTADAS
		5,55%	NO EJECUTADAS
REFUERZO A LA FORMACIÓN (programadas por la vicedirección)	35	77,14%	EJECUTADAS
		22,86%	NO EJECUTADAS
REFUERZO A LA FORMACIÓN (programadas por los distintos departamentos)	35	EJECUTADAS Hostelería y turismo: 28,57% Industrias alimentarias: 2,85% Artes gráficas: 5,71% Servicios socioculturales y a la comunidad: 45,71% Inglés: 2,85% Vicedirección: 14,28%	

Fuente: Elaboración en base a la *Memoria Anual* Curso 2009-10.

VI.3.3.9.2.2. Cumplimiento de horarios

Vinculado a la consecución de los objetivos está el *grado de cumplimiento de los horarios*, y se destaca que el 80,8% de los docentes encuestados señalan que se cumple, aspecto que se visualiza claramente en el gráfico VI. 137.

GRÁFICO VI. 137: CUMPLIMIENTO DE HORARIOS

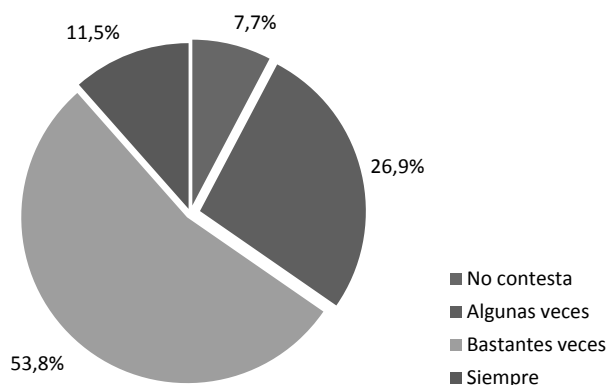


Fuente: Elaboración propia

VI.3.3.9.2.3. Cumplimiento de programaciones

El *cumplimiento de las programaciones* se pone de manifiesto con un porcentaje de 65,3% de respuestas dirigidas a los valores “bastantes veces” y “siempre”. Aunque también hay un 26,9% asignado al valor “algunas veces”. En el gráfico VI. 138 se exponen los resultados.

GRÁFICO VI. 138: CUMPLIMIENTO DE LAS PROGRAMACIONES



Fuente: Elaboración propia

Se ha podido apreciar que las Memorias de módulos son un buen referente para determinar en qué medida se desarrollan lo establecido en las programaciones.

Hemos accedido a un total de 69 memorias y, en general, no reflejan incidencias relevantes. A modo ilustrativo recogemos la mención recogida en una de las Memorias de FOL en relación al desarrollo de la programación y el grado de consecución de los objetivos:

MODIFICACIONES PRESENTADAS DURANTE EL CURSO EN LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.

— *Desarrollo de la programación.*

“Lentamente para adaptar a linguaxe das materias do módulo ós alumnos/as, pero sen incidencias que salientar”.

– *Temas que no se han impartido o se han modificado.*

“Fundamentalmente, quedaron sen explicar os temas relativos os itinerarios profesionais e busca de emprego”.

Motivos:

“Unha preocupante “desmotivación” dos alumnos/as polo módulo e polo ciclo en xeral, xunto unha formación deficiente (coñecementos da ESO) dunha importante porcentaxe dos alumnos/as. Tamén influiron as horas asignadas ao módulo del FOL, non suficientes, para abordar na súa totalidade as distintas UUDD”.

– *Consecución de los objetivos.*

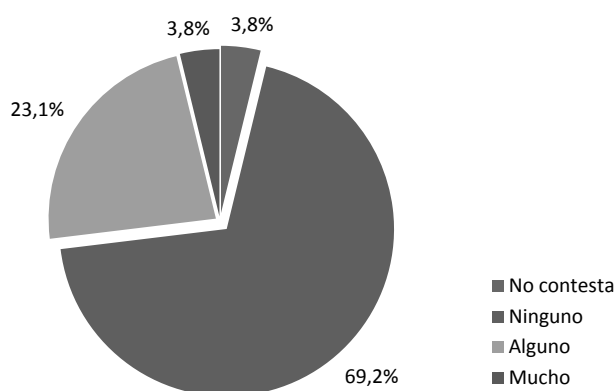
“Parcialmente, terase que ir amoldando a lonxitude das respectivas UUDD ó tempo disponible e a formación do alumnado, para este módulo coa finalidade de conseguir dar toda a programación”.

(Memoria de uno de los Módulos de FOL)

VI.3.3.9.2.4. Alumnado: absentismo y mejora de la tasa con valoración positiva

En el gráfico VI. 139 se aprecia la percepción de los docentes en relación al *absentismo del alumnado*. Los resultados ponen de manifiesto el predominio del valor “alguno”.

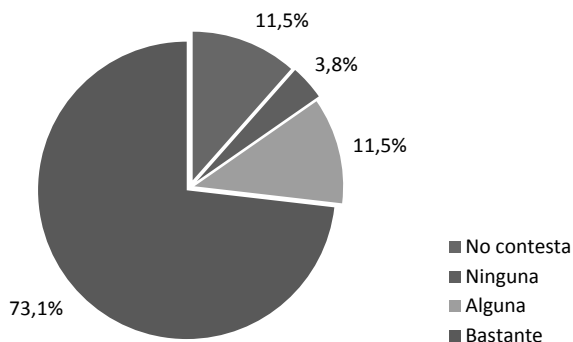
GRÁFICO VI. 139: ABSENTISMO DEL ALUMNADO



Fuente: Elaboración propia

Aunque no hay un estudio que refleje la *mejora de la tasa de alumnado con valoración positiva*, el profesorado si observa “bastante” mejora de la misma, y así se plasma en los resultados contemplados en el gráfico VI. 140.

GRÁFICO VI. 140: MEJORA DE LA TASA DE ALUMNADO CON VALORACIÓN POSITIVA

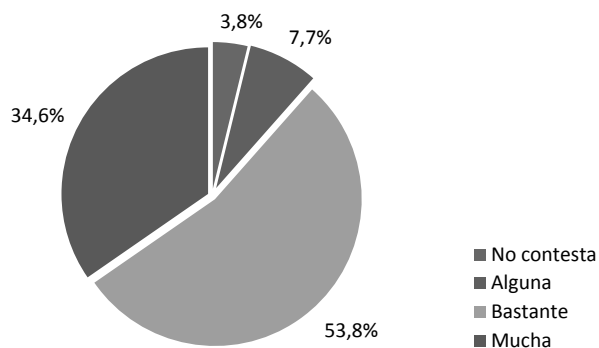


Fuente: Elaboración propia

VI.3.3.9.2.5. Funcionamiento del área administrativa

En el gráfico VI. 141 se presentan los resultados en relación al *funcionamiento del área administrativa*, los cuales ponen de manifiesto una valoración muy positiva, reflejada a través de los valores “bastante” y “mucho”.

GRÁFICO VI. 141: SATISFACCIÓN CON EL FUNCIONAMIENTO DEL ÁREA ADMINISTRATIVA



Fuente: Elaboración propia

VI.3.3.10. Consideraciones finales

Al analizar e interpretar los datos que aquí se presentan se ha tenido en cuenta el vínculo existente entre los diversos criterios del Modelo de la EFQM.

Seguimos y tenemos presentes la siguiente cita:

“Cualquier acción de mejora llevada a cabo de forma global en la gestión de los criterios **Agentes** del modelo europeo (liderazgo, política y estrategia, personas, alianzas y recursos y, procesos) tiene su repercusión positiva, también de manera global en la categoría de los **Resultados** para todos los grupos de interés (resultados en los clientes, resultados en las personas, resultados en la sociedad y resultados clave), ya que, la excelencia de los Agentes causa la excelencia de los Resultados”.

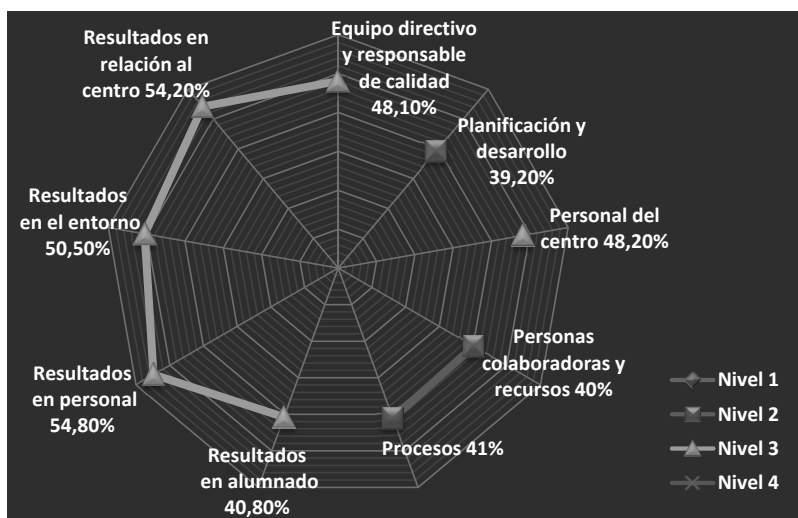
(Martínez Carballo, 2006: 322- 326)

El análisis de la documentación del centro pone de manifiesto que la gestión del *CIFP Compostela*, en relación a la calidad, encuentra su polo positivo en los siguientes aspectos:

- El diseño y desarrollo del *Plan Anual*.
- La existencia de procedimientos dirigidos a guiar la elaboración de programaciones y memorias.
- Un fuerte énfasis en el desarrollo de la actividad formativa, lo que provoca los buenos resultados académicos del alumnado.
- Un fuerte y latente arraigo y contacto con el entorno.

La visión global de la madurez del centro en relación a una gestión de calidad nos la ofrece el gráfico VI.142, en el que se representan los distintos criterios del modelo utilizado como referente en la investigación, mostrando tan sólo el nivel que ha obtenido una mayor puntuación.

GRÁFICO VI.142: MADUREZ EN GESTIÓN DE CALIDAD. CIFP COMPOSTELA



Fuente: Elaboración propia

Esta puntuación se ha obtenido en base al cálculo de la media de porcentajes asignados a cada una de las categorías de respuesta²²⁹ que componen el conjunto de las variables de los CUESTIONARIOS 1 Y 2 que configuran cada uno de los criterios del Modelo de la EFQM.

La representación visual del gráfico VI.142 pone de manifiesto que la madurez alcanzada por el *CIFP Compostela* en gestión de calidad corresponde al nivel tres en todos los criterios vinculados a resultados y también en el criterio vinculado a la dirección y a la gestión del personal del centro. Sin embargo, los criterios *planificación y desarrollo de la misma*, *procesos* y gestión de *colaboraciones externas y recursos* se sitúan en el nivel dos.

²²⁹ Para el cálculo de estos datos no se han tenido en cuenta los porcentajes de *no respuesta* ya que estos no se pueden vincular a ninguno de los posibles niveles de madurez de la organización. Destacamos asimismo que los valores de respuesta: 1, 2, 3 y 4 se corresponden con los siguientes niveles de madurez: 1 "ninguna", 2 "inicial", 3 "significativa" y 4 "lograda". En el cálculo se ha tenido en cuenta la formulación en términos negativos de algunas de las variables vinculadas a resultados: V68 (bajas del alumnado), V78 (absentismo del personal), V88 (quejas del entorno) y V94 (absentismo del alumnado). En relación a ellas se invierten los valores ya que el hecho de que se produzcan "mucho" es negativo mientras que el hecho de que no se produzcan "nunca" es un dato positivo.

Si tenemos en cuenta los datos conjuntos del nivel tres y cuatro encontramos que los ejes de la calidad en este centro están en:

1. La gestión del equipo directivo.
2. Los resultados en alumnado.
3. Los resultados en personal del centro y en el entorno.

Teniendo en cuenta los datos analizados en las páginas precedentes, consideramos que el centro puede priorizar entre las actuaciones de mejora las referentes a:

- Identificación, diseño e implantación de procesos clave.
- Implicación del personal en el desarrollo de los procesos.
- Valoración de expectativas y necesidades del alumnado y de las empresas de FCT.
- Planificación en base a las expectativas y necesidades de los usuarios.
- Seguimiento de la planificación y propuesta de ajustes y mejoras.
- Valoración de resultados en personal y en el entorno²³⁰.

Como reflexión final, debemos señalar que el *CIFP Compostela* cuenta con una dirección cuya labor se encamina a impulsar la planificación y la estrategia del centro, la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones, para el desarrollo y ampliación de la oferta formativa de la institución. Si bien en los últimos años ha habido un intento de poner en marcha un sistema de gestión de la calidad, hay que indicar que no se ha logrado la continua implicación y participación del personal, lo que ha puesto freno a esta iniciativa. Y, aunque a día de hoy, si aparece como objetivo en el *Plan Anual*, no se han llevado a cabo las acciones necesarias para su desarrollo y se está en espera de ayuda externa: *implantación conjunta del SGC en los centros integrados de formación profesional*.

Aunque se puede señalar que la gestión de esta institución lleva a resultados que se pueden calificar como significativos y satisfactorios, la ausencia de un referente o modelo de calidad que guíe el desarrollo de la planificación, los procesos y la gestión

²³⁰ Esta investigación pone de manifiesto buenos resultados en personal y en el entorno, pero hay que destacar que el centro no tiene establecidos indicadores que le permitan valorar y tener en cuenta estos aspectos.

de los recursos y colaboraciones externas, hace que su gestión y sus resultados no alcancen un nivel óptimo.

Además, en lo referente a los resultados, se hace énfasis en el alumnado y en el centro, pero no hay valoraciones de resultados en personal y en el entorno.

El trabajo realizado a través de esta investigación ha permitido demostrar la aplicabilidad del modelo de la EFQM en un centro en cuya trayectoria se atisba el conocimiento de las normas ISO y cuya gestión se apoya en documentación y estructuras organizativas y funcionales más propias de un centro de secundaria que de un CIFP. Por lo tanto, en lo que respecta a la “calidad” y a su “transformación en CIFP” todavía queda un camino por recorrer.

*Nuestra recompensa se encuentra en el
esfuerzo y no en el resultado. Un
esfuerzo total es una victoria completa.*

Mahatma Gandhi

Conclusiones

C.1. INTRODUCCIÓN

A través de las conclusiones trataremos de transmitir al lector la complejidad y riqueza de la investigación, además de las contribuciones personales fundamentadas en el análisis del marco teórico y empírico.

Empezamos resaltando lo novedoso del estudio en cuanto a la temática y al enfoque. Nos centramos en la gestión de la calidad y la excelencia en los centros integrados de formación profesional de Galicia. Al respecto hay que destacar la ausencia en el contexto nacional y autonómico de investigaciones que tengan en cuenta las características definitorias y estructurales de las citadas instituciones. Pero, la novedad no sólo radica en el tipo de centros objeto de estudio sino también en el planteamiento dado a la investigación en relación a la calidad. Un primer paso nos ha llevado a conocer el proceso de desarrollo y las gestiones llevadas a cabo por las correspondientes Administraciones para la implantación de sistemas de gestión de la calidad en los CIFP, y en una segunda fase centramos el análisis en la evaluación de la gestión de la calidad total en dos centros, utilizando como referente el modelo de la EFQM. Este segundo paso también se caracteriza por ser inédito ya que en su abordaje hemos tenido en cuenta la opinión de los protagonistas directos del proceso formativo: profesorado y alumnado, y hemos confrontado sus opiniones con la documentación que rige e ilustra el planteamiento y desarrollo de la actividad de estas instituciones. Ello contrasta con el enfoque que habitualmente se da cuando se utiliza este modelo en el que, ya sea para una evaluación interna o externa, el proceso se centra en las aportaciones de los directivos o de un grupo reducido de personal vinculado a la dirección.

Define esta investigación la coexistencia y complementariedad en la utilización de metodología cualitativa y cuantitativa y el estudio de los centros realizado *in situ*.

Destacamos finalmente que el abanico de conclusiones a las que se puede llegar es muy amplio y en nuestra intención no está el reflejar todas las aportaciones del presente estudio, las cuales aparecen presentadas en los capítulos anteriores, sino aquellas nociones y argumentos que aportan una visión global de la investigación, remarcando las que consideramos de mayor interés y haciendo propuestas que contribuyan a aportar conocimiento al campo científico.

C.2. CONCLUSIONES

A continuación ofrecemos las principales conclusiones y lo hacemos utilizando como referentes los objetivos de la investigación. Aunque a efectos de presentación seguimos el orden en el que inicialmente se presentaron los objetivos, queremos remarcar la necesaria interacción entre los mismos para una visión global de la temática que nos ocupa.

OBJETIVO UNO

Elaborar un marco teórico que refleje la estructura que sustenta el nuevo modelo de formación profesional.

El logro de este objetivo se hace patente en el capítulo I de la tesis. Sin embargo, como colofón queremos asentar algunas ideas y las reflejamos a continuación.

BASES O FUNDAMENTACIÓN DEL NUEVO MODELO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

La potenciación de la formación y su vinculación con el empleo son la clave del crecimiento económico, y en base a ello se marcan las directrices europeas en materia de educación, formación y empleo¹. Estas directrices se dirigen a potenciar la mejora de la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación, reforzar los vínculos entre formación y mundo del trabajo, desarrollar herramientas para el reconocimiento y validación de competencias y cualificaciones, y fomentar la movilidad. Los instrumentos que las respaldan son: el Marco Europeo de las Cualificaciones, el Sistema de Transferencia de Créditos, y el Marco de Garantía de la Calidad en la educación y formación profesionales.

En el contexto nacional se establecen disposiciones legislativas encaminadas al desarrollo de las directrices europeas y en relación a la educación y formación profesional y al empleo se crean los siguientes órganos: el Consejo General del Sistema

¹ Si bien inicialmente fue la Estrategia de Lisboa (2000-2010) la que potenció la inversión en recursos humanos como estrategia para que la economía europea se convirtiese en una de las más competitivas y dinámicas del mundo, en los próximos años será la Estrategia UE 2020 (2010-2020) la que, tratando de responder a los retos todavía no alcanzados, se centre en el afianzamiento de la recuperación de la crisis, tratando de crear una Europa basada en el conocimiento y en una economía competitiva. Se apuesta nuevamente por la potenciación de la educación y formación permanente, la movilidad, y la mejora y la eficacia de esa educación y formación.

Nacional de Empleo, la Conferencia Sectorial de Asuntos Laborales, el Consejo General de Formación Profesional, el Servicio Público de Empleo Estatal, la Fundación tripartita y las Comisiones paritarias estatales.

La vinculación de la formación con el mundo productivo se hace posible mediante la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, el cual se vertebra a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, pero son los órganos citados con anterioridad los encargados de garantizar esa interconexión.

Partiendo de esta base legislativa y de las estructuras, órganos e instrumentos creados en el contexto nacional, Galicia desarrolla su propia normativa y asienta las bases de una FP de calidad, que tiene como principales referentes la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y los Planes Gallegos de FP². Para potenciar su desarrollo se crean los siguientes instrumentos y órganos de apoyo: *Servizo Público de Emprego* de la comunidad gallega, el *Consello Galego de Formación Profesional* en cuyo seno se encuentra la *Unidad Técnica de Apoio* y el *Instituto Galego das Cualificacións*, que integra a su vez al *Observatorio Ocupacional*.

De la misma manera, se crean los Centros de Referencia Nacional y los Centros Integrados de Formación Profesional.

LOS CENTROS DE REFERENCIA NACIONAL EN GALICIA

En nuestra comunidad existe en este momento un sólo Centro de Referencia Nacional, que es el *CIFP Santiago*, también conocido como *Centro Nacional de Formación Profesional Ocupacional de Santiago*³. Este centro, objeto de estudio en la presente investigación, está destinado a llevar a cabo acciones de innovación y experimentación en el sector *forestal* sirviendo de enlace entre el sector formativo y el productivo y proporcionando la información requerida por el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Durante los años 2009 y 2010 esta institución, bajo la dependencia de la *Consellería de Traballo*, se ha sometido a las actuaciones necesarias previas al inicio de su actividad como CRN: comprobación de infraestructuras y

² Actualmente sólo vigente el 2º.

³ Propuesta de calificación como CRN recogida en la Resolución de 4 de diciembre de 2009. Familia profesional: Agraria. Área: Forestal. Estos centros están regulados por el RD 229/2008, de 15 de febrero.

recursos humanos, proceso de calificación, firma de convenio, concreción de propuestas y plan de trabajo.

LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN GALICIA

En cuanto a los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) existen en la actualidad catorce, once de ellos dependientes de la *Consellería de Educación y Ordenación Universitaria* y tres de la *Consellería de Traballo e Benestar*.

Algunos de ellos han iniciado su andadura como CIFP –con carácter experimental- en el año 2003 pero fue en el año 2006 cuando se creó la red de centros integrados de formación profesional a la que se incorpora en el año 2007 un nuevo centro, conformando así la actual red.

En estos centros, regulados por el Decreto 266/2006, de 28 de diciembre, el concepto de formación profesional debiera ser entendido desde una perspectiva amplia, ya que imparten formación profesional para el empleo y formación profesional del sistema educativo y colaboran en la acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. Creemos necesario poner de manifiesto que, en la actualidad, los dos CIFP estudiados se caracterizan por un fuerte enraizamiento y desarrollo de la formación profesional vinculada a sus orígenes y una escasa oferta y número de alumnos/as en la formación profesional del otro subsistema.

Respecto a ello, señalamos lo siguiente:

- Las Administraciones no están optimizando el aprovechamiento de los recursos, aspecto contemplado como línea estratégica en el Segundo Plan Gallego de Formación Profesional, haciendo referencia directa a los CIFP.
- No hay una integración real de los subsistemas de FP. Si bien es cierto que las acciones formativas de la formación para el empleo y la formación profesional del sistema educativo comparten centro, instalaciones y, en ocasiones, profesorado, lo referente a su gestión y desarrollo es totalmente paralelo – como un añadido- a la actividad que desenvuelven.

En cuanto al funcionamiento, destacamos que sus estructuras y órganos siguen siendo mayoritariamente las correspondientes a un centro de formación ocupacional o a un instituto de educación secundaria que imparte FP. Sin embargo, si se ha iniciado su

proceso de conversión mediante la regulación básica que configura los órganos de gobierno (equipo directivo) y los órganos de participación (Consejo Social y Claustro o Junta de profesores expertos).

En relación a ello destacamos lo siguiente:

- Sus directores/as son elegidos a través del procedimiento de libre designación.
- El Consejo Social es un instrumento de participación de los agentes sociales y en él están representadas ambas *Consellerías*. Tiene competencias tan relevantes como: emitir informe previo al nombramiento del director/a, aprobar los presupuestos y balances anuales del CIFP, aprobar el proyecto funcional, los planes anuales y las memorias, y hacer un seguimiento de las actividades del centro, asegurando la calidad y rendimiento de los servicios.
- El Claustro de profesores/as y la Junta de expertos/as docentes están regulados y también tienen asignadas funciones específicas.

En lo relativo a los órganos de coordinación, en nuestra comunidad todavía están sin legislar, y en lo que respecta a la documentación propia de estas instituciones (proyecto funcional de centro, plan anual y memorias anuales) aún está en proceso de elaboración, lo que ha llevado a que en la presente investigación se haya manejado documentación diferente en el centro de la *Consellería de Educación* y en el centro de la *Consellería de Trabajo*.

Finalmente, subrayamos que la conexión formación-sistema productivo es y será un referente importante. Esta conexión se verá reforzada en el *CIFP Santiago*, por ser CRN en el área *forestal* y en el *CIFP Compostela* por su participación en el proceso de reconocimiento y acreditación de unidades de competencia vinculadas al *CM de Servicios de Restaurante y Bar*.

OBJETIVOS DOS Y TRES

Conocer los distintos enfoques y perspectivas desde las que se puede abordar la calidad en el ámbito de la formación y estudiar los referentes -Normas ISO y Modelo Europeo de Excelencia- para la implantación y evaluación de sistemas de gestión de la calidad.

La calidad se ha entendido de diversas formas a lo largo de la historia condicionada por los momentos políticos, sociales y económicos, por el contexto desde el que se ha abordado y por las investigaciones y estudios precedentes. Esta temática ha sido ampliamente desarrollada en los capítulos II y IV de la tesis, sin embargo queremos reflejar unas consideraciones al respecto y lo hacemos en las líneas que siguen.

CALIDAD: ENFOQUES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El concepto calidad tiene sus orígenes en el mundo de la empresa y poco a poco irrumpe en el campo de la educación y la formación siguiendo las mismas fases contempladas en el ámbito empresarial:

- *Inspección*. Se crean los cuerpos de inspectores y se diseñan pruebas objetivas y test para comprobar resultados.
- *Control de la calidad*. La calidad se controla, y para ello se pone el acento en valorar cómo se está desarrollando la formación y los aspectos vinculados a la misma.
- *Aseguramiento*. Entiende que la calidad se produce y por ello se analizan las causas que influyen en el fracaso para llevar a cabo los ajustes necesarios y garantizar los resultados. Se concibe al alumno/a como protagonista del aprendizaje y se potencia la educación personalizada.
- *Calidad total*. La calidad se gestiona y los resultados se vinculan a la satisfacción percibida por el alumnado y otros agentes relacionados con esa formación.

Paralelamente, y marcando ese contexto de evolución del concepto calidad se han ido desarrollando, sobre todo a partir de la década de los setenta, múltiples estudios e investigaciones cuyas contribuciones configuran un importante marco teórico y se agrupan en torno a los siguientes movimientos o paradigmas:

INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR. Analiza el funcionamiento de los centros para determinar en función de los resultados porque unos son más eficaces que otros. Se entiende que conociendo las causas se puede modificar la realidad y elevar los niveles de calidad. En este marco se desarrollan estudios centrados en conocer la eficacia escolar y otros centrados en la evaluación del sistema educativo.

Las distintas investigaciones han puesto de manifiesto los factores vinculados a la eficacia de un centro, y entre ellos destacamos:

- Una dirección comprometida con la misión y objetivos del centro.
- Personal cualificado e interesado en su permanente desarrollo profesional.
- Implicación del personal en el logro de unas metas comunes.
- Buenas relaciones entre todos los agentes de la comunidad formativa.
- Calidad, cantidad y adecuación en lo referente al uso y gestión de las instalaciones y los recursos didácticos.
- Política de evaluación, coordinación y fluidez de información.
- Altas expectativas globales.
- Calidad del currículum.
- Evaluación sistemática del rendimiento.

MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA ESCUELA. Este movimiento dirige sus esfuerzos a determinar cómo ha de cambiar un centro para ser de calidad. Bebe de la investigación sobre eficacia y dirige su objetivo a la mejora entendiendo que esta sólo es posible con la implicación de todo el personal. Desde este enfoque se expone, en líneas generales, que los factores que están en la base e influyen en el cambio y la mejora de las instituciones formativas son:

- Las presiones externas para el cambio.
- La historia y valores de la organización.
- Una gestión y liderazgo educativo⁴ que tenga una visión de futuro y objetivos claros, cuente con el apoyo de la administración y fomente la participación e implicación de los docentes.
- Potenciación del desarrollo y formación permanente del personal.
- La toma de decisiones colectiva, la coordinación, la comunicación y la interacción.
- La identificación y priorización de áreas de mejora y el diseño de programas en base a las necesidades detectadas en cada institución.

⁴ Entiende el liderazgo como una función activa, participativa y colegiada, más que una delegación de arriba-abajo.

- La planificación del trabajo, la distribución de tareas y la evaluación del proceso.
- La adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los alumnos y la evaluación de los logros de los mismos. Las prácticas de enseñanza, el currículum, la gestión, etc. sólo cobran sentido en función de los logros del alumnado.

Estos procesos de cambio deben ser abordados desde un enfoque multinivel: centro, profesorado, aula.

MOVIMIENTO DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR. Aúna los dos movimientos anteriores y nos muestra qué aspectos hay que cambiar en el centro y en las aulas para lograr los resultados deseados, e indica asimismo cómo lograrlo. En este contexto, los centros de formación son considerados organizaciones que aprenden, influidas por factores contextuales externos en los que los cambios que se producen en su interior repercuten en los resultados del alumnado.

El objetivo es incrementar el rendimiento del alumnado y también la capacidad de las instituciones para gestionar el cambio, y el éxito está en el ajuste de sus estructuras y organización en función de necesidades concretas.

Así, los factores implicados en la mejora de la eficacia escolar son:

- Una cultura institucional caracterizada por el compromiso colectivo de la comunidad formativa con la visión del centro, la coordinación e implicación activa de los docentes y un buen clima relacional entre los mismos.
- Un equipo directivo que oriente la visión de la institución, implique al profesorado, planifique el proceso de cambio, facilite las transformaciones organizativas y curriculares necesarias para el cambio, y se preocupe por la mejora de los resultados en el alumnado y por favorecer un buen clima en el centro.
- Optimización y flexibilización de la organización del centro como medio para dar respuesta a necesidades concretas.
- Planificación consensuada, flexible y detallada del proceso de cambio que ha de poner en marcha el centro para lograr sus objetivos de mejora. Esta planificación sigue este proceso: diagnóstico, selección del área de mejora,

elaboración del proyecto, desarrollo, evaluación e institucionalización. Las características que definen la planificación de los procesos de cambio exitosos han sido ampliamente desarrolladas en el capítulo III, pero brevemente indicamos las siguientes:

- Dirigida a alcanzar objetivos del propio centro, no fruto de presiones externas.
- Se basa en acuerdos y compromisos, no en reglas.
- Fomenta la autorresponsabilidad de las personas implicadas en el proceso.
- Gestiona con habilidad las resistencias al cambio y las dificultades.
- La estructuración y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula incide en el rendimiento del alumnado.
- El apoyo y/o presión externa de las Administraciones impulsa y promueve el inicio de experiencias de mejora.
- Las experiencias previas de innovación favorecen el desarrollo de nuevas iniciativas.

GESTIÓN DE LA CALIDAD TOTAL. Este movimiento, a diferencia de los anteriores, nace y se desarrolla en el ámbito empresarial y luego se extrapola a distintos campos, entre ellos el de la educación y la formación. Su enfoque nos ofrece una dimensión amplia e integradora de la calidad, apoyada en los conceptos de *mejora continua* y *excelencia*. Enfatiza la necesaria implicación y participación del personal, exige tener en cuenta las expectativas y necesidades del alumnado ajustando el servicio a las mismas, y se dirige a obtener buenos resultados y a lograr la satisfacción de todas las personas vinculadas a la formación.

Los dos referentes más utilizados en nuestro contexto para la implantación y evaluación de la Calidad Total son las normas ISO y el Modelo Europeo de Excelencia. Ambos conjugan las evaluaciones de calidad de carácter externo con el apoyo de propuestas de mejora interna que aseguren el buen funcionamiento de la institución. La Calidad Total engloba los modelos de eficacia, mejora y mejora de la eficacia, y está impregnada de los elementos que influyen en los procesos de cambio⁵. Opinamos que

⁵ Presentados en el capítulo III.

los ingredientes que configuran el cambio y la innovación deben ser estudiados y considerados no sólo cuando se pongan en marcha planes o programas de mejora sino también cuando se pretenda implantar sistemas de gestión de la calidad o desenvolver una gestión de calidad. Ello influirá enormemente en el éxito de estas iniciativas.

Teniendo en cuenta el marco teórico desarrollado, las consideraciones aquí reflejadas y las aportaciones de Velasco Guzmán (2000) y Martínez Carballo (2006) considero que en los centros de formación de carácter público los principios que interactúan y sustentan una gestión de calidad⁶ enfocada a la excelencia, independientemente del modelo o referente utilizado, son los siguientes:

PRINCIPIOS QUE SUSTENTAN UNA GESTIÓN DE CALIDAD

Apoyo visible de la Administración o Administraciones
Cultura institucional dirigida a la mejora continua y a la innovación
Equipo directivo: liderazgo, compromiso y visión
Formación, implicación y participación del personal
Gestión por procesos
Gestión y optimización de los recursos: humanos, organizativos y materiales
Clima relacional positivo
Orientación prioritaria al alumnado (fundamentada en sus expectativas y necesidades)
Orientación al logro de resultados (satisfacción)

NORMAS ISO y MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA

En la actualidad, al hablar de gestión de la calidad, con frecuencia se hace referencia a dos enfoques: ASEGURAMIENTO o gestión de la calidad, vinculado a las Normas ISO; y EXCELENCIA o gestión de la calidad total, relacionado con varios modelos entre los que se encuentra el Modelo Europeo de Excelencia. El trabajo desarrollado en el capítulo IV de la presente investigación nos permite posicionarnos con Municio (2000), Tejedor Panchón (2005) y Calvo de Mora (2004) y señalar que las versiones de las ISO producidas a partir del año 2000 se acercan al enfoque de excelencia, ya que además de asegurar la calidad pretenden aumentar la satisfacción de las personas implicadas en los procesos formativos. La aplicación de la calidad total al ámbito formativo no puede reducirse, como es habitual, a la satisfacción de las necesidades del alumnado,

⁶ Hacemos alusión intencional a una gestión de calidad en lugar de una gestión de la calidad.

sino que debe tener en cuenta el funcionamiento global del centro y la satisfacción de las personas, interna o externamente, vinculadas a la formación que en esa institución se imparte.

Si tenemos en cuenta el planteamiento anterior, destacamos que en la investigación se utiliza el concepto de gestión de la calidad desde la perspectiva de la calidad total. Ello se fundamenta en las siguientes razones:

- El nuevo planteamiento de las ISO, ubicado en el enfoque de excelencia, hace que la aplicación de esta norma se dirija a la identificación de las necesidades y expectativas de las personas usuarias del servicio (requisitos), la transforme en especificaciones, asegure que éstas se cumplen y mida en qué grado las personas implicadas en el proceso formativo están satisfechas con los resultados.
- El modelo de la EFQM, utilizado en la presente investigación, promueve una dirección que fije unos objetivos e impulse la planificación del centro a través de la gestión del personal, las colaboraciones externas, los recursos y los procesos necesarios para la obtención de resultados excelentes que satisfagan las expectativas de todos los grupos de interés de la organización.
- La complementariedad de las Normas ISO y el Modelo de la EFQM ha sido ampliamente expuesta en el Capítulo IV y por ello no procede reflejar de nuevo este aspecto, pero si lo remarcamos por su relevancia en el estudio.

El marco empírico aporta algunas reflexiones respecto a lo anteriormente expuesto. Así, en relación al posicionamiento teórico de las Normas ISO dentro de un enfoque de Calidad Total, debemos señalar que el trabajo de campo pone de manifiesto que la gestión de la calidad llevada a cabo en el *CIFP Santiago*, a pesar de estar certificado en base a la UNE-EN-ISO 9001:2008 responde a un enfoque de aseguramiento ya que:

- El concepto de calidad se apoya más en la conformidad en el cumplimiento del sistema que en la satisfacción de necesidades y expectativas del “cliente” o usuario del servicio, propio de la Calidad Total o excelencia.
- De la misma manera, la filosofía de la gestión se apoya en lograr un servicio con la calidad adecuada (enfoque estático asociado al asesoramiento) y aunque se hacen propuestas de mejora estas se vinculan a aspectos muy puntuales indirectamente relacionados con la formación; en lugar de mejorar la calidad

en todos los aspectos de la organización (enfoque dinámico propio de la excelencia).

- Se presta poca atención al entorno.
- Se potencia la formación del personal, pero no se hacen explícitos los procedimientos o vías de impulso de su participación, compromiso y cooperación.
- La verificación de la calidad se hace en base a la comprobación de los registros, pero no se lleva a cabo ningún proceso de autoevaluación⁷.

Además, la identificación de necesidades y expectativas, elemento clave para establecer los requisitos del sistema basado en las ISO, apenas se refleja; y, la valoración del grado de satisfacción, cuando se lleva a cabo, se dirige exclusivamente al alumnado.

Por lo tanto, aunque el análisis teórico nos permite decir que la Norma ISO 9001 responde a un enfoque de excelencia, la aplicación práctica de la misma en uno de los centros estudiados se ubica en el planteamiento de aseguramiento.

OBJETIVO CUATRO

Conocer el proceso seguido en la implantación de los sistemas de gestión de la calidad en los CFP de Galicia.

La información que nos acerca al conocimiento y comprensión del proceso de implantación de sistemas de gestión de la calidad en los CFP de nuestra comunidad se obtiene mediante la confrontación de diversas fuentes documentales y legislativas y con la inestimable contribución de personas que han participado, directa y activamente, en este proceso. La temática ha sido presentada en el capítulo VI, y por ello, en este apartado sólo reflejaremos algunas pinceladas a modo de resumen.

⁷ La ISO 9004:2009 concede gran importancia a la autoevaluación como elemento clave para la planificación estratégica de los procesos de la organización y herramienta para crear un punto de referencia de la madurez de una organización (en cuanto a liderazgo, estrategia, sistema de gestión, recursos y procesos), identificar fortalezas y debilidades, y señalar oportunidades para la mejora y la innovación.

GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CIFP DE GALICIA

Los cambios políticos y el papel desarrollado por las Administraciones han tenido gran influencia en el desarrollo de la calidad en los centros educativos y formativos de la comunidad gallega.

El proceso seguido en la gestión de la calidad se inicia con anterioridad a la creación de los CIFP, vinculado a centros dependientes de la *Consellería de Educación* o de *Traballo*, en períodos distintos y con referentes diferentes en los centros de una y otra Administración.

En el ámbito de la *Consellería de Traballo* se detecta un inicio, circunscrito a un determinado momento político, que utiliza como referente el Modelo Europeo de la EFQM (años 1999 y 2000), y una fase posterior correspondiente a una etapa política distinta en la que participan todos los CIFP de esta Administración. Esta última etapa que se desarrolla a partir del año 2005, acomete la gestión de la calidad en base a las Normas ISO y se caracteriza por la rápida implantación y certificación de los centros. Se destaca asimismo que pervive en la actualidad a través de las continuas revisiones y certificaciones de estas organizaciones sin que el nuevo cambio político deje huella.

En los centros de la *Consellería de Educación* el proceso se extiende más en el tiempo y, en relación a los CIFP no es fructífero. En general, podemos señalar que se caracteriza por la falta de un posicionamiento explícito, manifiesto y coherente en el tiempo, por parte de la Administración educativa. Su estudio nos ha permitido establecer tres fases ligadas a los distintos momentos políticos:

- *Fase de inicio y desarrollo* (cursos del 2000-2001 al 2004-2005). Desde la *Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais* se crean las redes de calidad. Estas redes utilizan como referente las Normas ISO, cuentan con el asesoramiento de centros del País Vasco y, aunque inicialmente comienzan su andadura en centros que imparten enseñanzas de formación profesional, pronto extienden su radio de acción a todo tipo de centros de enseñanza no universitaria y de formación del profesorado. Participaron en estas redes un total de 67 centros de los cuales nueve son en la actualidad CIFP.
- *Fase de oscuridad* (cursos del 2005-2006 al 2008-2009). Esta etapa se caracteriza por la divergencia interna en el posicionamiento respecto a la

calidad de la *Dirección Xeral de FP* y la *Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa*, ambas pertenecientes a la *Consellería de Educación*. Ello trae como consecuencia el achicamiento de las redes y el surgimiento en el curso 2006-2007 de la primera y sucesivas convocatorias de planes de autoevaluación y mejora de la calidad, dirigidos a todo tipo de centros de enseñanza no universitaria. Tenemos que destacar que en estos planes no ha participado de ningún CIFP.

En paralelo y sin visibilidad pública se mantiene el apoyo a los centros que estaban certificados con la Norma ISO para que continuasen su proceso de mejora y certificación en base al citado referente. Hay que señalar que ninguno de estos centros es CIFP.

- *Momento actual* (curso 2009-2010). Este período se configura como fase de transición marcada por un nuevo momento político en el que conviven los centros con certificación ISO (en la actualidad 15 centros y ninguno de ellos es CIFP) y la convocatoria anual de planes de autoevaluación y mejora.

Se observa una clara apuesta por los planes de autoevaluación y mejora (convocatoria oficial) y una política de supervivencia del enfoque de calidad total (ISO-EFQM). En nuestra opinión, ambos enfoques son compatibles, pero sería deseable que ese inicio, cuyo germen es fruto de las discrepancias entre dos *Direcciones* de una misma *Consellería*, no se mantuviese.

En relación a los CIFP la ahora denominada *Subdirección Xeral de FP* se embarca en el desarrollo de una nueva iniciativa, guiada por las ISO y dirigida a una única y conjunta certificación de estos centros.

Al respecto, consideramos que si bien el proceso relativo a la elaboración conjunta y compartida de la documentación que sustenta el SGC puede ayudar a que estos centros avancen en la implantación de las ISO, también vislumbramos muchos inconvenientes y para su breve esbozo nos remitimos a la necesidad de tener en cuenta:

- Los principios que fundamentan una gestión de calidad, expuestos con anterioridad en esta tesis.
- Y, los requerimientos implicados en los procesos de cambio e innovación.

Creemos que la calidad no se impone sino que se gestiona desde dentro de la institución, con el compromiso de la dirección y la implicación de los colectivos que han de colaborar en su desarrollo. Esta necesaria implicación ha sido puesta de manifiesto no sólo en el marco teórico sino también por personas que en el ámbito de nuestra comunidad han vivido en primera línea la implantación de un SGC basado en las ISO: Ventoso (2008), Timiraos (2006) y Docasar (2008).

UNIDADES ADMINISTRATIVAS VINCULADAS A LA IMPLANTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LOS CIFP

La Administración educativa ha creado unidades administrativas a las que se encomienda la temática de la calidad. En la actualidad, en el campo que nos ocupa, la *Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa* cuenta con dos Subdirecciones que tienen funciones asignadas en relación a la calidad del sistema educativo y formativo: la *Subdirección Xeral de FP* a la que se le confía la definición y desarrollo del modelo de evaluación de la calidad aplicable al sistema de formación profesional y la implantación y evaluación de acciones de promoción de la calidad y mejora continua en relación a la citada formación; y la *Subdirección Xeral de Inspección, Avaliación e Calidade do Sistema Educativo* que cuenta con el *Servizo de Avaliación e Calidade do Sistema Educativo*, al que se le atribuye la elaboración y coordinación de los planes de evaluación de los centros y mejora de la calidad.

En la *Consellería de Traballo*, legislativamente no se hace referencia a este tema asignándolo a un servicio en concreto. Sin embargo, lo enmarcamos en la *Dirección Xeral de Formación y Colocación, Subdirección de Formación para o Emprego* encargada de la gestión de los centros integrados de FP. Y, podemos atribuir funciones al respecto a dos servicios: *Servizo de Planificación de Formación para o emprego*, al que se le confía la organización, inspección y gestión de la red de centros integrados dependientes de la *Consellería de Traballo*; y al *Servizo de Xestión Administrativa da Formación para o emprego*, al que se encomienda la coordinación de acciones de auditoría en materia de formación.

OBJETIVO CINCO

Valorar si la gestión de los CFP objeto de estudio responde a los indicadores de calidad contemplados en el Modelo Europeo de Excelencia.

PERSPECTIVA DESDE LA QUE SE HA ABORDADO LA CALIDAD DE LOS CENTROS OBJETO DE ESTUDIO

Abordamos la evaluación de la calidad de dos centros de formación combinando la dimensión cuantitativa con la cualitativa y desde una perspectiva de *integralidad* del enfoque y *globalidad* de la valoración⁸. Ello nos lleva a abarcar todos los aspectos significativos de la realidad evaluada empleando como referente el Modelo Europeo de Excelencia, y más concretamente los cuestionarios adaptados, en base a la versión elaborada para centros educativos por el MEC (Aragón Marín et al., 2001) y la documentación de los CFP estudiados como elemento de contraste y evidencia de los subcriterios del referente utilizado.

El marco teórico nos ha dado las claves para seleccionar el referente a utilizar, el cual ha servido para determinar el concepto calidad, los criterios que indican el logro, los factores o condiciones que favorecen o permiten predecir su consecución y los indicadores de calidad adoptados en la investigación.

Partimos de la siguiente premisa: los resultados en el alumnado, en el personal y en la sociedad se consiguen mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro, la gestión de su personal, de sus recursos y colaboraciones, y de sus procesos hacia la mejora permanente de sus resultados.

REFLEXIONES EN RELACIÓN A LA CALIDAD EN LOS CFP ANALIZADOS

La utilización del modelo de la EFQM sirve de contraste con el referente de calidad adoptado por las instituciones estudiadas -las ISO- y nos permite evaluar si la gestión y resultados de estas instituciones responden a indicadores de calidad.

Lo primero que observamos es que cada uno de estos centros tiene su propia cultura de calidad. En el caso del *CIFP Santiago* esta está marcada por las Normas ISO, y en lo referente al *CIFP Compostela* pone el énfasis en su trayectoria histórica y su proyección social.

⁸ Tiana Ferrer (2006:24).

Ambos centros utilizan como referente las Normas ISO sin embargo, el grado de implantación en uno y otro es totalmente distinto.

El *CIFP Santiago* ha logrado la certificación ISO en un tiempo muy breve e incluso ha vivido la renovación de la misma. Este proceso se ha llevado a cabo con el apoyo de la Administración, formación al respecto y ayuda de asesores externos.

Destacamos asimismo que esta certificación no afecta a toda la formación que se imparte en el centro sino sólo a las AFD, quedando al margen toda la gestión de ciclos de formación profesional del sistema educativo.

Por su parte, el *CIFP Compostela* inicia el proceso hace muchos años igualmente con apoyo de la Administración y formación al respecto. Sin embargo, por causas que se intuyen pero no se analizan en el presente estudio, no ha encontrado tierra de cultivo y la semilla inicialmente sembrada apenas ha dado frutos al respecto.

La aplicación de los instrumentos elaborados teniendo como referentes el Modelo Europeo de Excelencia ilustra la complementariedad presentada en el marco teórico entre las Normas ISO y el Modelo de la EFQM, tanto en el CIFP que ya ha logrado su implantación como en el centro que está iniciando el proceso, y nos permite establecer algunas conclusiones:

- Las ISO son un buen camino para la posterior aplicación del modelo de la EFQM ya que los procesos y la organización del sistema contribuyen a una mejor gestión y delimitación de responsabilidades. Además, la medición y la detección de no conformidades es una forma de valoración del trabajo realizado que permite ir haciendo los ajustes necesarios y mejorarlo. Y, el hecho de trabajar con esta norma exige un trabajo previo de definir la filosofía de calidad del centro, la cual debe ser consensuada y compartida por el personal de la institución.
- El modelo de la EFQM engloba a las ISO y se presenta como un importante y completo referente para la evaluación de la calidad de una institución. Inicialmente se puede pensar que uno de sus inconvenientes radica en la no exigencia de documentación de la calidad, pero en contraposición se destaca la ventaja que supone esto mismo para la integración de la calidad en la gestión del centro.

- Corroborar que la excelencia en la gestión causa excelencia en los resultados, y esto es así tanto en el centro que tiene certificación ISO como en el centro que no la tiene.

Asimismo, pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia la excelencia, y en general, en ambos centros la actuación debe dirigirse a:

- Hacer explícitos los objetivos del centro y establecer las vías para que sean conocidos y asumidos por el personal.
- Hacer un mayor énfasis en la detección de necesidades y expectativas.
- Planificar en base a esas necesidades y expectativas.
- Implicar al personal en el desarrollo de los procesos, fomentar su formación y redirigir sus esfuerzos a la consecución de los objetivos del centro.
- Valorar los resultados no sólo en alumnado sino también en el entorno, en personal y en relación al centro.

Además, la gestión del *CIFP Compostela* exige la identificación, diseño e implantación de los procesos considerados clave en el centro, mientras que en el *CIFP Santiago* los esfuerzos deben dirigirse a la obtención y valoración de resultados en el entorno, dando una mayor proyección social a su actividad y estableciendo un mayor acercamiento al mundo productivo.

No pretendemos comparar el centro dependiente de *Educación* con el centro dependiente de *Traballo* porque hemos podido observar que no sólo su dependencia Administrativa, sino también su tradición histórica, su filosofía, su estructura organizativa y funcional, y su enfoque formativo, son muy distintos. Sin embargo, tal y como hemos señalado con anterioridad, si resaltamos que utilizan el mismo referente de calidad: las normas ISO 9001:2008, y el grado de implantación es dispar en una y otra institución.

El trabajo de evaluación de la calidad realizado en estas instituciones debe repercutir en los mismos. El análisis realizado a través de la investigación ha concluido en unas consideraciones finales en relación a cada uno de los centros en las que se pone de manifiesto sus fortalezas y debilidades y su grado de madurez en relación a la calidad. Aunque no vamos a reflejar de nuevo estos aspectos, si queremos proporcionar un perfil global de ambas instituciones y lo hacemos a través de su madurez en relación a los criterios del modelo de la EFQM.

En base a los datos de los cuestionarios podemos señalar que el grado de madurez del *CIFP Santiago*, en relación a los criterios del Modelo de la EFQM se sitúa, en general, en un nivel cuatro que pone de manifiesto una madurez lograda. Los porcentajes que aportan este dato están entre el 44% y el 64,40% (*dirección*, 50,80%; *planificación y desarrollo*, 44%; *personal*, 65,40%; *colaboradores y recursos*, 45,40%; *procesos*, 55,40%; *resultados en alumnado*, 48,60%; *resultados en personal*, 47%; y *resultados clave*, 58%). Constituye una excepción el criterio *resultados en el entorno*, que se ubica en un nivel tres (avance significativo) representado por un 40%.

Ello pone de manifiesto una buena gestión y unos buenos resultados, sin embargo el camino hacia la excelencia no tiene fin y es necesario proponer mejoras que evidentemente repercutirán en la elevación de estos porcentajes.

Se destaca asimismo la necesidad de que la gestión de la calidad abarque a toda su oferta formativa y actividad, y progrese integrándose en la gestión del centro.

La madurez del *CIFP Compostela* se sitúa en un nivel tres (avance significativo) en *dirección*, 48,10%; *personal*, 48,20%; *resultados en alumnado*, 40,80%; *resultados en personal*, 50,80%; *resultados en el entorno*, 50,50%; y *resultados clave*, 54,20%; mientras que los criterios que abordan la *planificación y desarrollo*, 39,20%; la gestión de *colaboraciones y recursos*, 40%; y los *procesos*, 41%; lo ubican en un nivel dos al que denominamos inicial.

Si tenemos en cuenta que en los cuestionarios cuando definimos procesos no lo relacionamos con la gestión en base a las ISO sino que proporcionamos una interpretación más abierta incluyendo el conjunto de actividades dirigidas a la consecución de un determinado fin, tenemos que poner de manifiesto que uno de los ejes prioritarios de intervención en esta institución se encuentra en gestión de la planificación y los procesos, y un segundo eje de intervención dirigiría la acción a potenciar las colaboraciones externas, los recursos e instalaciones del centro.

LA FIGURA DEL RESPONSABLE DE CALIDAD

La figura del responsable de calidad existe en los CIFP pero sus funciones están sin definir oficialmente.

En el *CIFP Santiago* la persona responsable de la calidad se dedica exclusivamente a la implantación, mantenimiento, revisión y actualización del sistema de gestión de la

calidad; Además, lleva siendo la misma persona desde su nombramiento en el año 2006⁹, por lo que podemos hablar de continuidad en el cargo, a la vez que destacamos que en el Manual de Calidad se establece cuales son las funciones que tiene asignadas. Sin embargo, en el *CIFP Compostela* se ha ido nombrando a distintas personas y el cargo no tiene encomendadas unas funciones explícitas. Los sujetos que han ocupado este puesto son docentes, cuya principal función se dirige a la formación del alumnado, y con frecuencia ocupan paralelamente otros cargos¹⁰.

Los datos de la presente tesis y nuestra aportación personal nos lleva a proponer que la figura del responsable de calidad forme parte del equipo directivo y asuma funciones dirigidas a:

- Hacer propuestas y dirigir el diseño e implantación de una gestión de calidad.
- Recopilar y hacer propuestas de mejora en el centro.
- Organizar y coordinar las actuaciones de mejora.
- Valorar el seguimiento de los procesos que garantizan el desarrollo de la actividad del centro.
- Valorar el grado de madurez de la organización en relación a la calidad.
- Gestionar, si se estima necesario, el proceso de reconocimiento y acreditación del centro en relación a la calidad.

⁹ La aplicación del Modelo de la EFQM en el centro, en el año 2000, ya recomendaba la creación de esta figura.

¹⁰ En el curso 2009-2010 el responsable de calidad es a la vez docente y jefe de estudios.

C.3. APORTACIONES DE LA TESIS

La presentación que sigue se va regir por los principios de síntesis y priorización de ideas.

Iniciamos este apartado resaltando que todo el conglomerado de conclusiones está salpicado de reflexiones que constituyen aportaciones personales. Sin embargo, rigiéndonos por los principios que acabamos de mencionar, y como complemento a lo anteriormente expuesto, queremos destacar como principales contribuciones de la tesis, las siguientes:

1. La adaptación del cuestionario dirigido al equipo directivo y a los docentes constituye un instrumento válido y accesible que permite valorar la gestión y resultados de los centros en relación a criterios, subcriterios e indicadores de calidad.
2. El diseño de un cuestionario complementario que recoge la satisfacción del alumnado es un instrumento que puede ser utilizado en cualquier institución formativa. Destacamos su importancia ya que los resultados de un centro deben estar vinculados a la satisfacción de las personas implicadas en el proceso formativo, entre ellas el alumnado.
3. La documentación propia del centro, utilizada como recurso de análisis de su situación, nos lleva a considerarla como pilar de una gestión de calidad integrada, y determinar que su examen es un valioso instrumento en el proceso de recogida de evidencias de una gestión de calidad y en la detección de áreas de mejora.
4. La evolución conceptual y real de la gestión de la calidad a gestión de calidad o calidad en la gestión. La calidad tiene que formar parte de la vida y funcionamiento de los CIFP e impregnar su cultura organizativa. En la investigación hemos constatado que la gestión de la calidad se concibe y documenta como un proceso paralelo a la documentación que rige la gestión y desarrollo de la actividad de los centros. Sin embargo, consideramos que independientemente del referente usado, no debe crear una documentación paralela sino documentar lo que realmente se hace o hay que hacer en el centro y perseguir la mejora continua.

5. La determinación de los principios que han de regir una gestión de calidad, que han sido expuestos con anterioridad. En relación a ello resaltamos el *compromiso de la dirección* y la necesaria *implicación del profesorado* y proponemos la participación de estos últimos en la *evaluación* de la calidad.

Para la implantación de sistemas de gestión de la calidad se utiliza siempre como cabeza visible a la dirección del centro. Desde nuestra opinión, la dirección es importante, tiene que estar comprometida y ejercer un liderazgo enfocado a la mejora continua y a implicar al personal del centro en el desarrollo e implantación del sistema de gestión de la calidad. La pregunta es ¿es suficiente con el compromiso de la dirección? Destacamos que esta es imprescindible, pero no suficiente. En los centros, y sobre todo en los centros dependientes de Educación todo el personal, y mayormente el profesorado (que es el colectivo más amplio), tiene que responsabilizarse y participar. Un ambiente de trabajo en equipo, una buena comunicación, el reconocimiento profesional, la exigencia en el cumplimiento del deber,... son elementos clave que deben estar presentes en un centro que camine hacia la excelencia.

Si las propuestas de mejora nacen y se desarrollan en la convergencia de los procesos arriba-abajo/ abajo-arriba echaran raíces, de lo contrario no lo harán.

Destacamos asimismo que en los centros dependientes de la *Consellería de Traballo* (debido a la inestabilidad de los profesores expertos y a los períodos intermitentes que pasan en el centro) será necesario un mayor énfasis de la dirección, pero igualmente hay que contar con la implicación del personal.

6. El objetivo al que se dirige la calidad es un elemento importante a tener en cuenta. Desde nuestro criterio personal, no interesan tanto las certificaciones y los premios, sino la creación de una cultura de calidad respaldada por el reconocimiento de la labor profesional, los logros y satisfacción del personal, y la satisfacción de los usuarios del servicio.

Creemos que no debe decirse que un centro es mejor que otro, por el hecho de tener un reconocimiento o certificación. Cada centro es distinto, y tiene sus características y peculiaridades que le conceden un carácter propio. El objetivo no debe ser la certificación ni el compararse con otros sino reflejar la evolución del centro en un proceso de mejora continua.



En este sentido, no importa tanto el referente que utilizemos (las ISO o el modelo EFQM). Ambos son complementarios y válidos para su aplicación en este tipo de instituciones.

Lo verdaderamente importante es que cada centro conozca su situación, su punto de partida. Detecte las áreas en las que puede y debe actuar para implantar mejoras. Los modelos o referentes (ISO, EFQM,) deben servir como guía para la detección de las áreas y el establecimiento de indicadores. Se pueden utilizar los dos paralelamente, recogiendo lo positivo de cada uno de ellos.

7. Por último, y no por ello menos importante destacamos como aportación el conocimiento que la investigación aporta a la comprensión de la configuración y enfoque de la calidad en los CIFP de la comunidad gallega.

Queremos terminar señalando que estas consideraciones y propuestas son fruto del trabajo realizado en la presente investigación y del conocimiento producido por el contacto e inmersión en la realidad de estudio. Creemos firmemente en las mismas y pensamos que deben ser tenidas en cuenta.

C.4. LIMITACIONES

A lo largo de estas páginas se ha procurado detallar los aspectos a nuestro juicio relevantes para hacer explícito todo el proceso y justificar en qué medida se ha logrado la consecución de los objetivos descritos en el diseño de la investigación. El trabajo realizado ha sido largo, complicado en algunos momentos, pero hemos intentado realizarlo con el máximo rigor.

Se ha puesto de relieve que el marco empírico gira en torno a dos ejes: la gestión y desarrollo de la implantación de sistemas de gestión de la calidad en los centros integrados de Formación Profesional de la comunidad gallega; y la descripción de cómo se refleja esta gestión en los dos centros objeto de estudio: el *CIFP Santiago* y el *CIFP Compostela*.

En relación al primer aspecto, tenemos que poner de manifiesto lo siguiente:

1. Una parte del marco teórico recoge las aportaciones y convergencia de los distintos movimientos vinculados a la calidad sin querer renunciar a la contribución que suponen al planteamiento de una gestión de calidad. No obstante, hay que poner de manifiesto que el campo de estudio es tan amplio que importantes temáticas relacionadas con el tema han sido intencional y deliberadamente reducidas a unas pinceladas. Así, por ejemplo, el estudio del liderazgo en las organizaciones, la gestión del cambio y la innovación, o las corrientes de evaluación de instituciones formativas han sido brevemente mencionadas y relegadas a un segundo plano debido a que somos conscientes de que cada uno de estos campos abarcarían múltiples páginas y reflexiones que nos llevarían a ser engullidos por su inmensidad.
2. La descripción hecha en relación a la gestión y desarrollo de la implantación de sistemas de gestión de la calidad en los CIFP de la comunidad gallega refleja el camino recorrido y la situación actual. Este relato se hace en base a la opinión de personas que han participado en primera línea, siguiendo un proceso de triangulación de las distintas aportaciones para evitar el riesgo de construir un discurso erróneo y a la vez favorecer que sea válido científicamente. En ningún

momento se presupone la evolución futura, ya que no disponemos de datos que nos orienten en este sentido.

3. Destacamos también como limitación la falta de información y colaboración de la actual Administración – tanto de la *Consellería de Educación* como de la *Consellería de Traballo*- que, sin duda, supuso un gran freno al conocimiento de cómo se está llevando cabo y cómo se está impulsando la gestión de la calidad en los CIFP de Galicia. Nos habría gustado contar con la aportación de ambas Administraciones, pero a pesar de haber hecho las correspondientes gestiones, no hemos obtenido esa colaboración que, desde nuestro entender, hubiese sido importante no sólo para corroborar la información que presentamos en este trabajo sino también para abrir miras al enfoque e impulso que se pretende dar que en un futuro próximo a esta temática.

En relación al segundo aspecto, las limitaciones halladas en el estudio están relacionadas con:

4. El espacio temporal en el que se lleva a cabo la investigación. Mostramos sólo lo ocurrido hasta el momento y profundizamos en el análisis de la situación de dos centros. Para el desarrollo de la investigación en el *CIFP Compostela* se ha utilizado información y documentación correspondiente al curso 2009-2010, y respecto al *CIFP Santiago*, se ha tenido en cuenta los documentos vinculados al ejercicio 2009 (en lo que respecta a AFD) y al curso 2008-09 (en lo referente a la FPE)¹¹. Si bien mostramos el camino recorrido y el momento en el que nos hallamos, hay que destacar que la mejora y la excelencia no tiene fin, es un continuo, un camino que no hay que abandonar.

De la misma manera, la urgencia de presentar los datos correspondientes al período objeto de estudio y que estos sirvan de referente a la gestión y planificación del ejercicio/curso posterior introduciendo así las correspondientes propuestas de mejora, nos lleva a trabajar con rapidez. No queremos que los datos se utilicen únicamente a la investigación que aquí se presenta sino, y sobre todo, que sean útiles a estos centros que nos han abierto sus puertas y confiado en nuestro trabajo.

¹¹ Como estudio descriptivo nos exige imponer una referencia espaciotemporal concreta, y buscamos la documentación más actual y reciente. El presente es nuestro campo de trabajo.

5. Reflejamos una realidad compleja porque utilizamos centros caracterizados por emplear el mismo referente legislativo pero tienen una dependencia administrativa distinta y poseen una estructura organizativa y funcional diferenciada. Se encuentran en un momento de transición y el proceso de gestión y la documentación que guía su funcionamiento es totalmente distinta. Si a ello añadimos, que la gestión de la calidad abarca aspectos tan diversos y a la vez relacionados como: liderazgo, planificación, recursos, gestión del personal, gestión de colaboraciones externas, diseño y desarrollo de procesos vinculados al desarrollo del servicio, etc. podemos destacar la dificultad y complicación del tema núcleo de la investigación. Sin embargo, el hecho de utilizar un referente como el modelo de la EFQM ha sido de gran valor para la evaluación de la gestión de estas instituciones.
6. La selección de un número tan reducido de centros con características definitorias diferenciadas bien podría ser considerada como una limitación en la investigación al no poder generalizar los resultados. Sin embargo, el interés por estudiar en profundidad cada uno de los casos, justifica esta limitación. De la misma manera, el hecho de que un CIFP pertenezca a una administración y el otro a otra distinta -con las connotaciones que de cara a su organización y funcionamiento conlleva- también puede ser considerado como elemento limitador al dificultar la posibilidad de comparar los datos y contrastar determinados aspectos. Sin embargo los casos han sido seleccionados bajo este criterio, con intención, ya que consideramos que enriquecen el trabajo al aportarnos una visión más amplia de la gestión, organización y funcionamiento de los CIFP, posibilitando la metodología y enfoque adoptado en la investigación.

Destacamos asimismo que la generalización de los datos no es la finalidad de la investigación sino que nuestra intención se dirige a:

- Poner de manifiesto la realidad de los centros objeto de estudio.
- Que los datos obtenidos sean una ayuda y referente para estos centros.
- Que el proceso e instrumentos elaborados sirvan como guía y recursos para otros centros que inicien esta andadura.
- Mostrar la convergencia ISO-EFQM.

- Conocer y profundizar en la aplicabilidad del modelo de la EFQM a los CIFP.

También pueden ser consideradas limitaciones en la investigación las siguientes:

7. El enfoque dado a la investigación, en la que se utiliza como referente el modelo de la EFQM no es el único enfoque posible. Tal y cómo puede observarse en el marco teórico, la calidad puede ser abordada desde múltiples perspectivas. Desde nuestro punto de vista, lo importante es tener claro el enfoque desde el que se aborda y que los centros dirijan sus actuaciones a la mejora continua.
8. En el proceso de adaptación de los cuestionarios se podrían haber seleccionado otras variables. En cualquier caso, se han elegido y formulado aquellas consideradas de mayor relevancia e interés por la información que aportan, pero ello no excluye que previa a la utilización de estos instrumentos cada centro seleccione, priorice o incluso formule nuevas preguntas en base a la información que deseen obtener.

Estas limitaciones junto con las condiciones bajo las que se implantan los sistemas de calidad en los CIFP de la comunidad gallega y las características definitorias de las citadas instituciones marcan el estudio realizado. Somos asimismo conscientes de que este trabajo representa el inicio de una línea de investigación. Su desarrollo ha abierto nuevos interrogantes implícitos que considero deben ser abordados en investigaciones futuras. Tengo el sentimiento de que este es un trabajo introductorio, pero considero que debe ser así porque necesariamente hay que poner un límite.

Suscribimos las palabras de Salgado (2009: 747) cuando señala: *“o traballo realizado non vai máis alá do acto de abrir un pequeno intersticio nun enorme baúl repleto de realidades descoñecidas”*.

C.5. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El amplio campo de trabajo en el que nos movemos y la necesidad de seguir investigando y profundizando en los múltiples aspectos que lo configuran, tanto desde la vertiente de la integración de los subsistemas de formación profesional como desde la perspectiva de una gestión dirigida a la excelencia, lleva al planteamiento de nuevas líneas de investigación, algunas de las cuáles se esbozan a continuación:

Durante el transcurso de la investigación hemos observado los múltiples aspectos que configuran y diferencian un centro integrado de FP dependiente de la *Consellería de Educación y Ordenación Universitaria* y los centros de la *Consellería de Traballo e Benestar*. En este sentido se abren dos posibles vías de investigación:

1. Creo verdaderamente interesante y necesario profundizar en el conocimiento de las estructuras organizativas y funcionales de los CIFP de la comunidad gallega, desde un enfoque comparativo para determinar las convergencias y divergencias entre los mismos. Un detallado conocimiento de la documentación de los CIFP, de órganos de funcionamiento, las funciones asignadas al personal, etc. permitiría que las directrices políticas que pretenden unificar ambos tipos de centros fuesen más ajustadas a la realidad y al funcionamiento de los mismos.
2. También sería positivo valorar el proceso que siguen estos centros para convertirse en CIFP. Hay que señalar que hoy día se denominan CIFP e imparten FP para el empleo y formación profesional del sistema educativo, pero su funcionamiento y gestión está más acorde con el desarrollo de las actividades propias de los centros de Formación Ocupacional (en el caso de los CIFP dependientes de la *Consellería de Traballo*) o de los IES (en el caso de los centros dependientes de la *Consellería de Educación*). El peso de la historia vivida y la cultura organizacional son más fuertes y ralentizan el desarrollo legislativo que les confiere una nueva identidad.

Si tenemos en cuenta que la integración e interrelación de la formación profesional no se circunscribe sólo a los CIFP, se nos abren nuevas líneas de investigación que podrían orientarse a:

3. Analizar el proceso de reconocimiento y acreditación de competencias profesionales en el contexto nacional o autonómico. La delimitación de las ventajas e inconvenientes desde la perspectiva del colectivo destinatario del servicio permitiría el establecimiento de recomendaciones para la mejora del proceso.
4. Estudiar la relación e interrelación entre los órganos que sustentan la integración de la formación profesional y su conexión con el mundo del empleo. El hecho de determinar la incidencia del funcionamiento de estos órganos en la integración de la formación profesional puede tener una incidencia indirecta en el desarrollo de la actividad de los CIFP y en su acercamiento al entorno productivo.

En relación a la gestión de la calidad y excelencia en los CIFP de Galicia:

5. Se puede abordar un estudio longitudinal de los centros estudiados en esta investigación a fin de comprobar la evolución de la gestión en relación a la calidad a medida que van adaptando sus estructuras a los requerimientos que como centros integrados se les exige desde el ámbito legislativo.
6. La aplicación del procedimiento seguido en esta investigación a otros centros, con una perspectiva comparativa aportaría datos generalizables y permitiría establecer claves para la integración de la calidad en la gestión de los centros.
7. Consideramos asimismo, la necesidad de profundizar más en el conocimiento del proceso de implantación del sistema de gestión de la calidad en los CIFP dependientes de la *Consellería de Traballo*, desde la perspectiva de las personas implicadas en su gestión, aplicación y desarrollo y teniendo en cuenta su valoración del proceso, el análisis de ventajas e inconvenientes, etc.
8. Finalmente, resaltamos que nuestra investigación ha dado un paso importante al valorar la gestión de la calidad implicando no sólo a la dirección sino también a los docentes y teniendo en cuenta la satisfacción percibida por el alumnado y utilizando como referente no sólo el cuestionario como técnica de evaluación sino el análisis de la documentación de los CIFP. Sin embargo, las dimensiones que abarca el concepto calidad son tan ampliadas que cada una de ellas podría constituir una nueva línea de investigación. Así, por citar brevemente algunos

ejemplos, señalamos que el concepto liderazgo en los CFP es un campo por explorar lleno de ricos matices y con connotaciones diferentes a otros centros de formación profesional; de la misma manera, el clima relacional en estas instituciones abre una nueva línea de indagación.

Las posibilidades apuntadas sirven para dar el testigo a otros investigadores que tomen el relevo y aporten nueva luz al campo científico que nos ocupa.

Referencias documentales

Referencias consultadas

R.1. BIBLIOGRAFÍA

Acebes Gozalo, C. F. (2003). Normas y modelos de gestión de calidad: introducción. INEM. *Calidad y formación: binomio inseparable* (pp. 83-86). Madrid: INEN/TTNET/CE.

AENOR (2007). *Gestión de la calidad: Normas UNE*. Madrid: AENOR.

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Alonso García, M.C. (2002). *Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educación*. Madrid: AENOR.

Álvarez, M. (2004a). El liderazgo facilitador del cambio a través del itinerario formativo. En A. Villa (coord.). *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 195-231). Bilbao: ICE- Universidad de Deusto.

Álvarez, M. (2004b). Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, 77-102.

Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-151). Barcelona: Gedisa.

Andersen, A. (2001). *Implantación dun modelo de excelencia baseado no modelo europeo de calidade en 100 centros de formación ocupacional. Informe executivo e de resultados*. Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude. Xunta de Galicia.

Aparicio Pérez, J. C. y Del Castillo Vera, P. (2002). *Educación y Juventud*. Sesión nº 2430 del Consejo, Bruselas 30 de mayo de 2002. Documento hallado en: http://www.faea.es/documentos/legislacion/resolucion_educacion_permanente.pdf

Aragón Marín, L. (2004). *La gestión de la calidad en educación*. Documento hallado en: http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/9/revista8_03.pdf

Aragón Marín, L., Ambrosio, P., Arteaga, L., Labarta, M., Piernavieja, E., Sáez, M. J., De Mingo, L. A. y García de la Torre, M. (2001). *Modelo europeo de excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Arbizú, F. M. (2002) (dir.). *Consejos y Programas de Formación Profesional en España*. Madrid: INEM.

Arcega, F., Medrano, C., Plaza, I. y Pollán, T. (2006). *Mejora continua como herramienta docente en fundamentos de sistemas digitales*. Documento hallado en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=taee:congreso-2006-1096&dsID=S3A01.pdf>

Arencibia, J. S. y Torrego, J. C. (2004). El conflicto como elemento fundamental para entender las relaciones en la organización escolar. En J. M. Moreno (coord.). *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 163-182). Madrid: UNED.

Balbastre Benavet, F. (2001). *La autoevaluación según los modelos de gestión de calidad total y el aprendizaje en la organización: una investigación de carácter exploratorio*. Facultad de Economía de la Universidad de Valencia. Tesis doctoral.

Baldivieso Hernández, S. (2002). *Indicadores para la autoevaluación de instituciones de formación profesional inicial, en el marco de la nueva relación educación trabajo*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.

Baldrige National Quality Program (2009-2010). *Criteria for performance excellence. National Institut of Standars and Technology Gaithersburg, MD*. Documento hallado en: http://www.quality.nist.gov/PDF_files/2009_2010_Business_Nonprofit_Criteria.pdf

Ballester, L.; Orte, C.; Oliver, J. L. y March, M. X. (2004). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. *IV Congreso estatal del/a educador/a social. Políticas socioeducativas: retos y propuestas para el siglo XXI*. Santiago de Compostela, 30 septiembre- 2 octubre de 2004.

Bardisa Ruiz, T. (2004). La dirección de centros escolares. En J. M. Moreno Olmedilla (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 207-240). Madrid: UNED.

Barraza Macías, A. (2007). *Innovación educativa*. Documento hallado en:

<http://www.monografias.com/trabajos18/innovacion/innovacion-educativa.shtml>

Beltrán Llavador, J., Hernández i Dobon, F. J. y Montané López, A. (2008). Tradición y modernidad en las políticas educativas en España: una revisión de las últimas décadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 53-71.

Belver Domínguez, J. L. (2006). *La evaluación de la Formación Ocupacional. Diseño y aplicación de un modelo para la Autoevaluación de centros*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. Tesis doctoral.

Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.

Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la descentralización y reestructuración. M. A. Pereyra (Ed.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 237-266). Barcelona: Pomares Corredor.

Bolívar, A. (2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En J. M. Moreno Olmedilla (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 93-120). Madrid: UNED.

Bureau Veritas Formación (2009). *El auditor de calidad*. Madrid: Fundación Confemetal.

Calvo Benítez, J. L. (2010). *El nuevo marco normativo en la Formación profesional. Desarrollo curricular de los ciclos formativos*. Programaciones. Documento hallado en: <http://www.cprceuta.es/Asesorias/FP/documentos.html>

Calvo de Mora Schmidt, A. (2004). *Calidad total en Instituciones universitarias: retos y evidencias*. Sevilla: Edición Digital @tres. Grupo de investigación Gestión de la Innovación, la Calidad y el Cambio, Universidad de Sevilla.

Callejo, C., Benayas, J., García, J., Gutiérrez, J., Majadas, J. y Campos, S. (2000). *Ecoauditorías y proyectos de calidad de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Cardona Moltó, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

Carnota, M. P. (2004). *Los centros integrados de formación profesional de Galicia: situación actual*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela. Trabajo de investigación tutelado, no publicado.

Carnota, M. P. (2009). Relación e interrelación dos subsistemas de formación profesional en Galicia. En A. Rial Sánchez y M. Lorenzo Moledo (coord.). *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional* (pp. 171-201). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Carretero, M. A. (2003). La calidad aplicada a la formación para el trabajo. INEM. *Calidad y formación: binomio inseparable* (pp. 14-23). Madrid: INEN/TTNET/CE.

Castro, C. (2004). Dirección innovadora en centros educativos en la sociedad del conocimiento. En A. Villa (coord.). *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 789-802). Bilbao: ICE- Universidad de Deusto.

Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.

Cook, T. D. y Reichardt Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Creemers, B. (1997). La base de conocimientos de eficacia escolar. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkings, L. Stoll y N. Lagerweij. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 51-70). Madrid: Santillana.

Cruz Ros, S. (2001). *Relación entre el enfoque de gestión de la calidad y el desempeño organizativo: Una aproximación desde la perspectiva basada en los recursos*. Universidad de Valencia, Facultad de Economía. Tesis doctoral.

Cuevas, M. (2002). Eficacia, calidad y educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 191, julio-septiembre, 283-311.

De Miguel Calvo, J. M., González Pascual, P. y Blanco Abarca, A. (2009). Alea iacta est. Efectos de la Claridad vs. Ambigüedad en la Meta y los Planes de Acción sobre el Logro de Metas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25 (3), 259-275.

De Nieves Nieto, C. y Ros McDonnell, L. (2006). Comparación entre los Modelos de Gestión de la Calidad Total: EFQM, Gerencial de Deming, Iberoamericano para la Excelencia y Malcolm Baldrige. Situación frente a la ISO 9000. *X Congreso de Ingeniería de Organización*, Valencia, 7 y 8 de septiembre (paper).

Díez Bernal, J. F. (2002). Adaptación del modelo de Excelencia de la EFQM en Centros no Universitarios. *Curso de Verano de la Universidad de Burgos. La calidad en la Gestión de Centros Educativos*. 1-5 de julio de 2002. Documento hallado en: http://www2.ubu.es/utcalidad/documentos/c_verano_2002/3efqm_centros.pdf

Docasar, V. (2008). A implantación da Norma ISO 9001:2000 nun centro público de secundaria: toda una aventura. *Revista Galega de Educación*, 42, noviembre, 33-39.

Domínguez, G. y Lozano, L. (2003). El concepto de calidad y su evolución. INEM. *Calidad y formación: binomio inseparable* (pp. 55-90). Madrid: INEN/TTNET/CE.

EFQM (2003 a). *EFQM. Introducción a la excelencia*. Documento hallado en: http://ww1.efqm.org/en/PdfResources/PUB0766_InEx_sp_v1.1.pdf

EFQM (2003 b). *EFQM. Conceptos fundamentales de la Excelencia*. Documento hallado en: http://ww1.efqm.org/en/PdfResources/PUB0812_FuCo_sp_v2.1.pdf

Escudero (2002). Señalando límites: contexto y contenido del libro. En M. Fullan. *Los nuevos significados del cambio en la educación* (pp. 13.29). Barcelona: Octaedro.

Etkin, J. y Scvarstein, L. (1992). Rasgos de la cultura organizacional. *Antología básica. La gestión como quehacer escolar* (pp. 112-115). México: UPN. Documento hallado en:

http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/1236/1/Lectura_3_Rasgos_de_la_cultura_organizacional.pdf

Fantova, F. (2004). *El discurso de la calidad en la gestión social: narraciones y cristalizaciones*. Documento hallado en:

[http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Gesti%C3%B3n/El%20discurso%20de%20la%20calidad%20en%20la%20gesti%C3%B3n%20social%20\(2004\).pdf](http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Gesti%C3%B3n/El%20discurso%20de%20la%20calidad%20en%20la%20gesti%C3%B3n%20social%20(2004).pdf)

Ferrando Sánchez, M. y Granero Castro, J. (2008). *Calidad Total: Modelo EFQM de excelencia*. Madrid: Fundación Confemetal.

Fullan, M. (2002 a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fullan, M. (2002 b). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.

Fundación Tripartita para la formación en el Empleo (2006). *Acuerdo de Formación Profesional para el empleo*. Documento hallado en:

<http://www.fundaciontripartita.org/index.asp?MP=5&MS=94&MN=2>

FUNDIBEQ (2005). *Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad.

Gago Rodríguez, F. M. (2006). *La dirección pedagógica en los institutos de educación secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y documentación educativa.

Galgano, A. (1995). *Los instrumentos de la calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.

Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.

Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad mejorando las organizaciones educativas. En A. Villa (coord.). *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del*

conocimiento. *IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 77-127). Bilbao: ICE- Universidad de Deusto.

Gairín, J., Armengol, C., Lorenzo Delgado, M. y Martín Bris, M. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura-CIDE.

García Mosconi, E. (2005). Una apuesta por la calidad. *V Jornada de Qualitat a L'Ensenyament: Qualitat i millora contínua*. Girona, 1 de diciembre. Documento hallado en: www.xtec.net/fp/qualitat/5jornada/pa3.pps

Gemoets, P. y EFQM (2009). *Guía de transición al modelo EFQM 2010*. Documento hallado en: http://www.clubexcelencia.org/Portals/0/masinformacion/guia_transicion_modelo_efqm_2010.pdf

González González, M. T. (2004). Naturaleza y características de las organizaciones escolares: una aproximación inicial. En J. M. Moreno Olmedilla (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 23-42). Madrid: UNED.

Guinjoan, M. y Riera, J. M. (2000). *Instrumentos para la gestión de la formación continua con criterios de la calidad ISO 9000*. Madrid: Díaz de Santos.

Hopkings, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkings, L. Stoll y N. Lagerweij. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana.

IES La Guancha (2008). *Manual de Calidad*. Documento hallado en: http://80.26.61.215/PORTALWEBIESLG/PPM/M_de_C.pdf

Iglesias Rodríguez, J. (2002). Presentación. En J. Beltrán, M. A. Carmona, R. Carrasco, M. A. Rivas y F. Tejedor. *Guía de una Gestión basada en procesos*. Coeditada por: Fundación IAT: Instituto Andaluz de Tecnología, CIDEM Generalitat de Catalunya, Fundación Vasca para la Calidad: Euskalit, Fundación Valenciana de la Calidad: Generalitat Valenciana, Instituto Aragonés de Fomento, IDI: Govern de les Illes Balears. Documento hallado en: <http://www.iat.es/excelencia/html/subidas/descarga/guiagestionprocesos.pdf>

Kaizen Institute Consulting Group Ltd. (2007). *Masaaki Imai. El padre de la filosofía Kaizen*. Documento hallado en:

http://es.kaizen.com/fileadmin/DATA/kaizen_es/Biograf%C3%ADa%20Masaaki%20Imai.pdf

López, A. (2008). El II Plan de FP reconocerá a los trabajadores su competencia profesional oficialmente. *Escuela*, 3787, 8 de mayo, 14.

López García, L., Aragón, L., Delgado Agudo, J., Fernández Ballesteros, F., Frías, A. R., Gil de Gómez, D., Gómez Ceballos, J., Izaguirre, A., Moreno, A., Poza, M. M., Rioseras, L., Rodríguez Santillana, J. C., Sánchez García, J. A., Sánchez Gascón, S. y De la Torre, J. A. (1997). *Modelo europeo de gestión de la calidad. Guía para la autoevaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

López Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.

López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (2004). La cultura institucional. En J. M. Moreno Olmedilla (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 123-159). Madrid: UNED.

Marcos Paramio, T. (2007). ISO 9001+ISO 9004. Nuevas versiones en elaboración. *Boletín Electrónico Fundibeq*, 39, febrero 2007, 6-9. Documento hallado en:

<http://www.iat.es/excelencia/html/subidas/descarga/bolet%C3%ADn%20electr%C3%B3nico%20fundibeq%20n%2039.pdf>

Martínez Arenaz, A. (2009). A Formación Profesional en Galicia: una ollada testemuñal. En A. Rial Sánchez y M. Lorenzo Moledo (coord.). *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional* (pp. 317-330). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Martínez Carballo, M. (2006). *Análisis de la gestión de la calidad total en las entidades gallegas. Un estudio basado en el Modelo de Excelencia de la European Foundation For Quality Management (EFQM)*. Universidade da Coruña. Tesis doctoral.

Martínez Mediano, C. y Riopérez Losada, 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.

- Martiñá Rodríguez, O. (2004). SIFO II: Hacia una nueva gestión de la Formación Profesional Ocupacional. *Sociedad de la Información*, abril, 50. Documento hallado en: <http://www.socinfo.info/contenidos/pdf3/sifo.PDF>
- Medrano Martín, J., Roscales Fox, G., Díaz Laguna, A., Escudero Salamanca, R. y Gómez Anteportamlatinam, D. (2009). *Guía fácil EFQM para centros educativos*. Logroño: GMB45 consultores.
- Membrado Martínez, J. (2002). *Innovación y mejora continua según el modelo EFQM de Excelencia*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.
- Mira Lema, J. L. (2008). Formación para o emprego. *Revista Galega de Educación*, 42, noviembre, 18-23.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2004). Mejora de la escuela y escuelas eficaces. Dos importantes tradiciones de investigación con implicaciones en el campo de la organización escolar. En J. M. Moreno Olmedilla (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 245-270). Madrid: UNED.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Barcelona: Cisspraxis.
- Muñoz Cantero, J. M. (2000). Evaluación de centros y calidad educativa. En M. A. Santos Rego. *A educación en perspectiva. Homenaxe ó profesor Lisardo Doval Salgado* (pp. 605-627). Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Santiago de Compostela.
- Muñoz-Repiso, M. (1997). Prólogo a la edición en español. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkings, L. Stoll y N. Lagerweij. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. (pp. 11-16). Madrid: Santillana.

- Muñoz-Repiso, M., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: Ministerio de educación y Cultura - CIDE.
- Murgatroyd, S. y Morgan, C. (2002). *La gestión de la calidad total en el centro docente*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Murillo, F. J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura-CIDE.
- Murillo, F. J. (2001). Un modelo que combina aciertos. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, marzo, 54-59. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Murillo, F. J. (2003 a). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F. J. Murillo (coord.). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Documento hallado en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Cambio/Eficacia_Escolar.pdf
- Murillo, F. J. (2003 b). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 2. Documento hallado en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Murillo, F. J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J. M., Fabara, E., Hernández, M. L., Herrera, M., Murillo, O., Román, M. y Torres, P. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6, 1, 4-28.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.) (2006), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.

OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza: informe internacional*. Barcelona: Paidós Ibérica-Centro de Publicaciones del MEC.

Ozkoidi, J. (2006). Autoevaluación EFQM en los Institutos de Navarra. Trabajo en red. En Gobierno de la Rioja. *Libro de ponencias: Las Administraciones, en el camino de la excelencia* (87-106). Logroño: Gobierno de la Rioja, Administraciones Públicas y Política Local.

Pardo, J. J. (2007). Editorial. *O Provisional, Xornal de información xeral do Instituto de Educación Secundaria "María Sarmiento"*, XIV, 38, 2.

Perales Montolío, M. J. (2002). *Enfoque de evaluación de Formación Profesional Ocupacional. Estudio de validación de un modelo*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J. C. (2002). *La educación profesional en España*. Madrid: Fundación Santillana.

Prellezo García, J. M. (coord.) (2009). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: CCS.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Tomo I. Madrid: Espasa Calpe.

Reynolds, D. y Stoll, L. (1997). La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. La base de conocimientos. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkings, L. Stoll y N. Lagerweij. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 103-118). Madrid: Santillana.

Rial Sánchez (2003). La gestión de la Calidad Total en instituciones formativas de Formación Profesional. *Actas del IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal e Galiza. Integração das políticas e sistemas de educação: perspectivas e desafios*, 115-124.

Rial Sánchez, A. F. (2008). El reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, la formación profesional y el modelo productivo. En A. F. Rial Sánchez, M. M. Sanjuán, M. C. Sarceda, y M. Valcarce (coord.). *Actas del IX Congreso Internacional de Galicia e*

Norte de Portugal, de formación para o traballo. Desafíos e solución dende a Orientación Profesional para a certificación da competencia profesional. pp. 105-121

Ríos González, M. F. (2006-2007). Tendencias del aprendizaje permanente en el espacio europeo. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 271-284. Documento hallado en: <http://institucional.us.es/revistas/revistas/cuestiones/pdf/numeros/18/18%20tendencias.pdf>

Rodríguez Uribe, C. L. (2007). *Metaevaluación del proyecto “evaluar para transformar”*. Bilbao: Universidad de Deusto. Tesis doctoral.

Ruiz Martínez, E. M., Escolano Ibáñez, E. M., Piñar Molina, A.R., Pleguezuelos Sierra, A., Rodríguez Madera, I., Zaragoza Pérez, M. A., Rodríguez Garzón, M. J., Sierra Biedma, R. y Molina Guillén, M. C. (2009). Autoevaluación EFQM de un centro educativo. *Revista digital Práctica Docente*. 15, julio-septiembre, 213-220.

Saavedra, M. S. (2001). *Diccionario de Pedagogía*. México: Editorial Pax México.

Sánchez Cerezo, S. (dir.) (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Volumen II. Madrid: Santillana.

Sánchez Moreno, M. (2005). La mejora de las estrategias de dirección. En S. Antúnez Marcos, M. T. González, X. R. Jares, M. López Castro, J. López Yáñez, E. Moreno Sánchez, M. Sánchez Moreno, J. L. San Fabián Maroto, M. A. Santos Guerra, X. Torres Santomé, y M. Zafra Jiménez. *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de instituciones educativas* (pp. 221-238). Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Documento hallado en: <http://www.scribd.com/doc/22613703/Escuelas-para-la-democracia-Cultura-organizacion-y-direccion-de-instituciones-educativa>

Salgado López, F. J. (1999). A autonomía na xestión económica nos centros públicos de ensino non universitario. En A. González Fernández, J. A. Losada Aldrey y A. Requejo (coords.). *A autonomía dos centros escolares*. (pp. 115-125). Santiago de Compostela: Consejería de Educación e Ordenación Universitaria.

Salgado López F. (2009). *Funcións da Inspección. Aspectos curriculares e de desenvolvemento profesional na comunidade autónoma de Galicia*. Tomo I.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Tesis doctoral.

Sanjuán Roca, M. M. (2008). *El modulo de Formación y Orientación Laboral en los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior de Formación Profesional: Características y transversalidad en la formación de profesionales*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Tesis doctoral.

Santos Guerra (1999). A autonomía dos centros escolares. En A. Gónzález Fernández; J. A. Losada Aldrey y A. Requejo Osorio. *A Autonomía dos centros escolares* (pp. 11-36). Santiago: Xunta de Galicia.

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2009). Evolución lexislativa da Formación Profesional (I): do Estatuto de Ensinanza Industrial (1924) á Lei Xeral de Educación (1970). En A. Rial Sánchez y M. Lorenzo Moledo (coord.). *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional* (pp. 11-50). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

Sarasola Bonetti, M. R. (2006), Estándares de la calidad pedagógica en el marco del PCI. *Cuadernos del CLAEH*, 93, 29, 71-101.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. París: UNESCO.

Sobrado, L. M. (Ed.) (2006). *A calidade educativa dos centros docentes. Valoración e desenvolvemento*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, Universidade de Santiago de Compostela.

Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (grounded theory) de Glaser y Strauss, En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 153-173). Barcelona: Gedisa.

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B. y Hopkings, D. (1997). La fusión de eficacia escolar y mejora de la escuela. Ejemplos prácticos. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkings, L. Stoll y N. Lagerweij. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 119-151). Madrid: Santillana.

Tamayo, M. (1981). *El proceso de investigación científica. Fundamentos de investigación*. Méjico: Limusa.

Tejedor Panchón, F. (2005). *Evolución de la gestión de la calidad. Perspectiva del cliente*. Documento hallado en:

http://www.sinergy.es/documentos/051001_Articulo_Evolucion_Calidad.pdf

Tiana Ferrer, A. (2006). La evaluación de la calidad en la educación: conceptos, modelos e instrumentos. *Transatlántica de Educación*, 1, 19-30.

Timiraos (2006). Experiencia de aplicación dun sistema de calidade nun centro educativo. Aplicación da Norma ISO 9001:2000. *Xornada Boas prácticas e mellora continua na Formación Profesional*, 30 de novembro e 1 de decembro. Santiago de Compostela.

Timiraos, N. (2007). Mellora da calidade, desafíos compartidos. *Revista Galega do ensino*, 49, enero-abril, 68-73.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Uc Mas, L., Gutiérrez Soria, L. A. y Alvarado Gutiérrez, L. R. (2009). La ruta crítica de la innovación en la mejora de la práctica. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 21-25 septiembre, Veracruz, México. Documento hallado en:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1260-F.pdf

Varela, N. (2003). Aplicación del modelo de calidad EFQM a Centros Nacionales de Formación Ocupacional del INEM. En Instituto Nacional de Empleo. *Calidad y Formación: binomio inseparable* (pp. 149-164). Madrid: Instituto Nacional de Empleo.

Velasco Guzmán, J. L. (2000). *La participación de los profesores en la gestión de la calidad en educación*. Pamplona: EUNSA.

Velasco Sánchez, J. (2010). *Gestión de la calidad. Mejora continua y sistemas de gestión. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Ventoso Mariño, J. A. (2008). IES Coroso. A Estratexia da calidade. *Revista Galega de Educación*, 42, noviembre, 40-42.

Villa Sánchez, A. (2004). Liderazgo para la innovación. En A. Villa (coord.). *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 269-305). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

Xunta de Galicia (2001). *Plan Galego de Formación Profesional*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude.

Xunta de Galicia (2008). *2º Plan Galego de Formación Profesional*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Consellería de Traballo.

Xunta de Galicia (2009). *Proxecto Orzamentos 2009. Memoria*. Tomo II. Consellería de Economía e Facenda. Documento hallado en:

http://www.parlamentodegalicia.es/sites/ParlamentoGalicia/BibliotecaOrzamentos/Memoria%20II_09.pdf

R.2. LEGISLACIÓN Y DOCUMENTOS EUROPEOS

Carta Social Europea, de 18 de octubre de 1961. Documento hallado en:

<http://www.migualdad.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadervalue1=inline&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1244651949401&ssbinary=true>

Tratado constitutivo de la Unión Europea (1957) Documento hallado en: <http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/index.htm>

Decisión del Consejo de 2 de Abril de 1963 por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre Formación Profesional (DO 63/266/CE de 20-04-1963)

Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo, de 11 de junio de 1993, sobre el fomento de un espacio abierto europeo para la cooperación en el ámbito de la enseñanza superior (DO C 186, 08-07-1993)

Recomendación del Consejo de 30 de junio de 1993 sobre el acceso a la formación profesional permanente (DO L/181 de 23-07-93)

Decisión del Consejo de 6 de diciembre de 1994 por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea (DO 94/819/CE de 29-12-1994)

Tratado de Maastricht, versión consolidada del tratado de la Unión Europea (DO C 325/7 de 24-12-2002)

Consejo Europeo de Essen, 9 y 10 de diciembre de 1994. Documento hallado en: http://ec.europa.eu/archives/european-council/index_es.htm

Resolución del Consejo, de 5 de diciembre de 1994, sobre la calidad y atractivo de la formación profesional (DO C 374, 30-12-1994)

Comunicación de la Comisión al Consejo: seguimiento del Consejo Europeo de Essen sobre el empleo. COM (95) 74, final, sin publicar en DO. Bruselas 08-03-1995. Documento hallado en: http://europa.eu/legislation_summaries/other/c10223_es.htm

Consejo Europeo de Cannes, 26 y 27 de junio de 1995. Documento hallado en:
http://ec.europa.eu/archives/european-council/index_es.htm

Conclusiones del Consejo de 24 de julio de 1995 relativas a la importancia y a los retos de la formación profesional (DO C 207, 12-08-1995)

Comisión de las Comunidades Europeas. Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. (COM 95, 590 final) Bruselas, 29-11-95. Documento hallado en:
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11042_es.htm

Consejo Europeo de Madrid, 15 y 16 de Diciembre de 1995. Documento hallado en:
http://ec.europa.eu/archives/european-council/index_es.htm

Consejo Europeo de Florencia, 21 y 22 de junio de 1996. Documento hallado en:
http://ec.europa.eu/archives/european-council/index_es.htm

Conclusiones del Consejo de 20 de diciembre de 1996 sobre una política de educación permanente (DO C 7, 10-01-1997)

Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico Social y al Comité de las Regiones. Por una Europa del Conocimiento. (COM 97, 593 final). Bruselas 12-11-1997. Documento hallado en:
http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11040_es.htm

Consejo Europeo de Luxemburgo, 12 y 13 de diciembre de 1997. Documento hallado en: http://ec.europa.eu/archives/european-council/index_es.htm

Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el establecimiento de un marco de referencia europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales. COM (2008) 179 final. Bruselas, 09-04-2008. Documento hallado en:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0179:FIN:ES:PDF>

Consejo Europeo de Viena, 11 y 12 de diciembre de 1998. Documento hallado en:
http://ec.europa.eu/archives/european-council/index_es.htm

Decisión 51/99 CE del Consejo, de 21 de diciembre de 1998, relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje (DO L 17, 22-01-1999)

Decisión 1999/382/CE del Consejo, de 26 de abril de 1999, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de formación profesional Leonardo da Vinci (DO L 146, 11-06-1999)

Consejo Europeo de Helsinki, 10 y 11 de diciembre de 1999. Documento hallado en: http://ec.europa.eu/archives/european-council/index_es.htm

Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. Documento hallado en: http://ec.europa.eu/archives/european-council/index_es.htm

Consejo Europeo de Santa María de Feira, de 19 y 20 de junio de 2000. Documento hallado en: http://ec.europa.eu/archives/european-council/index_es.htm

Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación. (5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial). Documento hallado en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm

Proyecto de conclusiones del consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de la Unión Europea sobre *los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal*. Consejo de la Unión Europea, Bruselas, 18 de mayo de 2004. Documento hallado en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/validation2004_es.pdf

Comunicado de Maastricht sobre las futuras prioridades de una cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (EFP) (14-12-2004). Documento hallado en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_es.pdf

Decisión 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa al marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y las competencias (DO L 390/6 de 31-12-2004)

Comunicación al Consejo Europeo de primavera de 2 de febrero de 2005 «Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo - Relanzamiento de la estrategia de Lisboa. Comunicación del Presidente Barroso de común acuerdo con el Vicepresidente Verheugen». COM (2005) 24 final, no publicado en el Diario Oficial. Documento hallado en:

http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/growth_and_jobs/c11325_es.htm

Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre el reconocimiento del valor de la educación no formal e informal, en el ámbito de la juventud europea (DO C 168 de 20-07-2006). Documento hallado en:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11096_es.htm

Comunicado de Helsinki sobre la cooperación europea reforzada en materia de formación profesional (5-12-2006). Documento hallado en:

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_es.pdf

Comunicación de la Comisión. Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación. COM (2007), 61 final. Bruselas, 21-02-2007. Documento hallado en:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0061:ES:HTML>

Posición del Parlamento Europeo, adoptada en primera lectura el 24 de octubre de 2007 con vistas a la adopción de la Recomendación 2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EP-PE-TC1-COD (2006)0163). Documento hallado en:

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TC+P6-TC1-COD-2006-0163+0+DOC+PDF+V0//ES>

Comunicado de Burdeos sobre la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales (26-11-2008). Documento hallado en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux_en.pdf

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (DOUE 06-05-2008).

Dictamen del Comité de las Regiones sobre el tema “Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad y Formación Profesionales y sobre el Sistema Europeo de Créditos para la Educación y Formación Profesionales (2008/C 325/ 07) (DOUE 19-12-2008).

Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) (DOUE 28-05-2009)

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de junio de 2009 sobre el establecimiento de un marco de referencia europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales (2009/C 155//01). (DOUE 08-07-2009).

Resolución legislativa del Parlamento Europeo, de 18 de diciembre de 2008, sobre la Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre el establecimiento de un Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la Educación y Formación Profesionales. (DOUE 23-02-2010)

Resolución del Parlamento Europeo, de 20 de mayo de 2010, sobre la contribución de la política de cohesión a la consecución de los objetivos de Lisboa y UE 2020. Documento hallado en: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2010-0191+0+DOC+XML+V0//ES>

R.3. LEGISLACIÓN NACIONAL

Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (BOE 10-01-1986)

Ley 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (BOE 04-10-1990)

Ley 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional. Documento hallado en: http://www.educacion.es/educa/incual/files/LEY19_1997_CGFP.pdf

Real decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación profesional (BOE 18-11-1997)

Ley 55/1999, de 29 de diciembre, sobre medidas fiscales administrativas y de orden social (BOE 30-12-1999)

Real decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales (BOE 16-03-1999)

Ley 14/2000, de 29 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y de orden social (BOE 30-12-2000)

Sentencia 95/2002, de 25 de abril de 2002. Recurso de inconstitucionalidad 938/93 y conflicto positivo de competencias 1176/93 (acumulado). Promovido por el Consejo Ejecutivo de la Generalidad de Cataluña en relación con la disposición adicional vigesimotercera de la Ley 39/1992, de 29 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1993 y con el Acuerdo tripartito en materia de formación continua de los trabajadores ocupados, suscrito entre el Gobierno y las organizaciones sindicales y empresariales. Competencias sobre legislación laboral, educación y formación profesional, fondos de empleo, y ordenación de la economía (BOE 22-05-2002)

CORRECCIÓN de errores en el sumario de Sentencias 90/2002, 95/2002 y 97/2002, del Tribunal Constitucional, publicado en el Suplemento al "Boletín Oficial del Estado" (BOE 05-06-2002)

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la formación Profesional (BOE 20-06-2002)

Sentencia 190/2002, de 17 de octubre de 2002. Recurso de inconstitucionalidad 1026/95. Promovido por la Junta de Galicia contra la disposición adicional segunda de la Ley 41/1994, de 30 de diciembre, de presupuestos generales del Estado para 1995, sobre financiación de acciones de formación continua. Competencias sobre legislación laboral, educación y formación profesional, fondos de empleo, y ordenación de la economía (STC 95/2002). (BOE 12-11-2002)

Real decreto 1326/2002, de 13 de diciembre, por que se modifica el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones (BOE 14-12-2002)

Real decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (BOE 17-09-2003)

Ley 56/2003 de 16 de diciembre, de Empleo (BOE 17-12-2003)

Real decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, por el que se modifica el RD 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (BOE 03-12-2005).

Real decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los centros integrados (BOE 30-12-2005)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-2006)

Real decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 03-01-2007)

Real decreto 395/2007, de 23 de marzo, regula el subsistema de Formación Profesional para el empleo (BOE 11-04-2007)

Real decreto 1722/2007, de 21 de diciembre, por el que se desarrolla la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, en materia de órganos, instrumentos de coordinación y evaluación del Sistema Nacional de Empleo (BOE 23-01-2008)

Real decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE 31-01-2008)

Real decreto 229/2008, de 15 de febrero, por el que se regulan los Centros de Referencia Nacional en el ámbito de la Formación Profesional (BOE 25-02-2008)

Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el RD 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación (BOE 18-03-2008)

Real decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE 31-01-2008)

Resolución de 27 de abril de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se publican los cuestionarios de evaluación de calidad de las acciones formativas para el empleo (BOE 11-06-2009)

Resolución de 4 de diciembre de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se aprueba la convocatoria para la concesión de subvenciones en el año 2009, destinadas a financiar la creación, adquisición o renovación de instalaciones y equipamientos de centros de formación que puedan constituirse como Centros de Referencia Nacional de Formación profesional (BOE 09-12-2009)

R.4. LEGISLACIÓN AUTONÓMICA (GALICIA)

Decreto 223/1994, de 7 de julio, por el que se regula el *Consello Galego de Ensinanzas Técnico-Profesionais* (DOG 18-07-1994)

Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria (DOG 09-08-96)

Orden de 1 de Agosto de 1997, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del decreto 324/1996, de 26 de julio (DOG 02-09-97)

Decreto 93/1999, de 8 de abril, por el que se crea y regula el *Instituto Galego das Cualificacións* (DOG 08-04-1999)

Decreto 110/1999, de 8 de abril, por el que se crea y regula el *Consello Galego* de Formación Profesional (DOG 05-05-1999)

Decreto 262/2002, de 31 de julio, por el que se crea el *Comité Interdepartamental das Cualificacións e a Formación Profesional* y la *Comisión Permanente de Directores Xerais* (DOG 22-08-2002).

Decreto 263/2002, de 31 de julio, por el que se crean las *Comisiones Sectoriales de Cualificación y Formación Profesional* y las *Comisiones de Estándares Profesionales* (DOG 23-08-2002).

Decreto 214/2003, de 20 de marzo, por el que se modifica el Decreto 110/1999, de 8 de abril, por el que se crea y regula el *Consello Galego* de Formación Profesional (DOG 14-04-2003)

Orden de 14 de mayo de 2003, por la que se aprueba el reglamento interno del *Consello Xeral de Formación Profesional* (DOG 11-06-2003)

Decreto 325/2003, de 18 de julio, por el que se autorizan y regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 04-08-2003)

Orden de 4 de diciembre de 2003, por la que se regula el funcionamiento y la oferta formativa de los centros integrados de formación profesional dependientes de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* y de la *Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais* (DOG 20-01-2004)

Orden de 27 de mayo de 2004, por la que se resuelve la convocatoria para la incorporación a la red de centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 10-06-2004)

Decreto 585/2005 de 29 de diciembre, por el que se establece la estructura orgánica de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* (DOG 09-01-2006)

Orden de 10 de mayo de 2006, por la que se convocan planes de mejora de la calidad de la educación de centros educativos para el curso 2006-07 (DOG 24-05-2006)

Decreto 154/2006, de 7 de septiembre, por el que se modifica parcialmente el Decreto 325/2003, de 18 de julio, por el que se autorizan y regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 18-09-2006)

Orden de 25 de septiembre de 2006, por la que se publica la relación de centros seleccionados para la realización de planes de mejora de la calidad de la educación de los centros educativos para el curso escolar 2006-07, convocados por la Orden de 10 de mayo de 2006 (DOG 04-10-2006)

Corrección de errores de la Orden de 25 de septiembre de 2006, por la que se publica la relación de centros seleccionados para la realización de planes de mejora de la calidad de la educación de los centros educativos para el curso escolar 2006-07, convocados por la Orden de 10 de mayo de 2006 (DOG 11-10-2006)

Orden de 11 de septiembre de 2006, por la que se regula la convocatoria para la selección de centros públicos de formación profesional para participar en proyectos de implantación y certificación de calidad en el curso 2006-07 (DOG 11-10-2006)

Resolución de 14 de noviembre de 2006, de la *Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais* por la que se resuelve la convocatoria para la

selección de centros públicos de formación profesional para participar en proyectos de implantación y certificación de calidad en el curso 2006-07 (DOG 24-11-2006)

Orden de 28 de febrero de 2007, por la que se regula el módulo de formación en centros de trabajo de la formación profesional inicial, para el alumnado matriculado en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 08-03-2007)

Orden de 30 de abril de 2007, por la que se convoca la selección y renovación de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos para el curso 2007-08 (DOG 11-05-2007)

Corrección de errores de la Orden de 30 de abril de 2007, por la que se convoca la selección y renovación de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos para el curso 2007-08 (DOG 14-05-2007)

Corrección de errores de la Orden de 30 de abril de 2007, por la que se convoca la selección y renovación de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos para el curso 2007-08 (DOG 15-05-2007)

Orden de 5 de junio de 2007 por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para impartir ciclos formativos de formación profesional de grado medio y superior en régimen ordinario y para las personas adultas (DOG 15-06-2007)

Orden de 6 de agosto de 2007 por la que se autoriza el cambio de denominación del centro integrado de formación profesional Monte de Conxo de Santiago de Compostela (DOG 14-09-2007)

Orden de 7 de septiembre de 2007, por la que se publica la relación de centros seleccionados para la realización de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos para el curso escolar 2007-08, convocados por la Orden de 30 de abril de 2007 (DOG 17-09-2007)

Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 28-01-2008)

Orden de 9 de abril de 2008, por la que se convoca la selección y renovación de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos para el curso 2008-09 (DOG 16-04-2008)

Orden de 7 de abril de 2008, por la que se regula el régimen de permisos y licencias del personal docente que imparte las enseñanzas reguladas en la lei orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (DOG 23-04-2008).

Decreto 192/2008, de 28 de agosto, por el que se modifica el Decreto 585/2005, de 29 de diciembre por el que se establece la estructura orgánica de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* (DOG 08-09-2008)

Orden de 24 de septiembre de 2008, por la que se publica la relación de centros seleccionados para la realización de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos para el curso escolar 2008-09, convocados por la Orden de 9 de abril de 2008 (DOG 02-10-2008)

Orden de 22 de enero de 2009, por la que se regula la organización y funcionamiento del *Consello Social* de los centros integrados de formación profesional de Galicia (DOG 13-02-2009)

Orden de 24 de marzo de 2009, por la que se convoca la selección y renovación de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos para el curso 2009-10 (DOG 31-03-2009)

Decreto 332/2009 de 11 de junio, por el que se establece la estructura orgánica de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* (DOG 24-06-2009)

Orden de 24 de julio de 2009, por la que se resuelve definitivamente la convocatoria de licencias por estudios para el curso 2009-2010 destinadas a funcionarios docentes no universitarios. (DOG 24-08-2009)

Orden de 1 de septiembre de 2009 por la que se convocan unidades de competencia y plazas para el reconocimiento, la evaluación, la acreditación y la certificación de la

competencia profesional, y se determina el correspondiente procedimiento experimental (DOG 30-09-2009)

Orden de 14 de octubre de 2009, por la que se publica la relación de centros seleccionados para la realización de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos para el curso escolar 2009-10, convocados por la Orden de 24 de marzo de 2009 (DOG 20-10-2009)

Orden de 10 de mayo de 2010, por la que se convoca la selección y renovación de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos para el curso 2010-11 (DOG 19-05-2010)

Resolución de 11 de junio de 2010, de la *Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación*, por la que se determinan los plazos y se dictan instrucciones en el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para impartir ciclos formativos de formación profesional de grado medio y superior en régimen ordinario y para personas adultas para el curso académico 2010-2011 (DOG 17-06-2010).

Orden de 11 de junio de 2010, por la que se convoca concurso de méritos específico entre personal funcionario de carrera de los cuerpos docentes que imparten enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación para cubrir plazas de personal asesor en esta *Consellería* (DOG 21-06-2010)

Decreto 114/2010 de 1 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo en Galicia (DOG 12-07-2010)

Orden de 30 de agosto de 2010, por la que se resuelve el concurso de méritos específico entre personal funcionario de carrera de los cuerpos docentes que imparten enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación para cubrir plazas de personal asesor en esta *Consellería* (DOG 06-09-2010).

Resolución do 8 de octubre de 2010 por la que se publica la relación de centros seleccionados para la realización de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de

la educación en centros educativos para el curso escolar 2010-2011, convocados por la Orden de 10 de mayo de 2010. (DOG 18-10-2010)

Orden de 14 de septiembre de 2010 por la que se crea la *Xunta de expertos/as docentes* de los centros integrados de formación profesional dependientes de la *Consellería de Traballo e Benestar* (DOG 21-09-2010)

Proyecto de decreto del Reglamento Orgánico de los centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia, 2010 (pendiente de publicación).

R.5. PÁGINAS WEB

http://europa.eu/documentation/legislation/index_es.htm
http://europa.eu/legislation_summaries/index_es.htm
http://ec.europa.eu/index_es.htm
<http://eur-lex.europa.eu/es/index.htm>
<http://www.cincodias.com>
<http://www.abc.es>
http://www.educacion.es/educa/incual/ice_obsProfesional.html
http://www.educacion.es/educa/incual/ice_CualCatalogo.html
<http://emprego.xunta.es>
<http://trabajo.xunta.es>
<http://es.wikipedia.org/>
<http://www.scribd.com/doc/12843869/Modelo-Deming>
<http://capacitacionencostos.blogia.com/2006/082403-philip-crosby-o-el-concepto-cero-defecto-en-los-procesos-de-calidad.php>
<http://www.mujeresdeempresa.com/management/management010505.shtml>
<http://cambioymejoraescolar.blogspot.com>
<http://www.fundibeq.org>
<http://premiocalidad.com.ar/>
<http://www.fnq.org.br/site/673/default.aspx>
<http://www.nqi.ca/>
<http://www.ccalidad.org/pccindex.htm>
http://www.nc.cubaindustria.cu/Premios/index_premios.htm
<http://www.calidadtotal.org/corporacion/>
<http://www.quality.nist.gov/>
<http://www.qualityscotland.co.uk/home.asp>
<http://ww1.efqm.org>
<http://www.juse.or.jp/e/index.html>
<http://www.economia-premios.gob.mx/calidad/intranet.asp>
http://www.cdi.org.pe/premio_presentacion.htm
<http://www.saef.co.za>
<http://www.inacal.org.uy/?q=reconocimientos>
<http://www.chilecalidad.cl>

<http://www.iso.org>

<http://www.clubexcelencia.org>

<http://www.raitec.es>

<https://edu.xunta.es>

<Http://www.cipcompostela.edu.xunta.es>



Tesis doctoral

Gestión de la calidad y
excelencia en los centros
integrados de formación
profesional de Galicia:
estudio de casos
(Anexos)

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Director: D. Antonio F. Rial Sánchez
Autora: D^a M^a del Pilar Carnota Carneiro

Santiago de Compostela
Enero de 2011

ANEXO I:

Carta enviada a los centros

Dirigida a los directores



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E
ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Facultade de Ciencias da Educación
Campus universitario sur
15782 Santiago de Compostela
Tel. 981 56 31 00, ext. 13824

Estimado Sr./Sra. Director/a:

A Facultade de Educación da Universidade de Santiago (Departamento de Didáctica e Organización Escolar) está levando a cabo unha investigación en relación á xestión da calidade nos centros integrados de formación profesional de Galicia, que deberá ser rematada no presente ano.

Este proxecto investigador é levado a cabo por D^a M^a del Pilar Carnota Carneiro, pertencente ó Corpo de Profesores de Ensino Secundario, quen na actualidade goza dunha licenza por estudos outorgada pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, para a realización do citado proxecto, dirixido por D. Antonio F. Rial Sánchez, profesor titular e director do Departamento de Didáctica e Organización Escolar.

O centro educativo que vostede dirixe foi seleccionado, pola súa singularidade, para a realización desta experiencia investigadora.

Para informalo polo miúdo do proceso investigador a realizar, en breve nos poñeremos en contacto con Vd.

Precisamos da súa axuda e a da comunidade educativa do seu centro. Maniféstolle de antemán o meu agradecemento pola súa colaboración, e fágoo extensivo ó persoal que con Vd. traballa.

Santiago de Compostela, a 11 de febreiro de 2010.

A INVESTIGADORA

O DIRECTOR

M^a del Pilar Carnota Carneiro
pcarnota@edu.xunta.es
Tlf.: 679236114

Antonio F. Rial Sánchez

ANEXO II: Compromiso de los centros

Firmado por los directores



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E
ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Facultade de Ciencias da Educación
Campus universitario sur
15782 Santiago de Compostela
Tel. 981 56 31 00, ext. 13824

D. _____

director do _____

Unha vez informado da investigación que está levando a cabo D^a M^a del Pilar Carnota Carneiro¹ en relación á calidade nos centros integrados de Formación Profesional de Galicia

MANIFESTO, no meu nome e no do centro ao que represento o **compromiso de colaboración** durante o presente ano.

Santiago de Compostela, a de marzo de 2010.

Asdo.:

D. _____

¹ Alumna de 3º ciclo da Facultade de Ciencias da Educación (Departamento de Didáctica e Organización Escolar) da Universidade de Santiago de Compostela.

ANEXO III:

Cuestionarios utilizados en la investigación

III. A) Cuestionario dirigido al
profesorado y al equipo
directivo

III. B) Cuestionario dirigido al
alumnado

III. C) Cuestionario dirigido al
director/a y/o responsable de
calidad de los CIFP

ANEXO III. A) CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO Y AL EQUIPO DIRECTIVO

ENQUISA PARA PROFESORES/AS E EQUIPO DIRECTIVO

Este cuestionario ten por obxecto facer una valoración en relación á xestión do centro e ao desenvolvemento da súa actividade. Rógase responda ao mesmo con sinceridade e tratando de dar resposta a todas as cuestións. A análise dos datos que aquí se recollan reflectirase nun informe, o cal permitirá identificar áreas de mellora e establecer liñas prioritarias de actuación que, a criterio do centro, se poidan abordar.

Responda en función da situación na que, desde o seu punto de vista, se atopa o centro en relación aos aspectos que se preguntan.

- 1:** NON, NUNCA / NINGÚN/ha
2: ALGUNHAS VECES / ALGÚN/ha
3: BASTANTES VECES / BASTANTE
4: SEMPRE / MOITO/a

O EQUIPO DIRECTIVO (Nota: Inclúese tamén a figura da persoa responsable de calidade)	1	2	3	4
Nas súas actuacións ten sempre presente a consecución dos fins e obxectivos do centro				
Anima ao persoal a que asuma responsabilidades				
Establece prioridades entre as actividades de mellora				
Implícase activamente nas actividades de mellora				
Establece canles de información para transmitir os fins e obxectivos que persegue o centro				
Asegura o desenvolvemento de procesos ¹ que permitan a posta en práctica da planificación do centro				
Estimula para que se revisen e melloren os procesos e a planificación do centro				
Ten entre as súas prioridades a atención ao alumnado				
Establece relacións institucionais beneficiosas para a organización e funcionamento do centro				
Recoñece os esforzos e logros de todas as persoas do centro				
É accesible e escoita ao persoal				
Impulsa o cambio e a innovación a través da modificación das prácticas existentes no centro				

EN RELACIÓN Á PLANIFICACIÓN E AO DESENVOLVEMENTO DA MESMA	1	2	3	4
Hai establecido un procedemento que permite recoñecer e analizar as necesidades e expectativas das persoas implicadas no proceso formativo (alumnado, equipo directivo, profesorado e empresas que colaboran na formación práctica)				
A análise de necesidades é a base para elaborar os proxectos institucionais do centro				
A avaliación dos resultados do centro, tense en conta na elaboración da nova planificación				
Aproveitase a formación do persoal en beneficio das actividades que se desenvolven no centro				
O persoal coñece os factores máis relevantes para a mellora do centro, incluídos na planificación				
A planificación do centro revísase e actualízase				
Identifícanse os procesos claves para o desenvolvemento da planificación				
Hai persoas responsables asignadas a cada proceso que se desenvolve no centro				
Dáse a coñecer a planificación do centro				
O profesorado contribúe ao desenvolvemento da planificación do centro				

¹ **Procesos:** son un conxunto de actividades mutuamente relacionadas ou que interactúan, as cales van dirixidas a conseguir uns resultados

PERSOAL DO CENTRO (Profesorado e persoal de administración e servizos)	1	2	3	4
O profesorado está organizado de acordo coa oferta formativa				
O profesorado está organizado tendo en conta as súas capacidades e intereses				
Adáptanse os horarios do persoal ás necesidades do centro				
Teñense en conta as necesidades formativas do persoal				
Potenciase a formación do persoal				
Asúmese o traballo en equipo como base para o desenvolvemento profesional do persoal no centro				
Apóianse as iniciativas de mellora que xorden				
Estimúlase ao persoal a participar en accións dirixidas á mellora das actividades do centro				
Fomentase o compromiso e implicación do personal nas actividades do centro				
O equipo directivo transmite e recibe información do persoal docente e de administración e servizos				
Existe unha adecuada comunicación entre as persoas do centro				
No centro hai un ambiente de confianza e de solidariedade mutua				
Recoñécese e valórase ao persoal pola súa actividade profesional				

PERSOAS COLABORADORAS E RECURSOS	1	2	3	4
As persoas colaboradoras ² clave están identificadas				
As relacións coas persoas colaboradoras diríxense a incrementar a eficacia e as posibilidades do centro				
Faise un seguimento e avalíase a incidencia das persoas colaboradoras no funcionamento do centro				
Xestiónanse de forma eficiente os recursos económicos				
Revisanse e avalíanse as prácticas económicas vinculadas á xestión do centro				
Empréganse os edificios, instalacións e equipamento de acordo coa planificación do centro e o desenvolvemento da mesma				
Desenvólvense usos alternativos (á marxe dos propios do centro) dos edificios, instalacións e equipamentos para o aproveitamento dos mesmos				
Actualízase e mellora o material tecnolóxico existente				
Empréganse adecuadamente os medios tecnolóxicos do centro				
A información do centro mantense actualizada				
A información é adecuada e accesible				
Facilítase o uso da información ao persoal do centro				
Facilítase que o alumnado teña fácil acceso á información do centro que lles afecte ou poida interesarlles				

PROCESOS (conxunto de actividades dirixidas a consecución duns resultados)	1	2	3	4
Establécense os procesos necesarios para o desenvolvemento da planificación				
Establécense procedementos para levar a cabo os procesos				
Revisanse e avalíanse os procesos que se desenvolven no centro				
Aplicanse no centro sistemas de xestión da calidade normalizados (ISO, EFQM,...)				
O centro promove iniciativas para a mellora dos procesos de ensino e aprendizaxe				
Establécense prioridades de mellora a partir da revisión dos procesos				
Comúnanse as prioridades e os cambios a introducir no centro				
O centro promove e apoia a implantación de novos métodos de traballo e de novas tecnoloxías				
Os servizos e prestacións do centro axústanse ás necesidades e expectativas dos usuarios/as				
Introdúzense melloras nos servizos de acordo coas necesidades e expectativas dos usuarios/as				
Proporcionábase asesoramento e información ó alumnado				
Proporcionábase asesoramento e información ás empresas que colaboran na formación práctica				
Na relación co alumnado téñense en conta as súas expectativas, necesidades e preocupacións				

² **Persoas colaboradoras:** Fai referencia ós provedores de recursos materiais, de programas, formación práctica, etc.

EN RELACIÓN AO ALUMNADO	1	2	3	4
Accesibilidade do equipo directivo				
Accesibilidade do profesorado				
Accesibilidade do persoal de administración e servizos				
As entrevistas solicitadas polo alumnado foron atendidas				
As queixas presentadas polo alumnado foron atendidas				
Producense baixas voluntarias do alumnado				
Existe equilibrio entre as solicitudes de admisión e as prazas ofertadas				

EN RELACIÓN AO PERSOAL (profesorado e persoal de administración e servizos):	1	2	3	4
Implicación nas actividades do centro				
Participación nos plans de mellora e na xestión do cambio				
Asunción de responsabilidades individuais				
Iniciativa				
Satisfacción pola pertenza ao centro				
Satisfacción polos recoñecementos recibidos				
Satisfacción polos resultados que se obteñen no centro				
Participación en programas e actividades de mellora				
Absentismo do persoal				
Satisfacción polo tratamento das queixas: rapidez e calidade das respostas				
Participación do persoal no desenvolvemento dos obxectivos e fins do centro				
Relación do persoal co alumnado				

EN RELACIÓN COA CONTORNA DO CENTRO:	1	2	3	4
Relación do centro con outros centros e institucións				
Impacto do centro no nivel cultural da localidade na que está situado				
Preocupación polo estudo e coñecemento das cuestións que interesan á contorna				
Accesibilidade do profesorado				
Accesibilidade do equipo directivo				
Satisfacción en relación aos recoñecementos e premios recibidos polo centro				
Queixas realizadas por persoas e institucións da contorna				
Tratamento das queixas: rapidez e calidade nas respostas				

EN RELACIÓN AO CENTRO:	1	2	3	4
Implantación dos fins e valores do centro na xestión do equipo directivo				
Adaptación da planificación e estratexia do centro en función da análise dos resultados contemplados nas memorias e informes existentes				
Cumprimento dos horarios fixados				
Satisfacción en relación ao funcionamento da área administrativa				
Absentismo do alumnado				
Cumprimento das programacións				
Mellora da taxa de alumnado con avaliación positiva				
Consecución dos obxectivos previstos nos proxectos institucionais				
Consecución dos obxectivos previstos, referentes á xestión das colaboracións externas				
Consecución dos obxectivos previstos, referentes á xestión de material e equipamento				

Moitas grazas pola súa colaboración!

III. B) CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO

ENQUISA DIRIXIDA AO ALUMNADO

Centro de formación:.....

Idade:..... Sexo: H M Ensinanza que cursas:.....

Responde a todas as cuestión que aquí se preguntan, marcando cunha **X**, en función do teu grao de satisfacción

1: NINGÚN / NINGUNHA

2: ALGÚN / ALGUNHA

3: BASTANTE

4: MOITO / MOITA

		1	2	3	4
1	Satisfacción coa forma de dar a clase os profesores				
	Satisfacción co que che ensinan os profesores/as: formación teórica				
	Satisfacción co que che ensinan os profesores/as: formación práctica				
	Satisfacción cos procesos de avaliación e coa información que recibes ao efecto				
	Satisfacción coa orientación académica e/ou profesional				
2	Satisfacción cos accesos ao centro e instalacións				
	Satisfacción co equipamento da túa aula				
	Satisfacción co equipamento da aula/s de prácticas				
3	Satisfacción coa forma de solucionar os conflitos no centro				
	Satisfacción co orde e disciplina na aula				
	Satisfacción no referente á relación cos compañeiros e compañeiras				
	Satisfacción no referente á relación co profesorado				
	Satisfacción respecto á accesibilidade ao profesorado				
	Satisfacción respecto á accesibilidade ao equipo directivo				
	Satisfacción respecto á accesibilidade ao persoal de administración e servizos				
4	Grao de satisfacción cos seguintes servizos:				
	Biblioteca				
	Cafetería do centro				
	Comedor				
	Outros (especificar):				
5	En xeral, satisfacción no centro				
	En xeral, satisfacción coa organización e funcionamento do centro				
6	Desexo de continuar formándote no centro				
	Vontade de recomendar o centro a outras persoas				

1. Procesos formativos
 2. Organización e funcionamento (instalacións, convivencia e comunicación, e servizos)
 3. Sentimento de pertenza ao centro
 4. Imaxe do centro (valoración global)

Grazas pola colaboración!

III. C) CUESTIONARIO DIRIGIDO AL DIRECTOR/A Y/O RESPONSABLE DE CALIDAD DE LOS CFP.

RECOÑECEMENTOS DO CENTRO EN RELACIÓN Á XESTIÓN DA CALIDADE

NOME DO CENTRO:

PERSOA QUE CUBRE O CUESTIONARIO

☐ Director/a

☐ Responsable de calidade

Certificación ISO

☐ SI

1ª certificación (especificar ano e organismo/s que certifican):

Renovacións posteriores (especificar ano e organismo/s que certifican):

☐ NON

Recoñecementos EFQM

☐ SI (especificar ano e tipo de recoñecemento):

☐ NON

Outros premios ou recoñecementos do centro en relación á xestión da calidade:

OBSERVACIÓNS:

ANEXO IV:

Documentación

CIFP Santiago

- IV.A) Relación de documentos consultados
 - IV.B) Manual de Calidad
 - IV.C) Procesos clave y documentos relacionados
 - IV.D) Registros de comunicaciones internas
 - IV.E) Registros de no conformidades y acciones correctivas
 - IV.F) Encuestas de seguimiento y satisfacción
 - IV.G) Informe de evaluación y medición
 - IV.H) Informe de revisión del sistema
 - IV.I) Informes de auditoría interna y externa
 - IV.J) Otros documentos
 - IV.K) Empresas y proveedores
 - IV.L) AFD 2009
 - IV.LL)Ciclo Superior de FPE
-

ANEXO IV.A) RELACIÓN DE DOCUMENTOS CONSULTADOS

Manual de Calidad

Manual de procedimientos

Normas y reglamentos asociados a los procesos

Registros de comunicaciones internas

Registro de no conformidades y acciones correctivas

Datos de las encuestas de seguimiento y satisfacción

Informe de evaluación y medición

Informe de revisión del sistema

Planificación y seguimiento de los objetivos de calidad

Planes de mejora

Informes de auditoría externa e interna

Otros documentos (fax, cartas,...)

Listado de empresas y proveedores

Programación AFD

Documentación de las AFD

Documentación del Ciclo Superior de FPE

ANEXO IV.B) MANUAL DE CALIDAD

Estructura del *Manual de Calidad*¹ (5ª revisión)

Capítulo 1: Objeto y campo de aplicación

Generalidades

Aplicación: FPO

Capítulo 2: Normas para la consulta

UNE-EN-ISO 9000:2005 Fundamentos y vocabulario

UNE-EN-ISO 9001:2008 Requisitos

UNE-EN-ISO 9004:2000 Recomendaciones para la mejora

Capítulo 3: Definiciones

Capítulo 4: Requisitos del SGC

Generalidades

Requisitos de la documentación

- Generalidades

- Alcance del SGC: documentación de procesos y secuencia e interacción de los mismos.

- Control de los documentos

- Control de los registros

Capítulo 5: Responsabilidad de la dirección

Compromiso de la dirección

Enfoque al cliente

Política de calidad

Planificación

- Objetivos de la calidad

- Planificación del SGC

Responsabilidad, autoridad y comunicación

- Responsabilidad y autoridad

- Comunicación Interna

Revisión por la dirección

- Generalidades

- Información para la revisión

- Resultados de la revisión

¹ Información actualizada a 29 de enero de 2010

Capítulo 6: Gestión de los recursos

Provisión de recursos

Recursos humanos

Generalidades

Competencia, formación y toma de conciencia

Infraestructuras

Capítulo 7: Realización del servicio

Planificación de la realización del producto

Planificación de procesos para la realización del servicio

Procesos relacionados con el cliente

Determinación de los requisitos del servicio

Revisión de los requisitos relacionados con el servicio

Diseño y desarrollo (NO SE APLICA)

Compras

Proceso de compras

Información de las compras

Verificación de los productos comprados

Prestación del servicio

Control de la prestación del servicio

Validación de los procesos de prestación del servicio

Identificación y trazabilidad

Propiedad del cliente

Preservación del servicio

Control de equipos

Capítulo 8: Medición, análisis y mejora

Generalidades

Seguimiento y medición

Satisfacción del cliente

Auditoría interna

Seguimiento y medición de procesos

Seguimiento y medición del servicio

Control de no conformidades

Análisis de datos referentes a: satisfacción del cliente, servicio y procesos, proveedores

Mejora continua

Acción correctiva

Acción preventiva

Anexos del *Manual de Calidad*

ANEXO I: Currículo e historia de la entidad

Historia y ubicación del centro²

Familias profesionales

ANEXO II: Organigrama

ANEXO III: Puestos y funciones³

Director

Responsable de Calidad

Jefe de Estudios

Jefe de Sección Administrativa:

Docentes

ANEXO IV: Política de calidad⁴

Finalidad

Política de calidad

ANEXO V: Mapa de procesos

² Información fechada en el año 2006

³ *Ibídem*

⁴ Información con fecha de 30 de enero de 2009

ANEXO IV.C) PROCESOS CLAVE Y DOCUMENTOS RELACIONADOS

DENOMINACIÓN DE LOS PROCESOS Y DOCUMENTOS RELACIONADOS⁵

PROCESOS OPERATIVOS

NOMBRE: Programación Responsable del proceso: Director (Información: 30-01-2009)
NOMBRE: Preparación del servicio Responsable del proceso: Técnicos de formación (Información: 02-08-2009) Documento relacionado: NORMAS PARA LA SELECCIÓN DE LOS ALUMNOS (INFORMACIÓN: 30-01-2009)
NOMBRE: Impartición Responsable del proceso: Técnicos de Formación (Información: 30-1-2009) Documentos relacionados: NORMAS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CURSOS DE FPO (INFORMACIÓN: 30-01-2009) ENCUESTA DE SEGUIMIENTO DE ALUMNOS ENCUESTA DE SATISFACCIÓN FINAL INFORME DE CUALIFICACIÓN INDIVIDUALIZADA
NOMBRE: Formación práctica en empresas, incluidas en el programa formativo (Información: 30-01-2009)
NOMBRE: Formación práctica en empresas, a mayores de las horas lectivas (Información: 30-01-2009) Documentos relacionados: PARTE DE TUTORÍA DE PRÁCTICAS ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DE PRÁCTICAS (DIRIGIDA AL ALUMNADO)

⁵ Esta información procede del *Manual de procesos documentados*, el cual forma parte del *Manual de calidad*. Sin embargo, debido a su relevancia lo consideramos un documento con entidad propia. En el que se reflejan: los procesos, las operaciones vinculadas a cada uno de ellos, las personas responsables de cada una de las actuaciones y otros documentos asociados a cada uno de los procesos, que facilitan su gestión y desarrollo.

PROCESOS DE APOYO OPERATIVOS

NOMBRE: Evaluación de proveedores Responsable del proceso: Responsable de calidad (Información: 05-02-2010) Documentos relacionados: NORMA EVALUACIÓN DE PROVEEDORES (INFORMACIÓN: 05-02-2010)
NOMBRE: Compras y contrataciones Responsable del proceso: Administrador (Información: 01-11-2006) Documentos relacionados: NORMA PARA LA RECEPCIÓN DE PEDIDOS
NOMBRE: Comunicación Responsable del proceso: Todo el personal (Información: 31-01-2007) Documentos relacionados: REGLAMENTACIÓN DE LAS COMUNICACIONES DEL CENTRO (INFORMACIÓN: 01-11-2006)
NOMBRE: Control de documentación y Registros de calidad Responsable del proceso: Responsable de calidad Documentos relacionados: REGLAMENTO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE LA DOCUMENTACIÓN DEL SGC (INFORMACIÓN: 01-11-2006) REGLAMENTO PARA LA DISTRIBUCIÓN DE LA DOCUMENTACIÓN DEL SGC (INFORMACIÓN: 01-11-2006) REGLAMENTO DE ARCHIVO Y CONSERVACIÓN DE LA DOCUMENTACIÓN DEL SGC (INFORMACIÓN: 01-11-2006) REGLAMENTO PARA LA MODIFICACIÓN DE LA DOCUMENTACIÓN DEL SGC (INFORMACIÓN: 01-11-2006)
NOMBRE: Formación Responsable del proceso: Responsable calidad Documentos relacionados: CUESTIONARIO (INFORMACIÓN: 30-01-2009)
NOMBRE: Gestión de equipos, materiales e infraestructuras Responsable del proceso: Director (Información: 01-11-2006) Documentos relacionados: PLAN DE GESTIÓN DE INFRAESTRUCTURAS, MATERIALES Y EQUIPOS (INFORMACIÓN: 30-01-2009)

PROCESOS DE APOYO ESTRATÉGICOS

NOMBRE: Auditoría interna Responsable del proceso : Responsable de calidad (Información: 01-11-2006) Documentos relacionados: NORMA PARA LA APLICACIÓN DE AUDITORÍAS INTERNAS (INFORMACIÓN: 01-11-2006)
NOMBRE: Evaluación y medición Responsable del proceso: Responsable de calidad (Información: 01-11-2006) Documentos relacionados: NORMA PARA LA EVALUACIÓN Y MEDICIÓN (INFORMACIÓN: 01-11-2006) ANEXO A LA NORMA PARA LA EVALUACIÓN Y MEDICIÓN (INFORMACIÓN: 03-07-08)
NOMBRE: No conformidades y acciones correctivas/preventivas Responsable del proceso: Responsable de calidad (Información: 01-11-2006) Documentos relacionados: NORMA PARA LA TIPIFICACIÓN Y COMPORTAMIENTO DE NO CONFORMIDADES Y ACCIONES CORRECTIVAS Y PREVENTIVAS (INFORMACIÓN: 30-01-2009)

PROCESOS ESTRATÉGICOS

NOMBRE: **Planificación de la mejora**

Responsable del proceso: Responsable de calidad (Información: 01-11-2006)

Documentos relacionados:

REGISTRO DEL SEGUIMIENTO DEL PLAN DE MEJORA (INFORMACIÓN: 31-01-2007). Recoge: actuaciones, responsables, recursos, responsables de seguimiento, plazo realizado, revisión-fecha y estado-, observaciones.

NOMBRE: **Revisión del sistema**

Responsable del proceso: Dirección

Documentos relacionados:

NORMA PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME DE REVISIÓN DEL SISTEMA (INFORMACIÓN: 01-11-2006)

NOMBRE: Impartición	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Acogida alumnos: presentación, Hoja de derechos y deberes (1er día)	Jefe de Estudios
Recopilar la documentación requerida dentro de los 10 días lectivos siguientes al inicio de la Acción Formativa en plazo y forma según la Orden/Resolución/Manual plan AFD	Jefe de Estudios
Enviar a la Administración la documentación de seguimiento de la Acción Formativa en plazo y forma según la Orden/Resolución/Manual plan AFD (diez primeros días de cada mes)	Director (Registro: oficio de salida-SIFO)
Cumplimentar parte de asistencia de alumnos y docente (diariamente)	Docente
Cumplimentar el parte de incidencias, si procede (diariamente)	Docente
Emprender nuevos procesos de selección de alumnos según la Orden/Resolución/Manual plan AFD	Jefe de Estudios
Enviar parte de altas, bajas a la Administración en forma y plazo según la Orden/Resolución/Manual plan AFD	Jefe de Estudios
Pasar encuesta de seguimiento al alumno	Jefe de Estudios
Efectuar la evaluación del proceso de E-A por cada módulo impartido	Docente
Emitir certificado de la realización de módulo/ unidad de competencia	Director
Cubrir Informe de Cualificación individual del alumno	Docente
Pasar encuesta de satisfacción a alumnos	Jefe de Estudios
Enviar a la Administración la documentación de finalización de la Acción Formativa, en forma y plazo según la Orden/Resolución/Manual plan AFD	Director
Solicitar diplomas a la Administración en forma y plazo según la Orden/Resolución/Manual plan AFD	Jefe de Estudios (Aprueba Dirección)
Entregar Diplomas/certificados a los alumnos	Director Jefe de Estudios

NOMBRE: Formación práctica en empresas (incluidas en el programa formativo)	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Enviar solicitud de prácticas a la Administración según Orden/ res / Manual Plan AFD	Jefe de Estudios
Concertar el seguro de responsabilidad civil	Dirección
Negociar y firmar el convenio de realización de prácticas	Jefe de Estudios
Hacer el seguimiento de las prácticas según lo estipulado en la solicitud	Jefe de Estudios
Pasar encuesta de satisfacción	Jefe de Estudios
Solicitar Diplomas a la Administración en forma y plazo según Orden / Resol./ Manual Plan AFD	Dirección
Entregar Diplomas a los alumnos	Jefe de Estudios

NOMBRE: Formación práctica en empresas (a mayores de las horas lectivas)	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Enviar comunicación a la Administración según Orden/ res / Manual Plan AFD	Jefe de Estudios
Concertar el seguro de responsabilidad civil	Dirección
Negociar y firmar el convenio de realización de prácticas	Jefe de Estudios
Hacer el seguimiento de las prácticas según lo estipulado en la solicitud	Jefe de Estudios
Pasar encuesta de satisfacción	Jefe de Estudios
Solicitar Diplomas a la Administración en forma y plazo según Orden / Resol,/ Manual Plan AFD	Dirección
Entregar Diplomas a los alumnos	Jefe de Estudios

PROCESOS DE APOYO OPERATIVOS

NOMBRE: Evaluación de proveedores	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Abrir y actualizar listado de proveedores según Norma	Jefe Sección Administrativa Dirección
Registrar incidencias relacionadas con los proveedores	Jefe Sección Administrativa Responsable de calidad
Realizar evaluación anual de los proveedores según lo indicado	Jefe Sección Administrativa Responsable de calidad

NOMBRE: Compras y contrataciones	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Detectar la necesidad de compra de materiales/equipos para cursos	Docente
Gestionar la compra de materiales/equipos según normativa aplicable	Jefe Sección Administrativa (Aprobación: director)
Recepción artículos materiales /equipos para cursos adquiridos y verificar su estado a la recepción	Docente

NOMBRE: Comunicación	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Efectuar comunicaciones de información a nivel interno	Todo el personal
Efectuar comunicaciones externas	Todo el personal
Recibir comunicaciones externas	Todo el personal
Recibir, analizar, tratar y proporcionar feedback al cliente en cuanto reclamaciones, quejas	Director Responsable de Calidad
Recoger, analizar, y dar tratamiento semestralmente a las sugerencias recogidas por medio del cajón de sugerencias	Director Responsable de Calidad

NOMBRE: Control de documentación y Registros de calidad.	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Elaborar la documentación del SGC (Manual de calidad, Manual de Procedimientos, Normas y Modelos de registros) según Norma(...)	Responsable de calidad
Codificar la documentación del SGC según Norma (....)	"
Identificar los Registros de Calidad según Norma (...)	"
Controlar el estado de revisión del SGC (en el encabezado de los documentos)	"
Distribuir la documentación del SGC y otra documentación de carácter externo según Norma (...)	"
Archivar y conservar la documentación del SGC según norma (...)	"
Modificar la documentación del SGC según Norma (...)	"
Comunicar al personal del centro las modificaciones en la documentación del SGC	"
Identificar requisitos legales o normativa de aplicación al centro	Todo el personal

NOMBRE: Formación	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Comunicar a los trabajadores la convocatoria de cursos de formación continua de la EGAP	-----
Firmar autorización para la solicitud de los cursos a petición de los trabajadores	Director
Registrar la formación recibida por el personal	Responsable de calidad
El responsable de calidad llevará a cabo semestralmente la evaluación de la formación interna por medio de un cuestionario	Responsable de calidad

NOMBRE: Gestión de equipos, materiales e infraestructuras	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Definir el Plan de Gestión de infraestructuras, materiales y equipos	Responsable de calidad Dirección
Ejecutar el plan de Gestión de Infraestructuras, materiales y equipos según el Plan de Gestión de infraestructuras, Materiales y equipos	Responsable de calidad Dirección

PROCESOS DE APOYO ESTRATÉGICOS

NOMBRE: Auditoría interna	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Elaborar programa anual de auditoría interna según norma (...)	Responsable de calidad (Aprueba: Dirección)
Elaborar Plan de Auditoría Interna y comunicarlo al Área auditada	Equipo Auditor designado
Ejecutar auditoría interna según Plan de Auditoría Interna según (...)	Equipo Auditor designado
Elaborar informe de Auditoría Interna según norma (...)	Equipo Auditor designado
Comunicar el resultado del Informe al área auditada	Equipo Auditor designado

NOMBRE: Evaluación y medición	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Establecer indicadores	Responsable de calidad
Definir umbral de conformidad de indicadores	Responsable de calidad (Aprueba: Dirección)
Definir frecuencia y responsable de la medición, análisis y elaboración de informe de indicadores del sistema	"
Realizar medición de indicadores	Responsable según lo especificado en el anexo a la Norma de Evaluación y Medición
Analizar los datos de medición de indicadores del Sistema según norma (...)	"
Elaborar informes de resultados de indicadores del Sistema según norma (...)	"

NOMBRE: No conformidades y acciones correctivas/preventivas	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Detectar incidencias/no conformidades y comunicarlas al responsable de calidad según norma (...)	Todo el personal
Abrir parte de no conformidad /Acción correctiva/acción preventiva según norma (...)	Responsable de calidad
Identificar la causa/s de la No conformidad	"
Definir acciones para eliminar la causa/as de NO Conformidad	"
Designar a los responsables y fechas de ejecución de las acciones definidas	"
Designar método, responsable y fechas de comprobación de efectividad de la Acción	"
Ejecutar la comprobación de efectividad de la Acción	"
Cerrar parte de Acción Correctiva	"
Abrir nuevo parte de la Acción correctiva	"

PROCESOS ESTRATÉGICOS

NOMBRE: Planificación de la mejora	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Diseñar el Plan de mejora, especificando las acciones concretas por las que se desarrollará, así como los responsables y plazos para llevar esta a cabo	Responsable de calidad y Director
Ejecutar el plan de Mejora	Según responsabilidades designadas en el Plan de Mejora
Hacer Seguimiento del plan de Mejora	Responsable de calidad

NOMBRE: Revisión del sistema	
Responsable del proceso: Dirección	
OPERACIONES	RESPONSABLE
Elaborar informe para la revisión del sistema según normas (...)	Responsable de calidad (Aprueba: Dirección)
Revisar el funcionamiento del sistema a partir de los datos del Informe de Revisión del Sistema	Dirección

ANEXO IV.D) REGISTROS DE COMUNICACIONES INTERNAS

REGISTRO DE COMUNICACIÓN INTERNA. Día 01-03-2009

CIRCULAR INFORMATIVA 1/2009 de la dirección a los docentes de los cursos

REGISTRO DE COMUNICACIÓN INTERNA. Día 01-04-2009

Del responsable de calidad al docente de uno de los cursos (formador ocupacional)

REGISTRO DE COMUNICACIÓN INTERNA. Día 04-02-2010

CIRCULAR INFORMATIVA del director al personal del centro

ANEXO IV.E) REGISTROS DE NO CONFORMIDADES Y ACCIONES CORRECTIVAS

REGISTROS DE NO CONFORMIDADES Y ACCIONES CORRECTIVAS (AÑO 2009)

Auditorías externas:

Fecha: 29-11-2008 (I)

Fecha: 29-11-2008 (II)

Auditorías internas:

Fecha: 16-12-2009

ANEXO IV.F) ENCUESTAS DE SEGUIMIENTO Y SATISFACCIÓN

ENCUESTA DE SEGUIMIENTO Y DE SATISFACCIÓN (30 de junio de 2009)

Registro de análisis de AF semestral.

Se analizan dos AF⁷:

- Trabajador forestal
- Operador de armado y montaje carpintería y mueble

Índices analizados:

- Media del nivel de satisfacción de los al en la encuesta de seguimiento
- Satisfacción media de los al en formación teórico-práctica (final)
- Satisfacción media de alumnos en formación práctica
- No conformidades en el transcurso de la AF en Equipos/infraestructuras

ENCUESTAS DE SEGUIMIENTO Y DE SATISFACCIÓN (14 de enero de 2010)

Registro de análisis de AF semestral. Se analizan dieciséis AF.

Índices analizados:

- Media del nivel de satisfacción de los al en la encuesta de seguimiento
- Satisfacción media de los al en formación teórico-práctica (final)
- Satisfacción media de alumnos en formación práctica
- No conformidades en el transcurso de la AF en Equipos/infraestructuras

Los resultados se presentan en el Informe anual de evaluación y medición.

⁷ Acciones Formativas

ANEXO IV.G) INFORME DE EVALUACIÓN Y MEDICIÓN

INFORME ANUAL DE EVALUACIÓN Y MEDICIÓN (18-01-10)⁸

INDICADOR	1º s	2º s	Media	Umbral de Conformidad	VALORACIÓN
Nº de rechazos/no conformidades de la solicitud de cursos por defectos en plazo y/o forma de presentación	0	0	0	0	No existen defectos en plazo o forma de presentación
AF programadas y no impartidas	0	0	0	<= 20%	No hubo AF programadas y no impartidas
No conformidades acontecidas en el transcurso de la AF en Equipo/Infraestructuras (respecto nº total de no conformidades)	0	0	0	<= 15%	No hubo No conformidades equipos/infraestructuras
Media del nivel de satisfacción de los alumnos en la encuesta de seguimiento	---	4,485	4,485	>= 2.5	Superación del umbral, por valoración positiva de los alumnos de los cursos
Satisfacción media de los alumnos en formación teórica-práctica ((final)	3,48	4.045	3.76	>= 2.5	Superación del umbral, por valoración positiva de los alumnos de los cursos
Satisfacción media de los alumnos en formación práctica	----	-----	-----	>= 2.5	No hicieron ninguna formación práctica
Formación interna	3.9	----	3.9	>= 2.5	Valoración del curso positiva en 1er semestre. No hubo formac interna en segundo semestre
No conformidades leves acontecidas en el transcurso de AF por falta de detección de necesidad de compras/contrataciones (respecto nº total de no conformidades)	0	0	0	<= 15%	No hubo no conformidades por falta de necesidades de compras
No conformidades por proveedor (respecto nº de suministro del proveedor)	0	0	0	<= 15%	Ningún proveedor ha tenido incidencias
% de partes de no conformidad cerrados en plazo (respecto al nº total de partes de no conformidades)	100%	100%	100%	>= 80%	Todos los PNC/AC fueron cerrados en plazo
% de partes de las acciones correctivas/ preventivas cerrados en plazo (respecto nº total de parte de acciones correctivas/preventivas cerrados)	100%	100%	100%	>= 80%	Todas las Acciones correctivas fueron cerradas en plazo
% de Acciones correctivas/preventivas efectivas(respecto nº total de parte de acciones correctivas/preventivas llevadas a cabo)	100%	100%	100%	>= 80%	Todas las acciones son efectivas
% de cumplimiento del plan de mejora en los plazos establecidos	100%	100%	100%	>= 85%	Se ha cumplido en su totalidad

⁸ Incluye los datos de los *Registros de análisis de indicadores semestrales*: 1er semestre, (fecha: 30-06-2009) y 2º semestre (fecha: 18 -1-2010).

ANEXO IV.H) INFORME DE REVISIÓN DEL SISTEMA

INFORME DE REVISIÓN DEL SISTEMA, AÑO 2009

(Fecha del informe: 20 de enero de 2010)

ASPECTOS QUE RECOGE:

Conformidad del servicio

Valoración global de los resultados del Informe de resultados e indicadores existentes en el sistema de gestión de la calidad

Valoración de los resultados del informe de auditoría

Acciones preventivas ejecutadas a lo largo del ejercicio 2009

Reclamaciones recibidas y otras informaciones del cliente (retroalimentación)

Plan de Formación Interna

Cambios que afectan al SGC y otros (legislación, organización,...)

Revisión de la política de calidad

Seguimiento del Plan de mejora

Objetivo de calidad

Información sobre proveedores

Resultados de la revisión por la dirección y recomendaciones para la mejora

Recomendaciones, para la mejora del sistema:

Objetivos

Mejoras

ANEXO IV.I) INFORMES DE AUDITORÍA INTERNA Y EXTERNA

INFORMES DE AUDITORÍA DEL AÑO 2006

INFORME AUDITORÍA INTERNA AÑO 2006

GESAN

INFORME AUDITORÍA EXTERNA 2006

AENOR

INFORMES DE AUDITORÍA DEL AÑO 2007

INFORME AUDITORÍA INTERNA AÑO 2007

GESAN

INFORME AUDITORÍA EXTERNA 2007

AENOR

INFORMES DE AUDITORÍA DEL AÑO 2008

INFORME AUDITORÍA INTERNA AÑO 2008

GESAN

INFORME AUDITORÍA EXTERNA 2008

AENOR

INFORMES DE AUDITORÍA DEL AÑO 2009

AUDITORÍA INTERNA 2009

GESAN

INFORME DE AUDITORÍA EXTERNA 2009 FASE 2

IAC (Inspección, Auditoría y Certificación)

ANEXO IV.J) OTROS DOCUMENTOS

AÑO 2006

Acta de Reunión de Comité de Calidad

Fecha: 01-01-06

AÑO 2007

FAX enviado por AENOR al Director. Fecha 21 de febrero de 2007

Ídem en la Carta con registro de entrada de 28 de febrero de 2007

“Nos complace comunicarle que le ha sido concedido el certificado de Registro de Empresa y el derecho de uso de la marca AENOR de Certificado de Registro de Empresa con el nº ER-0238/2007 de fecha de emisión 2007-02-21, que evidencia la conformidad de su sistema de Gestión de la Calidad con la norma UNE-EN-ISO 9001: 2000.”

Certificado del sistema de Gestión de la calidad (AENOR)

Emitido el 21 de febrero de 2007

Válido hasta el 21 de febrero de 2010

AÑO 2008

Partes de trabajo, visitas técnicas del 22-10-2008 y del 26-11-2008

GESAN

AÑO 2009

Partes de trabajo, visitas técnicas del 3- 02- 2009 y del 26-03-2009

GESAN

Convocatoria reunión de calidad Centro FPO de la Xunta de Galicia

Reunión 16-02-2009

Documento: “Consultoría y asistencia para la continuación de las actuaciones en gestión de la calidad en centros propios de Formación Ocupacional de la Consellería de Trabajo”. Es una sesión de formación.

Parte de trabajo visita técnica 24-04-2009

GESAN

Parte de trabajo visita técnica 9-10-2009

GESAN

Parte de trabajo visita técnica 14-12-2009

GESAN

Carta de AENOR al Director. Registro de entrada de 16 de febrero de 2009

La auditoría de seguimiento ha sido EVALUACIÓN CONFORME.

AÑO 2010

Parte de trabajo visita técnica 19-1-2010

GESAN

Carta de IAC con registro de entrada de 9 de febrero de 2010 (dirigida al director)

El sistema, cumple con los requisitos de la norma de referencia UNE-EN-ISO 9001:2008.

“Fecha de emisión: 29 de diciembre de 2009

Renovado el 1 de febrero de 2010

Válido hasta el 1 de febrero de 2013”

También consta: “Empresa certificada por entidad acreditada desde 21 de febrero de 2007”

Parte de trabajo visita técnica 04-03-2010

GESAN

ANEXO IV.K) EMPRESAS Y PROVEEDORES

LISTADO DE EMPRESAS 19 de enero de 2010

Figuran un total de 184 empresas proveedoras

EVALUACIÓN DE PROVEEDORES

- Cuestionario de evaluación inicial de nuevos proveedores

Recoge estos ítems:

- Cumplimiento del plazo de entrega
- Cantidad y calidad de los productos/servicios de mantenimiento
- Cuantía de los precios
- Datos para los pagos
- Soluciones a los problemas

Se puntúa de 0 a 2 (inadecuado, correcto, bueno)

- Cuestionario de evaluación anual de proveedores

Recoge estos ítems:

- Cumplimiento del plazo de entrega
- Cantidad y calidad de los productos/servicios de mantenimiento
- Cuantía de los precios
- Datos para los pagos
- Soluciones a los problemas
- Frecuencia de incidencias

Se puntúa de 0 a 2 (inadecuado, correcto, bueno)

Durante el ejercicio 2009 la puntuación anual asignada al 100% de las empresas ha sido correcta en todos los ítems. No se han producido incidencias.

ANEXO IV.L) AFD 2009**PROGRAMACIÓN 2009⁹**

La duración de los cursos oscila entre las 230 y las 760 horas. Son impartidos por expertos.

Inicialmente estaban programados 15 cursos. Posteriormente (en el segundo semestre) la oferta formativa se ha ampliado con los siguientes cursos:

- Tapicero de muebles (Código MAMM60)
 - Módulos transversales: FI-SA
- Barnizador lacador UC 9394 UC 9395 (Código MAMM50)
 - Módulos transversales: FI-SA
- Operador de máquinas de CN para IM (Código MAMX02)
 - Módulos transversales: FI-SA

Se han impartido todos por la mañana, excepto los de formación ocupacional. Las horas de formación oscilan entre 5h y 6 ½h cada jornada. El número inicial de alumnos es de 15 por cada curso.

TABLA: AFD AÑO 2009

CÓDIGO	CURSO	HORAS
AGAO40	Viverista	609
AGAO40	Viverista	609
AGAE10	Trabajador forestal	359
AGAE10	Trabajador forestal	359
MAMM10	Proyectista de carpintería y mueble	519
MAMM40	Operador armado y montaje carpintería y mueble	364
MAMM40	Operador armado y montaje carpintería y mueble	364
MAMM30	Mecanizador de madera y tableros	719
EOCC30	"Cachoteiro"	760
EOAC10	Pintor UC 9113	500
EOAC10	Pintor UC 9113	500
MAMM50	Barnizador/lacador	469
MAMM60	Tapicero	469
SSCF10	Formador Ocupacional	410
SSCF10	Formador Ocupacional UC 9397 UC 9408 UC 9409 Mixto	230

"Los cursos de *Agraria y Madera* incorporan los módulos transversales siguientes:

Formación para la Igualdad (FI):10h

Sensibilización Ambiental (SA): 9 h

Los cursos de la familia *Edificación y Obra Civil* incorporan los módulos transversales siguientes:

Formación para la igualdad: 10h

Prevención de Riesgos laborales: 50 h

Los cursos de la familia de *Servicios Socioculturales* incorporan los módulos transversales siguientes:

⁹ Registrado como *notas de campo*

Formación para la igualdad: 10h

Creación de empresas: 20h.”

Nota: se hace un seguimiento de estos cursos.

DOCUMENTACIÓN VINCULADA A LAS A.F.D.

Ayudas:

- Transporte público
- Alojamiento y manutención (distan mínima de domicilio a centro 50 km)
- Conciliación (hijos menores de 6 años o familiares dependientes hasta 2º grado)
- Transporte vehículo propio (más de 50 km al centro)
- IPI (75% del IPREM por día de asistencia vinculada a la realización de actividades de mejora de la empleabilidad incluidas en su IPI. La reconoce la Oficina de Empleo)
- Discapacidad (75% del IPREM por día de asistencia. La reconoce la Oficina de Empleo)

Otros documentos:

Seguros

Solicitud de bajas expresando motivo

Alumnos con derecho a exenciones

Ficha de los alumnos (datos personales, estudios realizados, situación laboral)

Selección de alumnos

- Registro de llamadas convocándoles y motivo de renuncia
- Listado de alumnos (aparecen los que rechazan la asistencia al curso y los que aceptan y son seleccionados)

Entrevista de selección

Programación del curso

Notas contratación profesorado (selección catálogo expertos, currículum,...)

Documentos de evaluación:

Hoja de Evaluación:

Teoría / Práctica / Evaluación Final

Acta de evaluación:

Evaluación final

(Casi todos aprobados, algún exento de alguna parte, y cuando no se presentan suspenso)

Informes de cualificación individualizada

- Evaluación teoría, práctica y módulos transversales / Evaluación final
- Evaluación de actitud, asertividad, relación e integración y asimilación de contenidos (valores: baja, adecuada, alta)
- Nivel de inserción laboral (valores: inadecuado, adecuado , óptimo)
- Recomendaciones para la formación (nueva formación)

ANEXO IV.LL) CICLO SUPERIOR DE F.P.E.

Curso 2008-09

CICLO SUPERIOR F.P.E.: Producción de madera y mueble

Profesorado: Dos, jefa de departamento y tutor

Módulos¹⁰:

Fabricación e instalación de carpintería y mueble (12 alumnos)

Gestión de almacén en industrias de madera y mueble (13 alumnos)

Transformación de madera y corteza (13 alumnos)

Procesos en industrias de madera (13 alumnos)

Planos de seguridad en industrias de madera y mueble (12 alumnos)

Relaciones en el entorno de trabajo (9 alumnos)

FCT

Horario:

El horario del CS va de 16,20 h a 21,20 horas.

Formación del profesorado:

“XV Jornadas técnicas nacionales de FP Familia Madera y Mueble” el 16 y 18 de abril de 2009. En Valencia

Otros datos:

Número de alumnos y profesores:

Hay 14 alumnos matriculados¹¹. Así consta en el certificado enviado por el Director do CIFP el día 24 de octubre de 2008. Hay también dos profesores enviados por Educación.

Gestión académica:

Utilizan el programa de gestión académica: XADE

Becas:

La solicitud de becas del Ministerio de Educación. También hay solicitud de ayudas para la formación práctica en centros de trabajo (DOG 12 de mayo de 2009) y se gestiona a través de Educación.

Asistencia:

Hay parte diario de faltas de asistencia firmado por los profesores.

¹⁰ Aparece reflejado como “materia”

¹¹ En la memoria constan 15 alumnos.

ANEXO V: Documentación del CIFP Compostela

V.A) Relación de documentos
consultados

V.B) Plan Anual 2009-2010

V.C) Actas de Claustro

V.D) Actas del Consejo Social

V.E) Memoria Anual 2009-2010

V.F) Informes de tutoría

V.G) Memorias de los módulos
formativos

V.H) Valoración de la acreditación de
competencias profesionales

ANEXO V.A) RELACIÓN DE DOCUMENTOS CONSULTADOS

Proyecto Educativo de Centro

Plan anual 2009-2010

Programaciones de Módulos 2009-2010

Programación del Departamento de Orientación

Actas del Claustro

Actas del Consejo Social

Memoria Anual 2009-2010

Informes de Tutoría 2009-2010

Memorias de Módulos 2009-2010

Memoria del Departamento de Orientación

ANEXO V.B) PLAN ANUAL CIFP COMPOSTELA, CURSO 2009-2010

ÁREAS EN TORNO A LAS QUE SE ORGANIZAN LOS OBJETIVOS Y ACTUACIONES DEL PLAN ANUAL

1. Calidad
2. Mejora y ampliación de la oferta educativa
3. Formación continua
4. Cursos A.F.D.
5. Área Pedagógica
6. Infraestructuras
7. Equipamientos
8. Recursos didácticos
9. Eficacia y eficiencia: optimización de recursos
10. Actividades complementarias y extraescolares
11. Alianzas y relaciones externas
12. Ambiente laboral
13. Seguridad y prevención

En relación a cada una de estas áreas, el Plan Anual recoge datos en base a la siguiente estructura:

Código	Recursos
Objetivos	Presupuestos
Acciones	Responsables
Justificación	Indicador de medición
Mes de inicio	Grado de cumplimiento
Mes de fin	Coste
Data máxima de finalización	Observaciones

ANEXO V.C) ACTAS DE CLAUSTRO

Actas de Claustro¹, con fecha de:

- 13 de diciembre de 2002
- 19 de diciembre de 2003²
- 2 de abril de 2004
- 11 junio de 2004: SESIÓN EXTRAORDINARIA: INFORME SOBRE O PLAN DE MELLORA, PROCESOS ELABORADOS
- 28 de septiembre de 2004
- 22 de diciembre de 2004³
- 19 septiembre de 2005
- 26 de septiembre de 2005
- 7 de abril de 2006⁴
- 20 de septiembre de 2006⁵
- 22 de diciembre de 2006
- 22 de diciembre de 2007⁶
- 22 de febrero de 2008
- 20 de junio de 2008
- 3 de noviembre de 2008: SESIÓN EXTRAORDINARIA. VISITA INSTITUCIONAL
- 5 de marzo de 2009: SESIÓN EXTRAORDINARIA. PUNTO ÚNICO: LECTURA DE LA NORMATIVA PARA LA PROCLAMACIÓN DE CANDIDATOS A REPRESENTANTES DEL PROFESORADO EN EL CONSEJO SOCIAL DEL CIFP COMPOSTELA

¹ Aunque se trabaja con datos referentes al curso 2009-2010, se revisan y recogen anotaciones de las Actas de los años 2002 al 2010 porque ello nos permite una comprensión global y evolutiva del centro a la vez que aporta datos referentes a las gestiones realizadas para el implantamiento del sistema de gestión de la calidad y los resultados obtenidos.

No se recogen datos de todos los Claustros realizados a lo largo de esos nueve años, sino de aquellos que aportan información útil para la presente investigación.

² Curso 2003-04:43 profesores en el centro

³ Curso 2004-05:38 profesores

⁴ Curso 2005-06: 40 profesores

⁵ Curso 2006-07: 45 profesores

⁶ Curso 2007-08: 48 profesores

- 11 de marzo de 2009: SESIÓN EXTRAORDINARIA. PUNTO ÚNICO: ELECCIÓN DE REPRESENTANTES DEL PROFESORADO EN EL CONSEJO SOCIAL DEL CIFP COMPOSTELA
- 12 de marzo de 2009: SESIÓN EXTRAORDINARIA. PUNTO ÚNICO: ELECCIÓN DE REPRESENTANTES DEL PROFESORADO EN EL CONSEJO SOCIAL DEL CIFP COMPOSTELA
- 26 de junio de 2009
- 3 de septiembre de 2009: SESIÓN EXTRAORDINARIA. PUNTO ÚNICO: EMISIÓN DE INFORME SOBRE LAS CANDIDATURAS PRESENTADAS A LA DIRECCIÓN DEL CIFP COMPOSTELA
- 16 de septiembre 2009
- 6 de octubre de 2009: SESIÓN EXTRAORDINARIA. PRESENTACIÓN DEL NUEVO EQUIPO DEL CIP COMPOSTELA
- 13 de noviembre de 2009⁷
- 26 de marzo de 2010
- 10 de mayo de 2010: SESIÓN EXTRAORDINARIA. APROBACIÓN SI PROCEDE, DEL CALENDARIO DE FIN DE CURSO

⁷ Curso 2009-10: 64 profesores

ANEXO V.D) ACTAS DEL CONSEJO SOCIAL

Actas del Consejo Social⁸, con fecha de:

- 30 de marzo de 2009. SESIÓN EXTRAORDINARIA. CONSTITUCIÓN DEL CONSEJO SOCIAL DEL CIFP COMPOSTELA. LUGAR DE CELEBRACIÓN: SALA DE CALIDAD
- 3 de septiembre de 2009. SESIÓN EXTRAORDINARIA. INFORME CANDIDATOS A LA DIRECCIÓN. LUGAR DE CELEBRACIÓN: SALA DE CALIDAD
- 18 de diciembre de 2009. SESIÓN ORDINARIA. LUGAR DE CELEBRACIÓN: SALA DE CALIDAD
- 26 de enero de 2010. SESIÓN EXTRAORDINARIA. LUGAR DE CELEBRACIÓN: SALA DE CALIDAD
- 18 de febrero de 2010. SESIÓN ORDINARIA. LUGAR DE CELEBRACIÓN: SALA DE CALIDAD

⁸ Aunque se trabaja con datos referentes al curso 2009-2010, se revisan y recogen anotaciones de las Actas de los años 2009 y 2010. Se toma como referencia el año y no el curso porque fue en el 2009 cuando se constituyó en el centro este órgano de participación, en sustitución del anterior Consejo Escolar.

ANEXO V.E) MEMORIA ANUAL 2009-2010

ESTRUCTURA DE LA MEMORIA ANUAL

1. JUSTIFICACIÓN

En relación al *Plan Anual*:

“Foi proposto ao Consello Social con data de 18 de febrero de 2010 e aprobado polo mesmo”.

2. OFERTA FORMATIVA

FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA

CURSO 2009- 2010				
GRADO/ CICLO	MODALIDAD	CICLO FORMATIVO	CURSO	FAMILIA PROFESIONAL
Medio	Ordinaria	COCINA Y GASTRONOMÍA (2 GRUPOS)	1º - 2º	Hostelería y turismo
Medio	Modular	COCINA Y GASTRONOMÍA		Hostelería y turismo
Medio	Ordinaria	SERVICIOS EN RESTAURACIÓN	1º	Hostelería y turismo
Medio	Modular	SERVICIOS EN RESTAURACIÓN		Hostelería y turismo
Superior	Modular	RESTAURACIÓN		Hostelería y turismo
Superior	Ordinaria	RESTAURACIÓN	1º - 2º	Hostelería y turismo
Superior	Ordinaria	GESTIÓN DE ALOJAMIENTOS TURÍSTICOS	1º - 2º	Hostelería y turismo
Medio	Ordinaria	PANADERÍA, REPOSTERÍA Y CONFITERÍA	1º - 2º	Industrias alimentarias
Medio	Ordinaria	PREIMPRESIÓN EN ARTES GRÁFICAS	1º - 2º	Artes gráficas
Medio	Ordinaria	IMPRESIÓN EN ARTES GRÁFICAS	1º	Artes gráficas
Medio	Ordinaria	ATENCIÓN SOCIO SANITARIA	1º	Servicios socioculturales y a la comunidad
Medio	Modular	ATENCIÓN SOCIO SANITARIA		Servicios socioculturales y a la comunidad
Superior	Ordinaria	EDUCACIÓN INFANTIL	1º - 2º	Servicios socioculturales y a la comunidad

FORMACIÓN OCUPACIONAL Y CONTINUA (AFD)

FORMACIÓN OCUPACIONAL	Curso: COCINA Inicio: 03-05-2010 Fin: 17-12-2010 Curso: OPERACIONES BÁSICAS DE PISOS EN ALOJAMIENTOS Inicio: 09-09-2009 Fin: 15-12-2009
	Curso: ELABORACIÓN DE PLATOS COMBINADOS Y APERITIVOS Inicio: 26-04-2010 Fin: 12-05-2010 Curso: APLICACIÓN DE NORMAS Y CONDICIONES HIGIÉNICO-SANITARIAS EN RESTAURACIÓN Inicio: 12-04-2010 Fin: 22-04-2010
FORMACIÓN CONTINUA ("Cursos impartidos no CIFP Compostela e promovidos por organizacións sindicais" – FOREM GALICIA))	

ACCIONES FORMATIVAS CON EL FIN DE LA OBTENCIÓN DEL CERTIFICADO DE MANIPULACIÓN DE ALIMENTOS (CARNETS PROFESIONALES)

CARNETS PROFESIONALES	Curso: MANIPULACIÓN DE ALIMENTOS Inicio y fin: 20-11-2009 (de 16,30 a 20,30 h) Dirigido a: Alumnos/as que cursan AFD en el CIFO Compostela

OTRAS ACTIVIDADES

“Participación como centro designado para o recoñecemento e avaliación da competencia profesional de unidades de competencia correspondentes ao “Ciclo medio de Servizos en restaurante e bar”.

“Duración do proceso de avaliación: do 13 de outubro ao 10 de marzo de 2010.

Candidatos: 1005.

Unidades de competencia avaliadas: 75.”

3. SEGUIMIENTO REALIZADO AL PLAN ANUAL 2009-2010 y RESULTADOS OBTENIDOS

4. MEMORIA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES Y COMPLEMENTARIAS

INTRODUCCIÓN

OBJETIVOS GENERALES ALCANZADOS

ACTIVIDADES DE CARÁCTER CULTURAL Y/O DEPORTIVO REALIZADAS

ACTIVIDADES REALIZADAS Y NO PROGRAMADAS POR LA VICEDIRECCIÓN

ANEXO V.F) INFORMES DE TUTORÍA

ESTRUCTURA DE LOS INFORMES DE TUTORÍA⁹

	MATRICULA		ANULACIÓN / BAJAS / RENUNCIAS		PROMOCIÓN		ACCESO AL MÓDULO FCT		TITULACIÓN	
	H	M	H	M	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Denominación del ciclo										
Curso										
Observaciones	Actividades de recuperación FCT Actividades complementarias Validaciones o convalidaciones Apertura de expedientes disciplinarios									

⁹ Manual de procedimientos, Modelo 20 (22 de noviembre de 2009).

ANEXO V.G) MEMORIAS DE LOS MÓDULOS FORMATIVOS

ESTRUCTURA DE LAS MEMORIAS DE LOS MÓDULOS¹⁰

Las Memorias de los módulos se estructuran en los siguientes puntos.

- Modificaciones presentadas durante el curso en la programación didáctica
 - Desarrollo de la programación
 - Temas que no se han impartido o se han modificado y motivos
 - Consecución de los objetivos
- Análisis provisional de los resultados de evaluación de junio
 - Matriculados (descontando bajas)
 - Asistentes
 - Pérdida del evaluación continua
 - Aprobados/as
 - % sobre asistentes
 - Medidas de atención a la diversidad
- Propuestas de revisión y mejora
 - Propuesta de revisión de la Programación Didáctica
 - Libros de texto
 - Propuestas de mejora
 - Otras propuestas

¹⁰ *Manual de procedimientos, Modelo 3* (31 de mayo de 2010)

MEMORIAS DE MÓDULOS CONSULTADAS

CICLO	CURSO	MÓDULO	PORCENTAJE APROBADOS ¹¹	MATRICULADOS / ASISTENTES/ PÉRDIDA EVALUACIÓN CONTINUA / APROBADOS
CM Cocina y gastronomía	1º A	FOL	50%	18, 12, 6, 6
CM Cocina y gastronomía	1º	Seguridad e higiene en la manipulación de alimentos		20, 0, 6, 15
CM Cocina y gastronomía	1º B	FOL	50%	17, 12, 5, 6
CM Cocina y gastronomía		Técnicas culinarias	50%	19, 19, 3, 8
CM Cocina y gastronomía	2º	Ofertas gastronómicas		
CM Cocina y gastronomía	2º A	Empresa e iniciativa emprendedora	61,5%	13, 13, 0, 8
CM Cocina	2º A	Productos culinarios	50%	14, 13, 1, 4
CM Cocina y gastronomía	2º A	Sobremesas en restauración	100%	14, 12, 2, 12
CM Cocina y gastronomía	2º B	Empresa e iniciativa emprendedora	81,8%	11, 11, 0, 9
CM Cocina y gastronomía	2º B	Productos culinarios	90%	15, 15, 0, 14
CM Cocina y gastronomía	2º B	Ofertas gastronómicas	80%	15, 15, 0, 12
CM Cocina y gastronomía		Sobremesas de restauración	93%	16, 16, 0, 15
CM Cocina y gastronomía		Procesos básicos de pastelería y repostería	61%	19, 18, 1, 11
ZM Cocina		Preelaboración y conservación de alimentos	88%	18, 16, 2, 16
ZM Cocina (modular adultos)		Ofertas gastronómicas	99%	14, 14, 1, 13
PCPI Cocina		Competencia comunicativa y digital	100%	10, 10, 0, 10
PCPI Cocina		Científico- matemático	100%	10, 10, 0, 10
PCPI Cocina		Iniciativa personal y relaciones laborales	100%	10, 10, 0, 10
PCPI Cocina		Sociedad y ciudadanía	100%	10, 10, 0, 10
PCPI Cocina		Aprovisionamiento, seguridad e higiene	100%	10, 10, 0, 10
PCPI Cocina		Preelaboración y conservación de alimentos	100%	11, 10, 1, 9
PCPI Servicios de restauración		Competencia comunicativa y digital	100%	9, 9, 0, 9
PCPI Servicios de restauración		Científico- matemático	100%	9, 9, 0, 9
PCPI Servicios de restauración		Iniciativa personal y relaciones laborales	100%	9, 9, 0, 9
PCPI Servicios de restauración		Sociedad y ciudadanía	100%	9, 9, 0, 9
PCPI Servicios de restauración		Operaciones básicas de bar-cafetería	88,89%	9, 9, 0, 8 Manuel García Santiso SUPER
CM Servicios de restaurante y bar		Inglés	75%	19, 19, 1, 15
CM Servicios en restauración		Operaciones básicas en restaurante		27, 20, 7, 16
CM Servicios en restauración	1º	FOL y Técnicas de comunicación en restauración		24, 18, 4, Aprobados 13 en FOL y 14 en TCR
CS Restauración		Francés	94,4%	18, 17, 1, 17
CS Restauración		Procesos de cocina	93%	21, 15, 6, 14
CS Restauración		Proyecto integrado	85,7%	18, 14, 4, 12
CS Restauración 1		Inglés		22, 21, 1, 21
ZS Restauración		Francés	75%	8, 6, 2, 6
ZS Restauración	1º A	Procesos de servicios	63%	22, 15, 7, 14
ZS Restauración 1 Adultos		Inglés		20, 14, 6, 13
CS Restauración (modular)		Procesos de panadería y	100%	7, 6, 1, 6

¹¹ El porcentaje de aprobados se calcula en base al número de alumnos/as que asisten a clase.

		repostería		
ZS Restauración (oferta modular adultos)		Administración de establecimientos de restauración	80%	6, 6, 2, 4
ZS Restauración (oferta modular adultos)		Marketing en restauración	99%	4, 4, 1, 3
CS Alojamiento turísticos		Inglés	98%	28, 26, 2, 27
CS Gestión de alojamientos turísticos		FOL	92%	28, 25, 3, 23
CM Panadería, pastelería, repostería (Industrias alimentarias)		PBPR	60%	12, 10, 5, 6
CM Panadería, repostería y confitería		FOL	78,57%	20, 14, 6, 11
CM Panadería, repostería y confitería		Empresa e iniciativa emprendedora	100%	23, 23, 1, 22
CM Panadería y repostería	1º	Seguridad e higiene en la manipulación de alimentos		16 (1 baixa), 0, 3, 9
CM Panadería, repostería y confitería		Empresa e iniciativa emprendedora	100%	23, 23, 1, 22
CM Panadería, repostería, confitería (Industrias alimentarias)	1º	Elaboración de panadería y bollería	71%	20,20,4,10
CM Impresión en artes gráficas		Procesos de impresión en offset	35,3% ¹²	17, 17, 9, 6
CM Impresión en artes gráficas	1º	FOL		14, 10, ,3 3
CM Impresión en artes gráficas		Procesos de impresión en tintas líquidas	70,58%	17, 17, 5, 12
CM Impresión en artes gráficas	1º	Procesos en artes gráficas	64%	11 alumnos evaluados, 7 aprobados
CM Preimpresión en artes gráficas		Relación en el equipo de trabajo	91,66%	17, 12, 5, 11
CM Preimpresión en artes gráficas	1º	FOL		18, 13, 0,11
CM Preimpresión en artes gráficas	2º	Ensamblado y filmado de textos e imágenes	57%	14, 13, 1, 8
CM Preimpresión en artes gráficas		Tratamiento de textos	80%	19, 17, 2, 15
CM Preimpresión en artes gráficas		Montaje y obtención de forma impresora	75%	12, 11, 1, 9
CM Preimpresión en artes gráficas		Administración, gestión y comercialización en la pequeña y mediana empresa	84%	13, 13, 0, 11
CM Preimpresión en artes gráficas	1º	Procesos en artes gráficas	78%	18 evaluados 14 aprobados
CM Preimpresión en artes gráficas		Relaciones en el equipo de trabajo	91,66%	17, 12, 5, 11
CS Educación infantil	1º A	FOL	71,5%	28, 28, 0, 20
CS Educación infantil		Empresa e iniciativa emprendedora	100%	23, 23, 1, 22
CM Atención sociosanitaria		Apoyo domiciliario	94,44%	20, 18, 3, 17

¹² Consecución de objetivos: "debido a que superaron este módulo 6 dos 17 alumnos/as matriculados no ciclo, é dicir, e tendo en conta que 9 alumnos/as (52, 9%) non asistiron a clase con normalidade e quedan pendentes de recuperar algún módulo no curso que ven, podese dicir que o resultado foi bo. A pesar do alto grao de interés amosado polo alumnado ó inicio do curso, neste 2009-10 atopámonos con moitos alumnos e alumnas menores de idade ou que cumprían a maioría de idade no primeiro trimestre, e cunha falta de madurez tamén moi significativa, que se reflexou no alto porcentaxe de perdas de avaliación durante o curso".

CM Atención sociosanitaria		Relación en el equipo de trabajo	64,29%	19, 14, 5, 9
CM Atención sociosanitaria		Administración y gestión de una pequeña empresa		12, 11, 0, 12
CM Atención sociosanitaria		Planificación y control de las intervenciones	100%	14, 15, 0, 14
CM Atención sociosanitaria		Necesidades físicas y psicosociales de colectivos específicos	82,35%	20, 17, 3, 14
CM Atención sociosanitaria		FCT	100%	11, 11, 0, 11
ZM Atención sociosanitaria (modular)		Apoyo psicosocial	94,11%	20, 17, 3, 16
ZM Atención sociosanitaria (modular)		Ocio y tiempo libre con colectivos específicos	100%	6, 6, 0, 6

TOTAL MEMORIAS DE MÓDULOS CONSULTADAS: 69

ANEXO V.H) VALORACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

En la página web del CIFP COMPOSTELA, en relación al proceso de acreditación de competencias profesionales que ha tenido lugar en el centro, se recogen las siguientes conclusiones:

“Acreditación de competencias profesionais do título de Técnico en Servizos de Restaurante e Bar, 2009

Do 13 de outubro de 2009 ao 24 de febreiro do presente ano 2010, celebráronse no CIFP Compostela, probas para a acreditación de unidades de competencia [...] correspondentes ao Ciclo Medio de Servizos de Restaurante e Bar, para toda Galiza, anunciadas na Orde do 1 de setembro de 2009 (D.O.G do 30 de setembro de 2009).

[...] As persoas candidatas a participar neste proceso eran os traballadores e as traballadoras en activo ou en situación de desemprego sen acreditación oficial da súa competencia profesional e cunha experiencia profesional de polo menos tres anos completos nos últimos 15 anos.

Os candidatos contaron cun servizo asesor permanente, no centro educativo, que os mantivo informados sobre:

O Catálogo nacional de cualificacións profesionais e sobre os títulos de técnico en servizos de restaurante e bar, sobre o procedemento de avaliación para o recoñecemento da competencia e sobre a estrutura das unidades de competencia, realizacións e criterios de realización.

Asesorou e axudou a persoa candidata a confeccionar a carpeta de logros profesionais, dando as instrucións oportunas para a acumulación dos certificados, os informes ou outras probas válidas como evidencias de competencia.

Elaborou e cubriu coa persoa candidata o expediente profesional.

Axudou na formalización do test de autoavaliación que realizou o candidato ou a candidata, que permitiu situar as súas propias competencias profesionais en relación ao referente expresado en realizacións e criterios de realización.

Mantivo unha entrevista persoal coa persoa candidata que lles permitiu ao asesor ou á asesora comprobar se a experiencia profesional declarada por esa persoa foi referendada polas evidencias achegadas na carpeta de logros profesionais.

Para esta convocatoria recibíronse 104 solicitudes de candidatos, procedentes de diversas empresas do sector de toda Galiza, todos eles con moitos anos de experiencia laboral relacionada coas unidades de competencia mencionadas. Non todos tiveron a mesma sorte de acreditarse pois, atendendo ás directrices da convocatoria só podían ser seleccionados 25, número de prazas que ofertou a Administración para este ano. Atendendo aso criterios de selección, os candidatos seleccionados inicialmente, foron os que acreditaron máis de 170 meses de actividade profesional relacionadas coas unidades de competencia para as cales solicitaron acreditación, acadando nalgún caso máis de 400 meses. Este feito lévanos a ver un panorama que nas anteriores convocatorias non observáramos, profesionais en activo entre 14 e 34 anos dedicados á profesión.

E como nun principio nos parecía, a convocatoria deste ano ía facilitar que un alto número de candidatos se acreditasen nas unidades de competencia, das cales eran competentes no mundo produtivo, pero non recoñecido oficialmente. E os resultados foron moi parecidos aos esperados polos candidatos, acreditándose directamente coa documentación de referencia solicitada ao respecto (certificados de empresa, vida laboral, contratos, probas de avaliación, etc.) os 25 candidatos na unidade de competencia “asesorar sobre bebidas, preparalas e presentalas”, 22 na unidade de competencia “preparar e realizar as actividades de preservizo, servizo e postservizo na área de consumo de alimentos e bebidas”, e finalmente 21 na unidade de competencia de “preparar e presentar aperitivos sinxelos, canapés, bocadillos, pratos combinados e pratos á vista do cliente”.

(<http://www.cifpcompostela.edu.es/>)

ANEXO VI:

Redes de calidad y planes de mejora de la calidad.

***Consellería de Educación e
Ordenación Universitaria***

VI.A) Redes de calidad en Galicia

VI.B) Centros con certificación ISO en
Galicia

VI.C) Planes de mejora de la calidad
en Galicia

ANEXO VI.A) REDES DE CALIDAD EN GALICIA

REDES DE CALIDAD
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais

CURSO	RED	CENTROS QUE LA INTEGRAN ¹	CENTRO ASESOR
CURSO 2000-01	G1	IES Coroso IES Mª Sarmiento IES Porta da Auga IES Francisco Daviña Rey IES Anxel Casal IES Fernando Wirtz	IEFPS de Ustrubil
CURSO 2001-02	G2	EOI de Pontevedra IES Castro da UZ CFR de Lugo IES As Mercedes IES A Farixa IES Blanco Amor IES Carlos Oroza IES Armando Cotarelo Valledor IES Politécnico de Vigo IES Os Rosais 2	IEFPS Miguel Altuna de Bergara
CURSO 2002-03	G3	CRA Nosa Sª do Faro CEP Dr. Fleming IES Ramón Mª Aller- Ulloa IES Miraflores IES David Buján IES Julio Prieto Nespereira IES Perdouro IES A Cañiza IES San Mamede IES Pintor Colmeiro	IES Coroso
CURSO 2003-04	G4	IES Monte de Conxo IES Compostela IES Alfonso X O sabio CEIP A Fraga CEIP Nº 1 de Ordes IES de Arzúa IES Paseo das Pontes CEIP Virxe do Carme IES Lois Pena Novo IES Celanova IES Laxeiro ² CMUS Profesional de Vigo CMUS Superior de Vigo	IES Mª Sarmiento
	G4 CFR	CFR de Coruña CFR de Santiago CFR de Ferrol CFR de Ourense CFR de Pontevedra	CFR de Lugo

¹ En negrita aparecen señalados los centros que formaron parte de la red de calidad y en la actualidad forman parte de la red de centros integrados de formación profesional.

² Abandona la red

		CFR de Vigo	
CURSO 2004-05	G5 FP	IES a Granxa IES A Pinguela IES Abrente IES Carballeira IES de Fene IES de Ponteceso IES de Teis Germán Ancochea Quevedo IES Moncho Valcarce IES Ricardo Carballo Calero IES Río Cabe IES Valentín Paz Andrade IES Villalonga	IES Coroso
	G5	CEIP Ramón y Cajal CEIP Curros Enríquez CEIP de Lourido IES As Telleiras CEIP Os Muíños CFP Fogar Provincial CPI Uxío novo Neira IES R. Oriental do Uruguai CPI de Atios	IES Daviña Rei
CURSO 2006-07		IES Leixa (Ferrol)	

**Fuente: García Mosconi (2005), Timiraos (2006) y Resolución de 14 de noviembre de 2006
(DOG 24-II-2006)**

ANEXO VI.B) CENTROS CON CERTIFICACIÓN ISO EN GALICIA

RED	CENTROS CON CERTIFICACIÓN ISO
G1	IES Coroso IES M ^a Sarmiento IES Francisco Daviña Rey
G3	CRA Nosa S ^a do Faro CEP Dr. Fleming
G4	CEIP A Fraga CEIP Virxe do Carme
G5 FP	IES A Pinguela IES Abrente IES Ricardo Carballo Calero
G5	CEIP Curros Enríquez CEIP de Lourido IES As Telleiras CEIP Os Muíños CPI de Atios
TOTAL: 15 centros	

Fuente: <https://www.edu.xunta.es/fp/calidade.htm> (02-10-2010)

Destacamos que no hay ningún centro que no estuviese previamente vinculado a las redes de calidad. Además, centros que hacían obtenido la certificación (García Mosconi, 2005) y en la actualidad no aparecen reflejados en el listado de centros con certificación ISO:

- CFR de Lugo
- CFR de Coruña
- CFR de Santiago
- CFR de Ferrol
- CFR de Ourense
- CFR de Vigo
- IES Perdouro (Burela)

ANEXO VI.C) PLANES DE MEJORA DE LA CALIDAD EN GALICIA**PLANES DE AUTOEVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD***Consellería de Educación e Ordenación Universitaria**Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa*

CURSO	CENTROS	
CURSO 2006-07	A CORUÑA CEIP MARÍA BARBEITO (A CORUÑA) IES AGRA DO ORZÁN (A CORUÑA) CEIP VÍCTOR LÓPEZ SEOANE (A CORUÑA) CEIP SANJURJO DE CARRICARTE (A CORUÑA) CEIP DE VENTÍN (AMES) CEIP XESÚS SAN LUIS ROMERO (CARBALLO) CEIP EUGENIO LOPEZ IES RAMON CAAMAÑO (MUXIA) IES AS TELLEIRAS (NARON) IES TERRA DE TRASANCOS (NARON) CEIP A GANDARA (NARON) IES POETA AÑON (OUTES) CEIP DE VITE I (SANTIAGO DE COMPOSTELA) CPI DE ATIOS (VALDOVIÑO) LUGO IES ALFOZ-VALADOURO (ALFOZ) CPI LUIS DIAZ MORENO (BARALLA) IES FONTEM ALBEI (FONSAGRADA) IES DE FOZ (FOZ) IES LEIRAS PULPEIRO (LUGO) IES SANXILLAO (LUGO) IES RIO CABE (MONFORTE DE LEMOS) IES PALAS DE REI (PALAS DE REI) CEIP STA. Mª DO VALADOURO (VALADOURO) CEIP A. PEDROSA LATAS (VIVEIRO)	OURENSE CEIP CURROS ENRIQUEZ (CELANOVA) CPI DE PADRENDA (PADRENDA) IES CARLOS CASARES (VIANA DO BOLO) PONTEVEDRA IES AQUIS CELENIS (CALDAS DE REIS) IES MONTE CARRASCO (CANGAS) CRA ANTIA CAL (GONDOMAR) IES DE MEAÑO (MEAÑO) EEI O CON (MOAÑA) IES DE MOS (MOS) CEIP DE LOURIDO (POIO) IES DE PONTE CALDELAS (PONTE CALDELAS) CEIP NOSA SRA. DOS REMEDIOS (PONTEAREAS) IES PEDRA DA AUGA (PONTEAREAS) CEIP DE PONTE SAMPAIO (PONTEVEDRA) CEP DE REDONDELA (REDONDELA) CRA DE RIBADUMIA (RIBADUMIA) CRA MESTRA CLARA TORRES (TUI) IES DE VALGA (VALGA) IES CORUXO (VIGO) CEIP BALAIOS (VIGO) IES RICARDO MELLA (VIGO) CEIP A LOMBA (VILAGARCIA DE AROUSA)
CURSO 2007-08	A CORUÑA CEIP SANJURJO DE CARRICARTE (A CORUÑA) CEIP MARÍA BARBEITO E CERVINO (A CORUÑA) CEIP SAN PEDRO DE VISMA (A CORUÑA) CEIP DE VENTÍN (AMES) CEIP A FRAGA (AS PONTES DE GARCÍA RODRÍGUEZ) CEIP EUGENIO LÓPEZ (CEE) CPI DE XANCEDA (MESÍA) IES AS INSUAS (MUROS) IES RAMÓN CAAMAÑO (MUXÍA) IES TERRA DETRASANCOS (NARÓN) IES AS TELLEIRAS (NARÓN) CEIP DE VITE I (SANTIAGO DECOMPOSTELA) IES POETA AÑÓN (OUTES) CPI DE ATIOS (VALDOVIÑO) LUGO IES FONTEM ALBEI (A FONSAGRADA) CPI LUIS DÍAZMORENO (BARALLA) IES DE FOZ (FOZ) IES NOSA SEÑORA DOS OLLOS GRANDES (LUGO) IES SANXILLAO (LUGO) IES RIO CABE (MONFORTE DE LEMOS) CEIP SANTA MARÍA DO VALADOURO (O VALADOURO) IES DE PALAS DE REI (PALAS DE REI) IES DE QUIROGA (QUIROGA)	OURENSE CEIP CURROS ENRÍQUEZ (CELANOVA) IES CASTRO DE BARONCELI (VERÍN) CEIP BIBEI (VIANA DO BOLO) PONTEVEDRA IES AQUIS CELENIS (CALDAS REIS) IES MONTE CARRASCO (CANGAS) CEIP DE SAN ROQUE DE DARBO (CANGAS) CRA ANTÍA CAL (GONDOMAR) CEIP DE LOURIDO (POIO) IES DE PONTE CALDELAS (PONTE CALDELAS) CEIP NOSA SEÑORA DOS REMEDIOS (PONTEAREAS) CEIP DE PONTE SAMPAIO (PONTEVEDRA) CEP DE REDONDELA (REDONDELA) CRA DE RIBADUMIA (RIBADUMIA) IES DE SANXENXO (SANXENXO) CRA MESTRA CLARA TORRES (TUI) IES CORUXO (VIGO) CEIP BALAIOS (VIGO) ESCOLA SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICA DE GALICIA (VIGO)
CURSO 2008-09	A CORUÑA CEIP SAN PEDRO DE VISMA (A CORUÑA) IES RAMÓN OTERO PEDRAYO (A CORUÑA) CEIP DE VENTÍN (AMES) CEIP A FRAGA (AS PONTES DE G. RODRÍGUEZ)	OURENSE CEIP CURROS ENRÍQUEZ (CELANOVA) CEIP DO XURÉS (LOBIOS) CEIP MANUEL LUÍS ACUÑA (OURENSE) IES CASTRO DE BARONCELI (VERÍN)

	CEIP DE PINO DE VAL (MAZARICOS) CPI DE XANCEDA (MESÍA) IES AS INSUAS (MUROS) IES RAMÓN CAAMAÑO (MUXÍA) IES AS TELLEIRAS (NARÓN) IES TERRA DE TRASANCOS (NARÓN) IES VIRXE DO MAR (NOIA) IES POETA AÑÓN (OUTES) CRA NOSA SEÑORA DO FARO (PONTECESO) LUGO IES FONTEM ALBEI (A FONSAGRADA) IES ALFOZ-VALADOURO (ALFOZ) CPI DE CASTROVERDE (CASTROVERDE) IES NOSA SEÑORA DOS OLLOS GRANDES (LUGO) IES SANXILLAO (LUGO) CEIP SANTA MARÍA DO VALADOURO (O VALADOURO) IES DE PALAS DE REI (PALAS DE REI) CEIP MONSEIVANE (VILALBA) CEIP ANTONIO PREDROSA LATAS (VIVEIRO)	CEIP BIBEI (VIANA DO BOLO) PONTEVEDRA IES MANUEL GARCÍA BARROS (A ESTRADA) IES MONTE CARRASCO (CANGAS) CEIP DE SAN ROQUE DE DARBO (CANGAS) CEIP DE COIRÓN-DENA (MEAÑO) IES DE MEAÑO (MEAÑO) CEIP DE LOURIDO (POIO) CEIP NOSA SEÑORA DOS REMEDIOS (PONTEAREAS) ESCOLA SUPERIOR DE CONSERVACIÓN E RESTAURACIÓN DE BENS CULTURAIS DE GALICIA (PONTEVEDRA) CEIP SANTA MARÍA (REONDELA) IES DE SANXENXO (SANXENXO) CRA MESTRA CLARA TORRES (TUI) CEIP Nº 1 (TUI) CEIP BALÁDOS (VIGO) IES CORUXO (VIGO) ESCOLA SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICA DE GALICIA (VIGO) CEIP A LOMBA (VILAGARCÍA DE AROUSA)
CURSO 2009-10	A CORUÑA IES RAMÓN OTERO PEDRAYO (A CORUÑA) CEIP DE VENTÍN (AMES) CEIP DE ARZÚA (ARZÚA) CEIP A FRAGA (AS PONTES DE GARCÍA RODRÍGUEZ) CEIP SANTA BAIA (BOIRO) CPI OS CASAIS (FENE) CMUS PROFESIONAL DE MÚSICA XAN VIAÑO (FERROL) IES CONCEPCIÓN ARENAL (FERROL) IES CANIDO FERROL (A CORUÑA) CEIP DE PINO DE VAL (MAZARICOS) CPI DE XANCEDA (MESÍA) CEIP DOS MUÍÑOS (MUXÍA) IES TERRA DE TRASANCOS (NARÓN) IES AS TELLEIRAS (NARÓN) CEP PILAR MAESTU SIERRA (A POBRA DO CARAMIÑAL) CRA NOSA SEÑORA DO FARO (PONTECESO) IES FRAGA DO EUME (PONTEDEUME) CPI DOS DICES (ROIS) LUGO IES FONTEM ALBEI (A FONSAGRADA) CPI DE CASTROVERDE (CASTROVERDE) CPI TINO GRANDÍO (GUNTÍN) IES NOSA SRA. DOS OLLOS GRANDES (LUGO) IES MANUEL LEIRAS PULPEIRO (LUGO) CEIP STA. MARÍA DO VALADOURO (O VALADOURO) CEIP MONSEIVANE (VILALBA)	OURENSE CEIP O RUXIDOIRO (BARBADÁS) CEIP CURROS ENRÍQUEZ (CELANOVA) CEIP MANUEL LUIS ACUÑA (OURENSE) CEIP BIBEI (VIANA DO BOLO) PONTEVEDRA IES MONTE CARRASCO (CANGAS) CEIP DO HÍO (CANGAS) CEIP DE COIRÓN-DENA (MEAÑO) IES DE MEAÑO (MEAÑO) CEIP DE MEAÑO-AS COVAS (MEAÑO) CEIP ISIDORA RIESTRA (POIO) CEIP NOSA SRA. DOS REMEDIOS (PONTEAREAS) ESUP CONSERVACIÓN E RESTAURACIÓN DE BENS CULTURAIS (PONTEVEDRA) CEIP SANTO ANDRÉ DE XEVE (PONTEVEDRA) IES DE SANXENXO (SANXENXO) CEIP DE PORTONOVO (SANXEXO) CRA MESTRA CLARA TORRES (TUI) CEIP Nº 1 (TUI) IES CORUXO (VIGO) IES A GUÍA (VIGO)
CURSO 2010-11	A CORUÑA CEP PILAR MAESTU SIERRA (A POBRA DO CARAMIÑAL) CEIP DE VENTÍN (AMES) CEIP DE ARZÚA (ARZÚA) CEIP A FRAGA (AS PONTES DE G. RODRÍGUEZ) CEIP SANTA BAIA (BOIRO) CEIP DE GÁNDARA-SOFÁN (CARBALLO) CEIP DE CURTIS (CURTIS) CIPF DE FENE (FENE) CEIP OS CASAIS (FENE) IES CONCEPCIÓN ARENAL (FERROL) IES CANIDO (FERROL) CEIP DE PINO DE VAL (MAZARICOS) CEIP DOS MUÍÑOS (MUXÍA)	OURENSE CEIP RAMÓN OTERO PEDRAYO (AMOEIRO) CEIP O RUXIDOIRO (BARBADÁS) CEIP CURROS ENRÍQUEZ (CELANOVA) CEIP BIBEI (VIANA DO BOLO) PONTEVEDRA CEIP DO HÍO (CANGAS) CEP XOSÉ NEIRA VILAS (GONDOMAR) CEIP DE COIRÓN-DENA (MEAÑO) CEIP DE LOURIDO (POIO) CEIP ISIDORA RIESTRA (POIO) CEIP NOSA SEÑORA DOS REMEDIOS (PONTEAREAS) CEIP SANTO ANDRÉ DE XEVE

	IES RAMÓN CAAMAÑO (MUXÍA) IES AS TELLEIRAS (NARÓN) IES TERRA DE TRASANCOS (NARÓN) IES DE ORTIGUEIRA (ORTIGUEIRA) CRA NOSA SEÑORA DO FARO (PONTECESO) IES FRAGA DO EUME (PONTEDEUME) CPI DOS DICES (ROIS) CEE MANUEL LÓPEZ NAVALÓN (SANTIAGO DE COMPOSTELA) LUGO IES FONTEM ALBEI (A FONSAGRADA) CPI DE CASTROVERDE (CASTROVERDE) CPI TINO GRANDÍO (GUNTÍN) IES LEIRAS PULPEIRO (LUGO) IES NOSA SRA. DOS OLLOS GRANDES (LUGO) CEIP SANTA MARÍA DO VALADOURO (O VALADOURO)	(PONTEVEDRA) CEIP DE PORTONOVO (SANXENXO) IES DE SANXENXO (SANXENXO) CEIP Nº 1 (TUI) CRA MESTRA CLARA TORRES (TUI) IES CASTRO ALOBRE (VILAGARCÍA DE AROUSA)

Fuente: Elaboración en base a distintas disposiciones legislativas

ANEXO VII:

Transcripción de entrevistas

VII.A) Entrevista a D. Eduardo García
Mosconi

VII.B) Entrevista a D. Pedro García Rey

VII.C) Entrevista a D. Cándido Costa y a
D. Martín Vidal

ANEXO VII.A) ENTREVISTA A D. EDUARDO GARCÍA MOSCONI

Entrevista a **D. Eduardo García Mosconi**. Responsable de calidad en la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* durante el período de implantación de las redes de calidad en las Comunidades Autónomas de Galicia.

Lugar de celebración: IES Coroso de Ribeira.

Día: 17 de marzo de 2010.

Duración de la entrevista: 1h 32 '22''.

Entrevistadora: Vostede estivo na *Consellería* traballando en relación ao tema da calidade. E, de feito eu en algunha das xornadas que, que houbo por aí, pois si que lle oín falar sobre a rede de centros de calidade e todo isto. ¿Canto tempo estivo? ¿Que cargo ocupaba na *Consellería*?

Eduardo: ¡Explícoche!, explícoche desde o principio. Estiven aquí de director neste centro oito anos.

Entrevistadora: ¿Antes de irse para a *Consellería*?

Eduardo: Antes de irme para a *Consellería*.

Entrevistadora: Cónstame, porque no 2003-2004 eu vin facer aquí unha investigación sobre os centros integrados -foi cando nomearon este centro con carácter experimental como centro integrado-, e o que entón era director -Rendo- xa me falou de vostede. Díxome que vostede fora previamente director do centro e que se marchara para a *Consellería*, así que iso cónstame de fai moitos anos xa.

Eduardo: Pois, -estando eu de director- íamos á *Consellería* e estaba José Luis Mira de *Director Xeral*, -o que está agora-, e íamos alí todos os venres, tres directores que eramos, Álvaro de Ribadeo, do *IES Porta da Auga* que se chamaba,

Entrevistadora: ¿Álvaro Doural?

Eduardo: Si, Álvaro Doural. E despois ía tamén Néstor de Miraos e ía eu, e alí nos reuníamos basicamente para facer os currículos -daquela-, dos ciclos, dos novos ciclos de FP. E, aparte diso, ían saíndo outras cousas, inon!. Houbo -unha das veces- unha charla que

viñeron dar uns do País Vasco, sobre calidade. Entonces nós dixemos: podemos ir investigar a, a ver que pasa con isto da calidade, ¿que é isto? E gustounos a charla esta.

Entrevistadora: Isto ¿foi antes do 2003?, ¿antes de que se crearon os centros integrados?

Eduardo: Si, bastante antes. Foi aí cando empezamos. Viñeron dar unha charla de calidade as persoas de Madrid sobre a ISO, pero claro así a ISO metida pura e dura... aquilo non nos chamou!, non nos gustou!, pareceunos un roío. Bueno, de feito eu despois cando daba charlas de calidade por aí, o último que falaba era da ISO, io último!, xa cando a xente lle empezaba,..... pero despois nesa mesma xornada viñeron un director e un responsable de calidade dun centro Vasco, entón claro, falábanos con outra linguaxe que ...

Entrevistadora: ... Resultou máis próxima.

Eduardo: Si, que parecía interesante e quixémonos meter. Fomos á Dirección Xeral a dicir: “nós queremos facer este proxecto”, e a ver que apoios había. Nesto foi cando tamén o PP gañou en Madrid. Jose Luis Mira marchou para Madrid e entrou unha nova *Directora Xeral* que foi Mar Pérez Marsó, e dixemos, pois vamos ao País Vasco a ver.

Entrevistadora: É dicir, foi unha proposta que lle fixeron a Consellería.

Eduardo: ¡A Mar, a Mar!. É dicir, quen trouxo a primeira charla digamos que foi Mira porque tamén lle interesaban os temas, pero despois foi con Mar, que lle dixemos e, despois, realmente Mar formou unha rede que éramos seis centros, nós os tres que estabamos, e sumáronse tres centros máis, e aí comezamos a traballar en calidade. O primeiro que se certificou –xa para abreviar- foi este.

Entrevistadora: ¿Eran todos centros integrados?

Eduardo: ¡Non, daquela non había centros integrados!. Pero entón, este certificouse. Despois de traballar en rede case un par de anos, certificouse este.

Entrevistadora: ¿En que ano se certificou este instituto por primeira vez?

Eduardo: Foi no 2002, ...creo que foi no 2002. E, despois certificouse o *María Sarmiento*, e despois –desa rede- o seguinte en certificarse foi o *IES Daviña Rey*, e non se certificou ningún máis. Entón, como Mar quería seguir potenciando isto, e se había creado por Lei o que era a *Axencia para a Xestión da Calidade da Formación Profesional*, que estaba recollida no *Plan Galego*, que se creou por lei pero que nunca funcionou. Entón, Mar chamoume para alá para *Responsable de Calidade*, por iso non existía o cargo, eu era responsable de calidade pero non é un cargo que exista aínda no organigrama da....

porque querían certificar a *Dirección Xeral* tamén, que se certificou, e, e por en marcha a *Axencia*.

Entrevistadora: ¿Esa era a idea?

Eduardo: Esa era a idea.

Entrevistadora: Entonces, ¿chamárono para que fose traballar alí, á *Consellería*?

Eduardo: Si. Entonces fun para alí, para a *Consellería*, porque o proxecto si que me gustaba, sobre todo o da *Axencia*, e, e seguimos formando redes.

Entrevistadora: Así,... ¿estivo traballando na *Dirección Xeral de FP*, en todo o que ten que ver coa xestión da calidade?

Eduardo: Coa calidade, cos centros integrados,... porque era cuestión da *Axencia*

Entrevistadora: ¿Os centros integrados -estaban acollidos ao que era,... ou polo menos lexislativamente- tiñan que implantar o que era o sistema de calidade?

Eduardo: Bueno... un centro integrado é bastante máis ca iso. Un centro integrado, -entre outras cousas-, tiña que ter un sistema de xestión e colaborar cos outros centros de FP na implantación deses sistemas de xestión da calidade.

Entrevistadora: Ou sexa, que serían un pouco os que liderarían

Eduardo: Si, digamos que é un centro de referencia.

Entrevistadora: E todo se quedou en nada, ¿non?

Eduardo: ¡En nada!

Entrevistadora: Digo eu, porque..., aínda ao día de hoxe, algúns centros integrados están “intentando” poñer en marcha os sistemas da xestión da calidade.

Eduardo: Os centros integrados, - hoxe por hoxe- non teñen máis ca nome.

Entrevistadora: ... Mentres que outros centros, que non son integrados, están liderando ou...

Eduardo: Si, pero o que se pedía é que estiveran tamén certificados, porque ían ser os que lideraran un sistema de xestión, tiñan que eles estar...

Entrevistadora: Ou sexa que, cando na normativa se di que os centros integrados serán un referente para os outros centros, ¿estamos facendo referencia a isto?

- Eduardo: A isto e a outras cousas. Vamos a ver... os centros integrados teñen que dar formación profesional, nos tres sistemas. Son tres sistemas...
- Entrevistadora: Si, continua, regrada e ocupacional.
- Eduardo: Entón, vale, dende aí teñen que ser o referente para as familias profesionais que levan, porque eles están en contacto coa empresa nos tres sistemas...
- Entrevistadora: Pero a ver,... aí hai un pouco unha incoherencia. Eu acórdome no 2003/2004 cando estudei as características dos centros integrados que había en Galicia naquel momento, - este era un deles-, víase que algunha familia profesional estaba repetida. Por exemplo, o instituto *Paseo das Pontes* da Coruña e o instituto *Compostela* de Santiago impartían a mesma familia profesional, os dous eran de Hostalaría e Turismo...
- Eduardo: Si, pero iso non...
- Entrevistadora: Agora o *Paseo das Pontes* xa non é centro integrado.
- Eduardo: ¡Quedouse, quedouse fora!. Tampouco podía haber máis centros integrados...
- Entrevistadora: A ver..., ¿que fixo que un centro se convertese en centro integrado? É dicir, ¿que criterio cree que utilizou a Administración para decidir este centro si e este non? ¿Foi petición dos propios centros ou nomeou a Administración, a *Consellería*, os centros que eles consideraban que podían reunir todas as características?.
- Eduardo: No seu día, aos centros integrados que saíron naquel plan experimental, se lles pediu aos centros que quixeran ser.
- Entrevistadora: E eles presentaron a súa solicitude...
- Eduardo: E en función daquel proxecto que presentaron nomeouse unha serie de centros. Pero iso era totalmente experimental. Os centros integrados non son nin de *Educación* nin...
- Entrevistadora: ¡Son de *Educación* e de *Traballo*!.
- Eduardo: Son de *Educación* e *Traballo*, de feito teñen que chegar a acordos *Educación* e *Traballo*. *Educación* non pode dicir, ese centro é integrado, sen contar con *Traballo*. Para autorizar un centro integrado ten que estar *Traballo* tamén, aínda que o centro pertenza a *Educación* e ao revés, se *Traballo* quere poñer a un centro integrado tamén ten que contar co beneplácito de *Educación*. Iso é para que traballen xuntos, porque aquí, practicamente en todo o país, hai FP e está nas mans dos dous, tanto de *Educación* como de *Traballo*.

Entrevistadora: ¡Debería!

Eduardo: Non, ¡está! O que pasa é que...

Entrevistadora: Pero, a ver..., ¿non seguen funcionando un pouco de xeito illado?

Eduardo: ¡Totalmente!, pero iso é outra cousa. A FP aquí en Galicia, -que bueno.... pódese extrapolar ao resto de España-, aquí en Galicia hai a FP, o que é a inicial está en *Educación*, pero o que é a Formación para o emprego o que se chama agora Ocupacional e Continua, está en *Traballo*. Entón, hai tanto peso no outro lado como en *Educación*. Aquí cando falamos de FP, sobre todo cando estamos en *Educación* automaticamente pensamos en *Educación*.

Entrevistadora: Polo coñecemento que eu teño dos centros integrados, a día de hoxe, os de *Traballo*, aínda que estean autorizados por *Educación* seguen sendo os de *Traballo* impartindo ensinanzas maioritariamente de Formación Ocupacional, ou incluso Formación Continua e ao mellor algún ciclo superior, medio...de FP regrada. Mentres que os de *Educación* seguen impartindo maioritariamente ensinanzas de FP regrada e puntualmente algún curso de Formación para o emprego.

Eduardo: ¡Claro!

Entrevistadora: É dicir, esa integración, ¿non é tan real?.

Eduardo: Non, ¡que va!, porque a integración ten que comezar polos de arriba, porque a nivel de *Consellería*, aínda que sexan do mesmo partido hai unha barreira moi difícil de, de solventar. Porque cada un se agarra... . De todas formas, este centro cando estaba experimental tiña que ter mais carga de formación continua e ocupacional que de regrada.

Entrevistadora: Pero é unha excepción, quero dicir en xeral...

Eduardo: E o de Ribadeo tamén.

Entrevistadora: O de Ribadeo é tamén bastante pioneiro, eu recordo que cando estiven alí, -con Álvaro- que se traballou moitísimo. Pero, o de Ribadeo segue sendo centro integrado.

Eduardo: Si, pero... eu con respecto a Álvaro Doural, sen ser centro integrado,... ou sexa, os equipos directivos son claves aí, ou sexa o centro integrado non quere dicir saco na Orden e xa teño centro integrado, iso hai que ter un apoio e...

- Entrevistadora: A ver..., paréceme a min que tanto no que ten que ver coa xestión dos centros integrados como coa xestión da calidade, ¿o equipo directivo é fundamental?
- Eduardo: ¡Claro!
- Entrevistadora: É dicir que..., comezou traballando, creando as redes de calidade en Galicia e toda esa cuestión dos centros integrados na *Consellería*.
- Eduardo: Na consellería, os centros integrados. Calidade, xa no centro, e despois dando formación. Houbo até seis redes incluso os inspectores, porque os inspectores é outra parte que hai que difundir a calidade entre os inspectores.
- Entrevistadora: E, ¿cantos anos estivo na *Consellería*?
- Eduardo: Cinco. Dende o 2003. Marchei porque non estaba moi de acordo. Chegou o bipartito e volvinme a ir e volvinlle a dicir que me ía. Xa levo dous anos de volta. Porque creo que non seguen apostando... porque bueno, o da calidade é importante pero, vamos a ver, un centro por estar en calidade non funciona mellor da noite para a mañá, é...
- Entrevistadora: Iso me comentaba Cándido, quen me dicía que realmente o importante era a xestión do centro e que iso se ía conseguindo pouco a pouco, ano tras ano.
- Eduardo: ¡Exactamente!, por iso creo que a xente,... . Por exemplo, agora este centro está preocupado de pasar a auditoría, iso non é estar en calidade. Eu acabo de facer un informe para unha empresa que fun facer onte unha auditoría, tamén está moi preocupada dos papeleños. Iso non é estar en calidade!. Aquí, o que pasa neste país, é que estás certificado pero non estás en calidade.
- Entrevistadora: ¡Claro!. Habería que cuestionarse a que chamamos calidade aquí.
- Eduardo: ¡Exactamente!. Porque a calidade non pode ser nunca o obxectivo do....
- Entrevistadora: ¿A certificación non pode ser o obxectivo?
- Eduardo: ¡Exactamente!, iso non pode ser, porque o problema que ocorre nos centros depende desto, e de feito a fama, a experiencia destes centros que se foron certificando é que ao final se converte en máis burocracia. Entonces, temos que ter un sistema de funcionamento documentado, que é o que che pide a academia, que tes que ter un sistema documentado, pero ¿para que é iso?
- Entrevistadora: Documentamos realmente o que temos no centro, -o día a día do centro-, pero non é inventar novos documentos.

- Eduardo: Ti estas de profesora, ¿non? Pois aquí, cando se fala de dar as charlas aos profesores ao final non se controlaba nada ¿non?. Despois, cando ti comezas a dar as charlas, ¡ah vale, isto é importantísimo!. Hai que ir quitando, porque hai que realmente distinguir aquilo que é importante e aquilo que imos documentar ¿para qué o documentamos?. Para a análise, para ver se o melloramos,... non se pode tampouco tratar de abarcalo todo. Porque ao final, en vez de ter un sistema documentado, -é dicir eu teño un sistema de funcionamento documentado-, o que tes é un sistema de documentos que é diferente. Unha cousa é un sistema documentado en función, e outra é un sistema de documentos. Entonces isto é un dos problemas da calidade, que moitos din que teño que estar certificado e ter o selo. A calidade é unha ferramenta. Eu que dou clases de automoción de mecánica, se a min me falta unha chave para afrouxar un tornillo é unha chave, con iso afrouxo porque coa man non podo. E a calidade, é unha ferramenta para a mellora continua e nunca pode ser un obxectivo. A calidade ten, diche, tes que ter un sistema , o teu sistema, dime cal é, documéntao, dime como se fai, marcha un e ven outro e que sepa, ¡parece lóxico!.
- Entrevistadora: Que poida empregar a mesma chave.
- Eduardo: ¡Exactamente!, que as cousas que están na secretaría se saiba onde están. Un sistema documentado e ordenado. Agora diche: ¿como planificas as clases?-por exemplo-. Pois todo o mundo que faga mais ou menos igual, tampouco ten que ser todos igual, que haxa uns puntos comúns, para dicir ao final analizo todo isto e dicir isto foi mal, isto foi ben... e poder meter accións correctivas. Iso non quere dicir que o vaías a conseguir cambiar, senón que estou facendo sempre procurando mellorar. Pero sabes sobre que, ¡non tocar de oído!. Hai músicos que a primeira tocan pero hai outros... ti miras a banda de música e todos teñen a partitura. A calidade é iso, a partitura, nada máis.
- Entrevistadora: E cando comezaron con isto da rede de centros de calidade, ¿foi a Administración quen lle dixo aos centros o referente, a norma ou modelo a utilizar, ou, ou realmente cada centro optou polo que el quixo?
- Eduardo: Non, nós fomos pola norma.
- Entrevistadora: Porque eu creo que aquí en Galicia case todos comezaron coas normas ISO, ¿non?
- Eduardo: O que pasa e que... como daba eu as charlas, a ISO faláballe ao final, eu levaba un sistema xa montado, case como o de aquí, o que pasa que o fomos cambiando.
- Entrevistadora: Se un centro estaba interesado, poñíase en contacto coa Administración...
- Eduardo: Si.

Entrevistadora: ... E a Administración proporcionáballe....

Eduardo: Si, facíase unha rede de centros, normalmente cada rede levaba 10-12 centros na que ía o director, -aquí é o equipo directivo quen se ten que implicar-, mais levaba a unha persoa que era o que se ía encargar de montar o sistema, o responsable de calidade. Entón, ¿isto como ía?

Entrevistadora: As charlas que as tiña ¿na *Consellería*?

Eduardo: Non, non, as charlas...

Entrevistadora: ... Dábanse en distintos sitios, en Sanxenxo...

Eduardo: Si. Por exemplo, nun hotel en Sanxenxo, ou sexa onde saíra máis barato. En Sanxenxo como era de, de... en época baixa, estaban baleiros os hoteis e realmente saía moi barato. Entón, eu consideraba que debían facer grupo e entón eu leváboas a cear o día antes ...

Entrevistadora: ... Para que establecesen contacto...

Eduardo: ¡Claro!

Entrevistadora: ... E despois eles mesmos se fosen autoasesorando.

Eduardo: Na *Consellería* agora non o fan, non o ven, ¡vale, se non o vedes, estádevos aí!.

Entrevistadora: A idea era...

Eduardo: A idea é que fixeran grupo, que falaran, que se coñeceran. Era a cea e entón eso... durmían alí e quedabamos as nove da mañá e até as seis da tarde para explicarlle todos os pasos, da norma, que procesos había que facer aí.

Entrevistadora: Pero a formación esa que lles daban ¿centrábase nas normas ISO?

Eduardo: Si, pero nas normas ISO, como che digo non lle falaba...eu non collía a norma e lle falaba da norma, é dicir, non mira, a norma di, control da documentación, pois vamos a ver como vamos a controlar a documentación, e non lle falaba... a norma solo lle falei moi ao final. Vamos a ver, no voso centro, ¿como controlades a documentación? .

Entrevistadora: E despois estas persoas ían ao centro e traballaban sobre iso.

Eduardo: Sobre o control da documentación, é dicir, ¡vós esquecédevos da norma!.

- Entrevistadora: As charlas, ¿eran unha charla puntual ou tiñanas de xeito periódico?
- Eduardo: Cada mes e medio. E o primeiro ano realmente o que falamos era sobre a prestación de servizos, ¿os centros para que están?. Para dar clases ¿non?. Ao fin e ao cabo levantámonos á mañá... pois vamos a organizar iso. Ou sexa, ¿que fai falla para dar clase? Planificación das clases. Pois veña, a planificación, a programación...
- Entrevistadora: Os centros recibiron ese asesoramento inicial durante dous anos e despois comezaron a camiñar solos. Comezaron case todos eles coas normas ISO. ¿Todos eles?
- Eduardo: Todos eles, porque a norma ISO digamos que é unha norma de aseguramento.
- Entrevistadora: Empezaron coa norma ISO simplemente porque a formación que recibiron foron en ISO. É dicir que ¿non houbo outro criterio?
- Eduardo: Pero, bueno,... despois este centro por exemplo, que seguiu solo... xa digo, o director anterior que estaba aquí... i este ten 400 puntos no EFQM.
- Entrevistadora: Si, no EFQM.
- Eduardo: No EFQM.
- Entrevistadora: Según me dixeron na Dirección Xeral de FP é o único centro de Galicia que, que ademais de estar certificado coas ISO, está recoñecido a través do modelo da EFQM.
- Eduardo: Porque a ISO 2002, se xa tiñas ben, xa tiñas... xa andabas sobre os 200 puntos. Entón, por darlle un pulo máis.
- Entrevistadora: E, o motivo polo que se utilizaron as ISO realmente foi porque a formación que se lle deu ao centro foi esa, foi en relación coas ISO
- Eduardo: Coa Norma ISO, si.
- Entrevistadora: E foi porque inicialmente vostedes recibiron formación no País Vasco e dalgunha maneira...
- Eduardo: Si, bueno... ao País Vasco fomos unha vez, e despois fixemos, fixemos unha rede de seis centros ao final i tamén foi unha cousa igual. Cada mes e medio, dous meses viña un director do País Vasco, que el aínda estaba traballando, i bueno... tiñamos puntos en común e traballabamos...
- Entrevistadora: En relación con estes referentes, coas ISO e co modelo da EFQM, a ver... por exemplo no EFQM hai versións adaptadas aos centros educativos, das ISO tamén hai unha versión

adaptada a centros educativos. Os centros de FP ¿requieren unha versión adaptada a eles, ou calquera versión de centros educativos serviría para....?

Eduardo: Si, calquera versión. Iso non supón un problema.

Entrevistadora: O importante é o traballo do propio centro.

Eduardo: ¡Exactamente!, porque,..... vamos a ver,.... ti a norma diche: *control de documentación*, e non lle tes que dar mais voltas.

Entrevistadora: É a documentación do centro.

Eduardo: Si, pero toda eh, porque a norma di, *control de documentación da calidade*. E o que lle hai que cambiar é o *chip*. A xente di: no é que o da calidade téño ben... . ¡No, no, no...!, control da documentación, ou sexa, control da organización. A organización ten documentación por aí e non a podes ter por aí, de, de calquera maneira. É dicir, ¿como controlas esa documentación?, ¿como se distribúe?, ¿aseguraste que lle chegue a todo o mundo ou non?. Iso, ¡dime como o fas!. Ti montas o teu sistema, a ISO non che di: *o control da documentación ten que ser así*, ¡no!. Di que tes que ter un control de documentación. ¡Claro!. A ISO diche: *a dirección ten que planificar*. Bueno... parece lóxico que a dirección teña que planificar. Entón, ten que ter un sistema de planificación. ¿Planificas?, pois ¿como o fas?. Ponme aí como planificas. Despois xa lle daremos unha volta.

Entrevistadora: A ver... isto... dalgunha maneira, nos cursos o que lle ensinaba era a reflexionar sobre a situación do seu centro...

Eduardo: ¡Claro, claro!

Entrevistadora: ...E sobre que é o que podían facer no seu centro.

Eduardo: ¡Claro!, e ao final de todo, ao final de todo iso é a ISO. ¡A ISO xa tedes!.. Eu nunca lle daba a ISO de entrada porque,.... a ver..., a ISO diche: *planifica*, pois a ver ¿como planificas?... Eu –ao primeiro- dicíalle: vamos facer un proceso... e dicíalle o que é un proceso, pero eh realmente dicíalle: o primeiro que tes que facer ti é escribelo tal como fas ti.

Entrevistadora: É dicir, neste caso o asesoramento á dirección, proporcionábao directamente a Consellería.

Eduardo: Si.

- Entrevistadora: ía dirixido ao director e ao responsable de calidade do centro, e traballaban despois cando chegaban ao centro.
- Eduardo: ¡Claro!, poñíalle deberes jejeje.. e cando viñan á reunión, na primeira parte da reunión era... en cada centro ¿como che foi?, ¿como o implantastes?...
- Entrevistadora: E, podemos considerar outra vía de, de formación tamén o contacto que tiña un centro co outro.
- Eduardo: ¡Claro!, para min era importante. Agora pois..., xa che digo que agora non o fan, e dicir que non o ven.
- Entrevistadora: Aquí os CEFOREs realmente...
- Eduardo: Non, sólo había un CEFORE que ía moi ben niso que era o de Lugo.
- Entrevistadora: O de Lugo
- Eduardo: O CEFORE de Lugo
- Entrevistadora: ¡O de Lugo!, que estivo proporcionando asesoramento aos centros tamén.
- Eduardo: Si, e ademais chegaron á certificación, o que pasa que se perdeu todo. Despois cando entrou o bipartito pois, a persoa da que dependía diso -que era doutra *Dirección Xeral*- considerou que... pero o de Lugo estaba certificado.
- Entrevistadora: Co do bipartito ¿a que se refire?
- Eduardo: Cando entrou o novo goberno, ¿entendes?. Eh, isto empezou con Mar, co PP. Logo entrou un novo goberno, o bipartito entrou, entrou... esto debe ser...no 2005 até o 2009 ¿non?. Catro anos. Agora, no 2010, levan un ano os do PP. Bueno pois, os CEFOREs dependían doutra *Dirección Xeral* que non lle interesaba...
- Entrevistadora: Dependían tamén de *Educación*, o que pasa e que estaban noutra *Dirección Xeral*.
- Eduardo: Si, noutra *Dirección Xeral*. Pero xa che digo que se entre *Educación* e *Traballo* hai fronteiras, na mesma Administración...
- Entrevistadora: No 2004-2005 houbo como un parón.
- Eduardo: Si, nos CEFOREs si. Nos outros seguiu, pero bueno, ¡daquela maneira!. E que é unha cuestión de que se crea no tema.

- Entrevistadora: É cuestión de que se crea no tema e tamén de cómo a Administración o impulsa e o pon en marcha.
- Eduardo: ¡Claro!, se non se cree no tema non..., se non creen os propios xefes... Por exemplo, eu acórdome que unha vez fun dar unha charla á *Ménendez Pelayo*, -destes cursos de verán que fan-. Os que estaban alí eran profesores, entón, había un que lle gustara moito e preguntaba que tiña que facer para implantar calidade no centro. E díxenlle: ¿es o director?. Non. Pois, o primeiro presentarte á dirección. Isto é sempre cuestión dos que están arriba, se o director non está no tema...
- Entrevistadora: A ver, cando un centro pretende poñer en marcha un sistema de calidade, a dirección ten que estar implicada...
- Eduardo: ¡Exactamente!
- Entrevistadora: Pero ¿ten que contar co visto e prace do Claustro?. Antes, antes de facer a solicitude á Administración ¿debe contar co visto e prace do Claustro?
- Eduardo: Non, pero a dirección ten que estar implicada. Senón non hai nada que facer. Despois, no Claustro... os Claustros son mais ou menos todos iguais, hai xente moi animada, que todo o que lle metes para diante, hai outros que van facendo, nin se implican, nin... e despois hai sempre quen vai en contra do que di a dirección, pero sexa de calidade ou do que queiras, eh. Con isto hai que contar.
- Entrevistadora: Pero de algunha maneira, ¿non hai que pedilo visto e prace do Claustro?
- Eduardo: Si, pero é a dirección quen ten que, que poñer en marcha. É responsabilidade da dirección.
- Entrevistadora: E despois fan a solicitude á Administración ¿como se fai a solicitude á Administración?, ¿faise vía Inspección ou...?
- Eduardo: Agora non sei nin como o fan, nin se o fan.
- Entrevistadora: Pero antes facíase.
- Eduardo: Si, antes facíase. Normalmente había unha carta da *Directora Xeral* que lles mandaba aos centros, que se quería facer outra rede de calidade eh tal, pero agora non o sei. Isto non é cuestión de partidos políticos. Ou sexa, parou co bipartito nunha parte, con este está parado noutra, ou sexa, pa min o color político non ten que ver con isto. Eu non vexo ningún avance nos centros integrados nin na calidade.

- Entrevistadora: Houbo aí unha etapa, que foi cando entrou vostede, entre o 2003 e... ¿hasta que ano estivo vostede aí?
- Eduardo: Hasta o 2008 –creo-, que foi cando me vin...
- Entrevistadora: Que foi cando se impulsou todo isto ¿non?
- Eduardo: Si, e dixeran: ¡marcho!. Pero bueno, levaba moito traballo tamén. Non había un coñecemento fundamentado así que no 2008 dixeran, vou pa casa que, que estou mais tranquilo.
- Entrevistadora: Entonces, entendo que é a Administración Educativa a que proporcionou este asesoramento aos institutos.
- Eduardo: Si, foi, foi, ao final foi a Administración Educativa.
- Entrevistadora: E, ¿sabe se na actualidade seguen proporcionando este tipo de asesoramento?, ¿seguen funcionando as redes dos centros de calidade ou está todo parado?
- Eduardo: As redes como tal creo que non, pero algún asesoramento creo que hai. A *Dirección Xeral de FP* no seu tempo foi, estivo certificada, agora penso que perdeu a certificación.
- Entrevistadora: O proceso que seguiron os centros para implantar, era o seguinte: falábase de crear unha rede de calidade desde a *Dirección Xeral*, e os centros educativos interesados anotábanse, comezaba a formación e a partir de aí empezaban a traballar en calidade.
- Eduardo: Pero iso,... a calidade por si sola non é nada.
- Entrevistadora: Si, ¡entendo!. En relación aos centros integrados de FP nestes momentos fálase de que se está creando o que é o regulamento orgánico destes centros. E, facendo referencia á xestión da calidade, hai que dicir que leva moitos anos existindo a figura do responsable de calidade, sen embargo non existe, non está creada ¿non?
- Eduardo: Non existe. Iso tamén era como na Administración, eu tamén era o responsable de calidade e non existía, eh. Ao final, eu tiña alí, tiña o meu despacho e tal pero ¿ti quen ves sendo?. Eu dicía: ¡iso digo eu!.
- Entrevistadora: De cara ao funcionamento dos, dos institutos, tanto nos institutos de secundaria como nos centros integrados de formación profesional debería crearse esta figura ¿non?
- Eduardo: ¡Debería!
- Entrevistadora: É dicir, para poder poñer en marcha o sistema de calidade...

- Eduardo: Si, e debería ser unha figura que entra e sae, non ten porque ser fixa. Ou sexa, se o centro non está... vamos a ver,... o da calidade tamén había que facer un seguimento. O seguimento podía facer a mesma inspección, tamén con sistemas de calidade. Non é chegar aquí e bueno pois... se eu teño o libro do profesor pois venme, venme mirar o libro do profesor e ademais fas unha inspección mais rápida que...
- Entrevistadora: Estamos falando ao mellor dunha idea, que é que, a calidade non sexa algo paralelo á xestión do centro, senón que este integrada.
- Eduardo: ¡Claro!, e que se é paralelo á xestión do centro. ¡Iso é burocracia!, ¡Iso non é calidade!. Vamos a ver, ti poste de directora do centro, vamos a ver ¿como podo mellorar isto? Pero eu teño as miñas ideas, eu quero facer isto e isto ¿que me pode axudar? ¿a calidade? Vale, pero é unha ferramenta, non é nada mais que iso.
- Entrevistadora: E debe estar plenamente integrada na xestión do centro.
- Eduardo: ¡Claro! senón é burocracia.
- Entrevistadora: E debe estar baixo control da inspección que é a que controla o centro.
- Eduardo: E que se a Inspección funcionara cos mesmos parámetros... porque aos inspectores tamén lles daba charlas. *¡E que temos moito traballo!*. Pero, vamos a ver, que traballo é comprobar..., chegas un día ao centro eh, a ver, o libro do profesor. Tes o libro do profesor, tes un deseño... Este é o plan previsto para hoxe, isto é o que vou facendo, eu levo todo... ao mellor pode haber un desfase de dous días que non cubrín. Normalmente non levo ningún día porque despois non me acorda ben para cubrir. Hoxe fixen isto, pero ademais dentro de dous meses miro e xa sei cal é... para min é cómodo i non che leva tanto tempo.
- Entrevistadora: Estamos falando da figura do responsable de calidade, é dicir, todo centro que poña en marcha un sistema de xestión da calidade debería ter un responsable de calidade ¿non?
- Eduardo: Si, porque ao principio, home, ao principio dache bastante choio porque bueno claro, tes que mirar como está organizada a documentación. Ao final... a dirección ten que planificar pero ten que planificar cun orde e entón tes que andar encima no... digamos que o responsable de calidade é o que quita brillo do tema.
- Entrevistadora: ¿Que funcións lle encomendaríamos ao responsable de calidade?, ¿que é o que ten que facer? Si se regula e aparece esa figura ¿que funcións se lle asignaría?

- Eduardo: Pois, como di a norma, é un representante de dirección, e ten que ter poder para implantar un sistema de calidade no centro. E entón as funcións son vivir que o sistema funcione.
- Entrevistadora: A dirección impulsa a posta en marcha e o responsable de calidade
- Eduardo: Vamos a ver, a documentación toda que se genera alguén a ten que repartir. Si se cambia, ou sexa, se eu cambio o modelo dun documento, vamos facer un modelo que nos resulte máis cómodo para mirar, e facemos un modelo que ademais sexa fácil de cubrir e así a xente non teña moito problema, ¡non!. Ese modelo ten que estar sempre actualizado, aínda que vaia a cambiar. E ¿quen se encarga de actualizar esa documentación?. Pois o responsable de calidade. Outra cousa é quen a faga, porque aquí todo o mundo: *ah, que o faga o responsable de calidade*. ¡No!. Se eu son o que está, por exemplo, nun departamento e se o departamento me di: *oe isto... pois ¡facedo vós!*... O que si que ten é que aprobar un... i aprobar non é profiscalizar, e ao final asegurar que é o que che di a norma, que a documentación que distribúes é a boa, porque se todo o mundo fai documentacións -seguimos no mesmo-, ao final non sabemos cal é .
- Entrevistadora: Vostede ten un amplo coñecemento das normas ISO. Eh, na literatura, en relación á xestión da calidade, fálase de dous enfoques ¿as ISO considéranse un enfoque de aseguramento da calidade ou un enfoque de calidade total?
- Eduardo: Aseguramento da calidade. A ISO, digamos, parte de que se eu fago uns bos procesos vou ter uns bos resultados, en teoría. Entón as EFQM parten dos resultados, teñen procesos tamén, se eu estudio resultados os analizo vou facendo os procesos. Na norma de aseguramento, polo menos seguro que iso o cumplo. ¿Que pasa?. Que ten que estar integrado no sistema, é dicir, non pode ser paralelo, senón non é unha norma. Porque a xente, nos centros, moitos aínda que se cheguen a certificar, ao mellor certifícanse e ao mellor funcionan peor porque están preocupados polos papeleiros e entón acabas de burocratizar o centro.
- Entrevistadora: Volvendo un pouco ao de responsable de calidade, o responsable de calidade ¿debe formar parte do equipo directivo ou pode estar simplemente coordinado co equipo directivo e ser un departamento aparte?
- Eduardo: Si, debe formar parte porque o responsable de calidade ao final coñece todo o sistema.
- Entrevistadora: Pero, ¿é imprescindible que forme parte do equipo directivo ou pode ser un Departamento?

- Eduardo: Si. Nas grandes empresas o responsable da calidade é un executivo de alto nivel. Por exemplo en Caixa nova, a rapaza que veu aquí a, a falarnos a primeira auditoría, agora está en Caixa Nova en Vigo de responsable de calidade, na caixa. Pero ela é unha executiva de alto nivel. Porque a norma non lle chama responsable de calidade realmente, chámalle o representante da dirección.
- Entrevistadora: Ou sexa que, cando regulen, cando establezan o regulamento referente á organización e funcionamento dos CIFP deberían crear a figura do responsable de calidade e esta figura debería estar formando parte do equipo directivo?.
- Eduardo: ¡Claro!, e de feito aquí eu cando o facía o responsable de calidade nas reunións que tiñamos de equipos estaba el tamén.
- Entrevistadora: E, e por exemplo, nos centros que implantan sistemas de xestión da calidade, ¿o equipo directivo ten que asumir novas funcións?
- Eduardo: No, simplemente ten que facer o que ten que facer.
- Entrevistadora: Ten que impulsar a calidade.
- Eduardo: Vamos a ver... o da calidade o único que descubres cando estas aplicando a norma e que aquilo que dis que fas, realmente non o fas. Iso é o que descubres cando estas aplicando sistemas de calidade. Entón a dirección o que ten que facer é planificar o funcionamento do centro. Cando se chega a setembro o centro ten que estar funcionando ten que analizar como lle foi. Haberá que analizar como lle foi canto presuposto tivemos... todo, absolutamente todo. Ademais na calidade é un requisito, a norma di: *revisa o sistema*. ¿O sistema foinos ben este ano? Non nos foi, que se reúnan e digan: pois eh, ¿que vamos facer para o ano, para mellorar?. Planifica o ano, pero planifícao pensando no que fixestes. ¡Que che vai a saír! Pois saírache ou non. Por exemplo, nunha empresa onte encontrei: *queremos como obxectivo... -temos aquí un obxectivo de calidade-, ampliar os nosos servizos aos clientes*. Vale, o obxectivo paréceme ben pero ¿que estás facendo para iso? O obxectivo non sae por inspiración divina, dime que é o que vou facer, como o vou facer e cando. Iso é planificar as cousas e o seguimento. Cada obxectivo vas ter que facer cousas para conseguilo ¿non?. Pois ponme, esa cousa ¿canto me vai costar? Porque, ao mellor, algún euro tes que quitar. ¿Podo meterme con el ou non podo?. Iso son reflexións que ten que facer a alta dirección. E nos centros ao final é o mesmo, é dicir ¿qué obxectivos se van dar?.
- Entrevistadora: Pero a ver, no centro educativo xa existe a documentación propia dos centros. Existe a programación anual, un proxecto educativo, as reunións dos claustros... e todo isto se

reflexa en actas. Entonces se eu quero poñer en marcha un sistema de xestión da calidade o centro o primeiro que ten que facer é reflexionar sobre os proxectos institucionais do centro?

Eduardo: ¡Claro! I saber como facer un Claustro... A reunión debe levar mais tempo preparala que a reunión en si. Eu nos meus Claustros teño saído en seis minutos ¡eh!. E a xente aí está. Ou sexa, tiñan toda a información... cando nos metemos nesto da calidade, eu levei a xente, puxen un cartel alí na porta.

Entrevistadora: Ao Consello Escolar, ¿infórmase de todo o sistema de xestión?

Eduardo: Dígoche eu como fixen, ¡cada centro...!

Entrevistadora: Cada centro decide o que quere facer porque como non hai nada lexislado en relación con isto...

Eduardo: Eu puxen un cartel na entrada da porta da sala de profesores, porque eu tiñame que presentar a dirección, acababa... e entón dixeron: *vou poñer un cartel para ver que profesores lles interesa participar a facer o plan estratéxico*, -que sería o meu plan de dirección deste centro-. I ademais estaba disposto, se, se presentan todos a, a acoller a todos e suspender as clases. Presentáronse... eramos 65 daquela...

Entrevistadora: O plan estratéxico ¿é o plan de dirección?

Eduardo: Si, para min era o plan de dirección. Entón digamos, presentáronse 25. Alquilei unha, unha sala fora do centro, -un día-, nunha casa rural que había. E entón, reunidos alí, ¡pero a reunión preparada!, non, non levar o Claustro a outro lado senón, tormenta de ideas, todo planificado. A ver ¿que lle falta?. Ninguén falaba, entón ¡todo o mundo a escribir!. Todo o mundo tiña que poñer por escrito as súas ideas. Poñíamolas en posits - alí na parede-, e dícialles: *¡agora a ordenar aí todas as que sexan parecidas!* e cando xa estaban as columnas ordenadas... bueno pois, *poñedelle unha frase enriba que...* Non era unha reunión de Claustro, porque senón empezas a escoitar a un e marchas as 9 da noite e isto foi de 9 da mañá a 9 da noite e todo o mundo escribiu. Eu dáballes un posit a cada un e cada un escribía unha idea e despois pegábanse todas alí e íanse recollendo no ordenador. Despois fixeno cos pais, un pouco diferente, os pais que viñeron pasabámoslle unha enquisa e despois cos empresarios e con iso elaborei o plan.

Entrevistadora: E ¿os alumnos non contaron?

Eduardo: Si, si tamén. Pero sobre todo pais e empresarios e, e elaborouse o plan. I quince días antes mandeille un borrador do plan da dirección a cada profesor e o Claustro so era

para votar, e o Consello Escolar tamén. Este é o meu plan, se mo aprobades preséntoo e senón mo aprobades non me presento e punto. A dirección o que ten que facer, si bueno este é un plan estratéxico pero nós aquí cada ano un plan novo.

Entrevistadora: E, si queremos avaliar o funcionamento dun centro, no referente a xestión da calidade, con revisar a planificación da dirección e as programacións didácticas –incluso tamén se poderían ter en conta os Proxectos Educativo e Curricular- simplemente con revisar iso e ver en qué medida se está cumprindo o establecido ¿xa estaríamos facendo un seguimento e avaliación da xestión do centro?

Eduardo: ¡Exactamente! Pero, é fácil de revisar se tes todo ordenadiño i pautado para saber de onde colles os datos. Entón a dirección o que ten que facer é, é un plan estratéxico a catro anos, pero agora nós aquí ¿cómo facíamos?. Cada ano presentabamos o plan anual.

Entrevistadora: ¿Sería suficiente coa programación da dirección ou teríamos que contar coas programacións de todos os departamentos?

Eduardo: Unha cousa era o plan de xestión do centro e outra eran as programacións. ¡Vamos a ver!. Nós presentamos este plan a catro anos, ese plan desenvólvese, eran obxectivos a catro anos. Agora iso para facelo, ¿como se fai?. Hai que poñer accións concretas. Entón cada ano facíamos un plan anual. Este ano imos facer esto, esto, esto.... e o referente sempre eran os obxectivos que aí había pero aparecían obxectivos novos, co paso do ano aparecen cousas, hai xente que di cousas que tes que coller, suxestións, queixas, reclamacións de profesores, de pais,... e aparecen cousas moi interesantes. Entón deso non te olvidabas e ao final o que ten que facer a dirección cada ano é sentarse e dicir: ¿este ano que fixemos?, e séntaste, colles o teu plan anual, colles as programacións, memorias e ¿que pasou?, pois este curso hai tantas non conformidades. E outra cousa que é importante é que aquí non hai culpables, nesto da calidade, ¡porque logo aparecen!. Aquí non hai culpables, hai causas, se este curso suspenden tantos en física ¿porque será?, ¿cal é a causa?. A causa hai que analizala. A dirección para que isto funcione ten que sentarse con todos eses datos, e ver cuántas programacións se cumpriron, cantas non...

Entrevistadora: ¿Iso reflíctese na memoria anual?

Eduardo: ¡Claro!. Por iso lle hai que dar un modelo de memoria e non un roio que veña alí. Para min a memoria pode ser un folio e que se olviden de contarme películas. ¿Que tiñas programado?, ¿cantos bloques dos que tiñas programado deches?, ¿que fixestes?. Iso é realmente, o resto é literatura. A dirección ¿que pode facer con iso? Iso é o que ten que

analizar. ¿cantos cursos me suspenden?, ¿cantos aproban?. Dos obxectivos outros, de infraestruturas, se está mal, como estamos... que fixemos, que non fixemos. Todo iso hai que analízalo e para o ano presentar outro plan tendo en conta os obxectivos que teño e as cousas que aparecen novas. Pero iso é estar encima do tema i o resto é papeleo.

Entrevistadora: ¿Que vantaxes?, a un centro traballa con calidade, ¿que vantaxes lle pode aportar isto da calidade e con que inconvenientes se pode atopar?

Eduardo: O primeiro inconveniente é que vai burocratizar o centro. É real porque eu en todos cando nós implantamos o primeiro sistema era moi pesado pero ao final coa experiencia valo resumindo, ao final quedache en catro cousas pero nos centros nos que lles daba eu as charlas a pesar de que xa eu lle dicía iso no e tal, ano tras ano o papeleo aumenta. Hasta que despois se vaian dando conta de que hai cousas que non son importantes entón, van a ter mais papeleo e mais burocracia de entrada, iso como inconveniente.

Entrevistadora: A non implicación e participación do profesorado e do Claustro ¿pode ser tamén un inconveniente?

Eduardo: Bueno, para iso está a dirección, para ganarse a implicación. Mira, se é un Claustro normal como che dixen antes vas atopar xente normal, non creo que ninguén se levante da cama dicindo: *hoxe vouno facer peor que onte*. Senón que a xente, que é unha xente normal, quere facer ben. E teslle que explicar as cousas. Agora aquí xa están moitos encontra da calidade, eh...

Entrevistadora: Pero,... neste centro houbo etapas conforme que si e conforme que non; xente que si e xente que non, como en todos os centros ¿non?

Eduardo: Pero cando eu presentei aquilo, o primeiro punto era calidade, houbo unha persoa que botou -que se abstivo-, que despois traballou moito. Foi a única, os outros botaron todos a favor. Neste momento está a cousa moi mal, porque aquí co dos centros integrados, como na Consellería cando se tiña que tomar a decisión non se tomou, quedou o centro medio partido.

Entrevistadora: Peor ¿porque? Este comezou a traballar no 2003 como centro integrado de FP

Eduardo: Si pero cando saíu o decreto de Madrid con que os centros integrados non poden ter ESO, a xente púxose en contra dos centros integrados e da calidade porque isto viña co da calidade. Isto era cousa miña, que xa o tiña pensado de atrás.

Entrevistadora: ¿Relacionaban centros integrados e calidade? Porque isto non necesariamente está relacionado.

Eduardo: Si, relacionábano.

Entrevistadora: A ver..., é certo que os centros integrados -dalgunha maneira- todos teñen que poñer e, e implantar sistemas de xestión da calidade pero tamén hai moitos centros que non son integrados e o están facendo.

Eduardo: Si, a calidade é unha parte moi pequeniña do centro integrado. O centro integrado ten que -tal como estaba pensado- ten que participar na formación do profesor de FP e, ou sexa, tiña que ter xente destinada por familias. Por iso que non chega eh, en familias non chega -aínda que estaban repetidos como dicías ti- nalgunhas familias ao mellor aínda tiña que haber tres ou catro repetidos porque para ser referente da súa familia igual un ou dous non chega.

O primeiro Plan Galego de FP contemplaba 15 centros integrados entre *Educación e Traballo*, i nalgúns casos podería ser xusto porque os centros integrados teñen que ser os pioneiros levando adiante o sistema de acreditación da competencia da poboación activa e iso é un choio. Non chega nin con 15 nin con 30. Si se fai iso ben, que hai un decreto aí e que se debía poñer en marcha. Eh, aquí estivemos facendo na Consellería, en plan experimental, para o recoñecemento das competencias agora dende a Consellería. Pero agora só é un decreto de Madrid para regular o procedemento. Iso teno que poñer *Educación e Traballo* conxuntamente. Cadroume a min estar no grupo de traballo de Madrid e tiven moita teima en que se tiveran que reunir... o que é o organismo nas Comunidades Autónomas.

Entrevistadora: A min cónstame que o *CIFP Compostela* está traballando no recoñecemento e acreditación de competencias profesionais pero non sei se hai algún centro de *Traballo* que este traballando no mesmo.

Eduardo: Si, pero iso foi en plan experimental. Nós facíámolo, -de feito facíao eu na Consellería-, e iso era totalmente experimental. E apoiabámonos nun decreto que había que era o 942 que permitía iso, pero bueno andabamos pola raia. Agora saíu o ano pasado, en agosto do ano pasado, un decreto a nivel estatal que regula o procedemento. E o que din é que *Educación e Traballo*, cada comunidade terán que establecer un órgano único, non cada un polo seu lado. Porque alí dicíamos se cada un fai o seu chiringuito en Europa vanse a rir de nós, porque con tantos chiringuitos...

Entrevistadora: ¿Un órgano único?, pero... como hai distintas familias profesionais...

Eduardo: Iso non ten nada que ver. Un órgano único pero, para dirixir o procedemento que dependa de *Educación* e de *Traballo*. Aquí eu o que lles dicía sempre alí é que *Educación* ten un exército de carai e *Traballo* ten pasta. Entonces que se encontren no medio e que

o poñan a andar. *Traballo*, aquí en Galicia, ten o *Instituto Galego das Cualificacións*. Entón, ¡oe! aí podería estar incluso a cabeza dese... non ten porque estar en *Educación*. Para iso se creou no seu día, no *Primeiro Plan Galego de FP* se creou ese Instituto e en *Educación* se creou a *Axencia*. O que pasa é que en *Educación* nunca se puxo a andar, porque realmente como estaba pensado ese plan, que acabou nun caixón. O primeiro plan dicía que o instituto... xa falaba do recoñecemento, establecía cal era o procedemento e a *Axencia da Xestión da Calidade* e a avaliación da FP pois levábaa a cabo. A *Axencia* creouse por lei, -unha lei de presupostos-,pero nunca se puxo en marcha. O decreto de posta en marcha quedou na porta do Consello da Xunta. Nunca se puxo en marcha.

Entrevistadora: Falouse tamén da creación dun *Centro de Innovación para a Formación Profesional*, ¿creouse ou non?

Eduardo: ¡Non se creou!. A idea era,... . A formación profesional, dicíamos que os centros integrados tiñan que participar na formación do profesorado de FP, i parece lóxico que sexa así cando son centros que teñen que investigar i non só dar a formación nos tres subsistemas. Aínda que despois se fai falta, outros centros, aínda que non sexan centros integrados, poderían dar a formación nos tres subsistemas porque son recursos que temos. Se aquí en Ribeira, agora que non é centro integrado fixera falta dar formación aos traballadores... as instalacións hai que queimalas porque constan moita pasta e non podes pechar as dúas da tarde e dicir ¡vale!, e ademais son recursos que viñan para o centro. Entón dicíamos: ¡vale!, ese centro vai coordinar o que é a parte de investigación dos centros integrados e a formación do profesorado de FP. ¡Esa era a idea!.

Entrevistadora: E, ¿por qué non saíu adiante?

Eduardo: Ah, porque despois saíu outra cousa “maravillosa” que metía de todo. Metía música... mira que a min gústame a música, pero este non era o sitio da música.

Entrevistadora: E non pisaba un pouco coas funcións dos CEFOREs que tamén teñen un plan para a formación do profesorado de FP.

Eduardo: ¡Xa!, pero a idea era que a formación toda do..., da formación específica de FP, que pasara sempre a través dese centro, dos centros integrados, porque se os centros integrados que son os que están dando continua, ocupacional... son os que mais se están... entón a idea era esa. E o centro era para coordinar iso.

Entrevistadora: E quedou parado porque non se chegou a un acordo de cómo debería ser ese centro.

- Eduardo: Quedou aí..., incluso..., pero bueno, eu daquela xa dixen que me marchaba porque xa non...
- Entrevistadora: Hai tamén o que son os *Centros de Referencia Nacional*.
- Eduardo: Si, pero iso depende directamente de *Educación* de Madrid.
- Entrevistadora: En Galicia, ¿non hai ningún centro de *Educación* que sexa *Centro de Referencia Nacional*?
- Eduardo: O que creo que estaba proposto era o do Pedroso, pero é de *Traballo*. Sae tamén dos centros integrados, pero os centros integrados é so FP .
- Entrevistadora: ¿Poden ser centros de referencia nacional os centros que non sexan centros integrados?
- Eduardo: Non, os *Centros de Referencia Nacional* xa non é integrado que é *Centro de Referencia Nacional* é como se fose un centro integrado o que pasa que é de referencia nacional e depende directamente da comunidade i...
- Entrevistadora: O *Instituto de Coroso*, que a día de hoxe non é centro integrado, ¿podería ser un dos *Centros de Referencia Nacional*?
- Eduardo: ¡Podería ser!. Pero coas condicións de funcionamento e tal, a parte do que lle corresponda aos *Centros de Referencia Nacional* e aos centros integrados.
- Entrevistadora: ¿Como xestionan iso dos *Centros de Referencia Nacional*? É dicir, ¿é unha proposta que fai a Administración Educativa galega?
- Eduardo: Faino a Administración xunto co Estado. O centro pode ser galego pero depende directamente do Ministerio.
- Entrevistadora: a Administración Educativa non fixo ningunha proposta, polo que parece ser.
- Eduardo: Non, foi Traballo. Pero realmente aquí o importante era os centros integrados. Pero, para facer todo iso que che digo, tes que ter un montón de profesorado liderado porque non van a dar as súas horas completas, e mais agora que o profesorado pode dar outra formación da súa familia profesional.
- Entrevistadora: ¿Certa flexibilidade?
- Eduardo: ¡Claro! Ou se quero investigar tal como recollía o primeiro plan ou o segundo na didáctica da FP, entón que vai, por riba do teu horario ou por debaixo?. Entón, a proposta que facía eu para esa orde -que eu facía un borrador- é que aí había que ter

máis persoal por familia e telos a media xornada de docencia, e outras de prepararse; e ademais di, agora como es centro integrado vasmе a facer tamén o tema de recoñecemento de avaliación da competencia da poboación activa. Entónces aí tes que ter un profesional liderado.

Entrevistadora: A acreditación de competencias laborais non tiña porque estar vinculada aos centros integrados

Eduardo: Non, porque iso pode ser unha convocatoria anual, pero mira... o 60% da poboación traballadora está sen ningún tipo de recoñecemento da súa competencia. E saber saben, algún leva 20 anos traballando entónces o primeiro problema que lle vexo é a onde se dirixe poboación traballadora? Todo isto sae na reunión de Lisboa de todo iso que se dicía de formación ao longo da vida, pois aquilo que sabes llo recoñezo porque ao saír da escola sego aprendendo moitas cousas. Monto un sistema de recoñecemento que sexa fiable, pero ¡teño que montalo!. Iso tamén, cando facíamos ese plan experimental na Xunta, eu aos que participaban aí -que tamén lles daba as charlas- dicíalles, vós o que tedes que pensar é que a xente ven a polo título porque neste país pensamos en títulos eh. Somos de moito título e isto non son títulos, son competencias profesionais, e se ten todas as do título, dáselle o título. Pero iso case é imposible, porque un tío pode ser moi bo soldador, leva 20 anos soldando e neso é un acha, pero so é unha parte moi pequeniña do título e iso hai que explicarllo ben, non desanimalo, senón dicirlle: mira o título quedache máis cerca, que é do que se trata, de animalo para que despois estude e faga a parte que lle falta. E despois, no título hai unha parte académica detrás, en FP non a damos. Agora no título de grao medio a parte académica está na ESO, e no título de grao superior a parte académica está no bacharelato. Entón ¡coidado, porque hai unha parte académica detrás!. Pode ter esas competencias pero fáltanlle unhas competencias académicas. E non é dicir, pasa polo sistema e ten o título, ¡non! quedalle o título máis cerca e o que pretendemos é a formación ao longo da vida. Orientalo ben, e dicirlle agora para ter o título terías que facer isto, isto, pero ¿aquí a onde vai?. Si se acerca a un centro de FP a xente non se non sabe de que vai.

Entrevistadora: Saben os centros que xa están traballando niso

Eduardo: Aquí, a primeira parte sería ter uns orientadores dedicados a isto, non os orientadores típicos dos centros, orientadores dedicados á xente da calle, á xente que quere seguir formándose, e que haxa uns centros de referencia para eles, que poden ser os centros integrados ou outros centros de FP.

Entrevistadora: Xa existen uns orientadores no INEM que son orientadores laborais.

Eduardo: É igual, xa che digo que vas a preguntar alí e non... . O primeiro que hai que facer é formar a un equipo para poñer o dispositivo en marcha, o sexa, a xente ¿a onde se acerca?. Ti preguntalle a un traballador por aí a onde se acerca. ¡Non o sabe!. Se non o sabe, é que non funciona. Mentres a xente non o saiba, non temos nada. Despois nos centros integrados o que debía haber xa é alguén que lle fixera, xa, cando ven alguén, que lle fixera o seguimento ao candidato, a ver ¿que papeliños ten que traer?, ¿cales ten que cubrir?, facerlle xa un primeiro test de autoavaliación pero con el, porque o test de autoavaliación que se fala de poñelo en rede, as veces o tipo sabe moito de soldadura pero lee aquilo e non o entende. Ten que haber un especialista da familia profesional que saiba facerlle preguntas directas e claves. Porque eu a experiencia que tiven estes anos con esta xente é que se valoran a baixa, a maioría valorase á baixa, sabe moito máis. E iso hai que irillo quitando, porque iso, o chip da avaliación non é como cando estabamos na escola que lle dabamos uns conceptos e despois comprobamos rapidamente. Aquí no, aquí é ir quitando, ¿cal é o meu referente? O sistema das cualificacións, as cualificacións, miro as realizacións, o tipo ten que saber facer isto, ademais desta forma –hai uns criterios de realización-, e iso hai que saber sacalo.

Entrevistadora: Ou sexa que debemos poñer aos centros integrados, e orientadores, -neste caso das familias profesionais- para traballar o que é o recoñecemento e acreditación das competencias.

Eduardo: ¡Claro! Hai moita xente. É de xustiza, e máis se queremos que a xente despois queira seguir formándose, témosllo que facilitar.

Entrevistadora: En relación aos centros integrados, ¿hai que traballar moito aínda?

Eduardo: Todo. Con facer unha orde e sacala non tes un centro integrado, con facer unha orde e sacar agora o do sistema... o novo decreto di que teñen nin un ano para facelo, para poñelo en marcha, e eu non vexo que estean facendo nada porque todo o que se fixo era experimental, pero agora cambiou o referente.

Entrevistadora: Teñen un ano ¿para facer que?

Eduardo: Para poñer o decreto, por exemplo, de certificación da... o dispositivo de recoñecemento das competencias. O decreto di un ano, pero non vexo que estea, que... ides a chegar o último mes quitamos a orde xa o temos, non tes nada, non tes unha organización preparada, para iso non tes nada.

Entrevistadora: Pero eu non falo do proceso de acreditación e recoñecemento de competencias profesionais senón en relación a todo o demais: á implantación de sistemas de xestión

da calidade, a ser realmente centros que actúen como referente para outros centros, eu creo que realmente teñen moito que andar aínda.

Eduardo: Todo. Todo. Está todo. Ou sexa, non hai acordos, isto ah, isto é de Traballo, isto é de Educación, ¡non hai...!. Isto é do país home, ¡deixádevos de tonterías!. Isto é da xente que o paga i vós estades aquí para resolverlle o problema a aquel que vai pola calle.

Entrevistadora: Estamos falando de crear unha estrutura xeral na que realmente desde a Administración, tanto de Educación como de Traballo, teñen que sentar as bases para decidir en que se van a coordinar, que é competencia de cada unha, que é o que están facendo realmente

Eduardo: Iso é como o da calidade, agora chámanlle así. ¿Que é o queres facer? Fai un plan e desenvólveo pero de verdade. Faille un seguimento e desenvólveo.

Entrevistadora: E a partir de aí e cando podemos falar de centros integrados que poñen en marcha distintas...e de centros de calidade que poñen en marcha distintas actuacións.

Eduardo: No País Vasco, iso o PNV o tiña moi, moi traballado. O que pasa que claro aí tamén se deu o caso de que aquel director que empezou con nós, -a traballar nesto-, foi o viceconselleiro despois máis tarde co PNV da FP. Aquel director estaba moi convencido, moi implicado coa Administración.

Entrevistadora: Pero neste caso en Galicia tamén tivemos xente que desde os centros educativos estivo moi implicada coa Administración. ¡Vostede é un exemplo!.

Eduardo: Eu, eu xa case me nego a dar mais charlas de calidade porque o outro día chamoume un centro e di pero aquilo que nos dicías ¿xa non crees nel?. No en Galicia non creo, deixei de crear nos centros de calidade .

Entrevistadora: Bueno pero...non porque non crea na calidade senón porque non cree na forma na que se está desenvolvendo e levando a cabo.

Eduardo: No, a Administración non se implicou como se tiña que haber implicado nos centros e ao final quedaron aí.

Entrevistadora: Nestes momentos ¿cal é a situación na Consellería? Porque eu chamei á *Consellería de Educación*, ao Xefe de Servizo, a verdade é que falei con él e é moi agradable; e despois falei con alguén que supostamente estaba no de calidade e había un número de teléfono ¿non?. Non sei quen era a persoa, a verdade é que non me acordo agora, e, e me dixo que todavía estaba sen nomear a persoa que tiña que levar a cabo esas funcións.

Entonces claro a verdade é que me sorprendín un pouco porque xa levamos uns meses de lexislatura, xa levamos case un ano

Eduardo: Un ano, ou sexa, debate de investidura entrou esta semana creo .

Entrevistadora: Deume a impresión de que realmente estaba parado todo. Claro, ao mellor é erróneo non o sei, pero por a información telefónica, o contacto telefónico que tiven...

Eduardo: Se nos centros non chega, iestá parado!. Ou sexa, poden estar de “maravilla” pero todo aquilo que os centros non perciban está parado. Por exemplo, centros integrados, moi potente inada!, isto quedou aí... o recoñecemento de competencias...

Entrevistadora: A ver... hai centros que imparten formación regrada e formación para o emprego ao mesmo tempo

Eduardo: Si, hai, hai unha pouca si, pero iso estivo ben para empezar. Calquera centro de FP podería facer iso, se ti en Monforte non podes ter un centro integrado pero ao mellor tes que dar formación para o emprego. En canto a investigación, didáctica de FP, acreditación de competencias... un centro integrado non se pode quedar aí.

Entrevistadora: E non é incompatible con que den secundaria obrigatoria ou bachillerato ¿non? Bueno, agora é incompatible lexislativamente

Eduardo: Si é incompatible, porque o director do centro integrado ten que estar a outra cousa. Unha das dúas partes vai a perder aí.

Entrevistadora: Ou sexa, esto que fixeron de sacar dos centros integrados o que son as ensinanzas de ESO, bacharelato, ¿foi unha decisión acertada?

Eduardo: Si, creo que si, porque son dous centros diferentes. O ritmo é diferente. Se te dedicas á ESO ou bacharelato non te dedicas ao outro, e se te dedicas ao outro a ESo e o bacharelato vai perder. E o director do centro integrado debería estar menos no centro e andando por aí, polas empresas mirando que problemas hai, que formación necesitan, tiña que ser outro...

Entrevistadora: Agora que están falando de crear un regulamento orgánico para os centros integrados, ¿terían que modificar un pouco as funcións que fan referencia a dirección?

Eduardo: Si, o director ten que ter unhas funcións diferentes. O centro para implicarse coas empresas do entorno alguén as ten que ir buscar i estar con eles, que problemas hai, incluso ás veces ir ás reunións dos empresarios tarefa que eu facía daquela era unha cousa así..., iso non estaba regulado nin nada, pero é interesante que vexan que o centro

integrado... . Eu cando entrei aquí, preguntaba, mira este centro que da FP a vós ¿para que creedes que vos serve?. Quedáronse.. ¡para nada!. Pois é un recurso que pon aquí a Administración. Hai que formar a traballadores, pero claro iso hai que facerllo ver aos empresarios. Despois xa viñan por aquí a... Temos un centro aí, custounos moita pasta e non o usamos. Ou sexa, ás dúas da tarde marcharon os rapaces e marchamos. Porque agora dis, este sistema de acreditación de competencia –do que estabamos falando- isto o gran reto non é montar o dispositivo. O gran reto é dicir a xente que pasa polo dispositivo que non vai conseguir o título ¿a onde a mandan? ¿a que centros? Porque ao mellor non ven aquí a matricularse do ciclo de carrozaría senón dunha parte, dun módulo, ou incluso dentro dese módulo dunha unidade de competencia.

Entrevistadora: Porque cando falamos de recoñecemento de competencias profesionais estamos falando de acreditación de determinadas unidades de competencia ¿non? Pode nin sequera ser un módulo completo.

Eduardo: ¡Claro!, Normalmente un módulo ven sendo unha unidade de competencia pero dentro da mesma unidade de competencia pode ter parte dela, entón ¿esa non lla recoñece? Claro que o mínimo que poden recoñecer é a unidade, que é o que di a lexislación a nivel nacional, pero a comunidade autónoma pode dicir: non che recoñezo a unidade porque non podo pero si che recoñezo parte dela. Iso queda aí nun rexistro, queda reflectido e ti vas a calquera sitio i te formas do que che fai falla. ¡Iso si que o permite a lei!. Pero para iso hai que ter unha estrutura moi áxil. Para iso fanche falla todos os centros de FP i máis. Entón o reto non é poñer o dispositivo, o reto é a xente que empece a pasar cando empece a ser isto masivo. Hai que darlle solución porque despois van dicir ¡ah mira, contáronme un chiste!, paso por aí pero agora non hai a donde ir a formarse.

Entrevistadora: Os centros de FP ao converterse en IES ¿perderon parte da súa profesionalización?

Eduardo: Non, vamos a ver... eu creo que os centros integrados deben ser só centros integrados sen ter bacharelato nin ESO, porque se lles pide outra cousa. Pero os outros... tampouco nos sobran os recursos como para andar facendo agora...

Entrevistadora: ¡Claro!. Antes había o que eran os Institutos de Bacharelato e os Institutos de FP, pero de repente pasaron a ser todos IES. Entón claro, centros que eran tradicionais de FP empezaron a dar ESO e Bacharelato. Isto foi todo un proceso ¡aproveitamos recursos!

Eduardo: Si, pero iso non foi para aproveitar recursos. A FP antes estaba moi mal vista, e entón dicíase: os que non sirvan para estudar van a FP. ¡Foi iso!, e entón dicían: bueno agora entón, como é todo igual, metemos a estes no de FP para darlle ... A FP o que

Ile deu prestixio foi o cambio que se fixo de FP, o novo modelo de FP e os cartos que viñeron da Unión Europea, iso foi o que dou... porque se seguiran, por moito que lle meteras agora aos da ESO no instituto, a cantidade de pasta segue sendo a mesma... Eu daquela estaba no centro e, había ¡nada! para dar clase.

Entrevistadora: Vd. Agora da clase de FP e ¿ocupa algún cargo directivo?

Eduardo: Non, non. Dou clase de FP soamente. Os recursos son os recursos e o que hai que facer é ... non por unir, iso non. As cousas van paseniño.

Entrevistadora: Non ten nada que ver con unir ensinanzas nin co cambio de nome dos centros.

Eduardo: ¡Claro! Hai veces en que hai dous centros iguais, un ao lado do outro, e un ten mellor fama co outro ¡por algo será!

Entrevistadora: ¿Pode ter algo que ver o da calidade?

Eduardo: Si, pero por que se certifique tampouco lle vai cambiar a fama e sobre todo a educación neste país leva moito tempo. Dicía o outro día un amigo meu: os centros que están considerados ben, xa estaban ben considerados cos pais dos nosos alumnos. Ou sexa, é unha cousa moi lenta o feito de ir cambiando a percepción do entorno.

Entrevistadora: ¡Moitas grazas! Non lle quero enredar máis tempo.

Eduardo: Iso da calidade é... ¡está ben!, pero ten que ser unha ferramenta para outros obxectivos.

Entrevistadora: Os obxectivos propios do centro.

Eduardo: ¡Exactamente! A calidade non pode ser un obxectivo en si mesmo.

Entrevistadora: Moi ben, ¡grazas de novo!.

ANEXO VII.B) ENTREVISTA A D. PEDRO GARCÍA REY

Entrevista a **D. Pedro García**. Asesor en el CEFORE de Santiago durante el período de implantación de un sistema de gestión de la calidad basado en las Normas ISO. Posteriormente ha trabajado en la *Consellería de Educación y Ordenación Universitaria*, en el Servicio de Formación del Profesorado. Actualmente es profesor de FP.

Lugar de celebración: Facultad de Educación.

Día: 1 de marzo de 2010.

Duración de la entrevista: 1h 35' 51".

[En fechas anteriores ya habíamos mantenido un encuentro informal con el entrevistado informándole de nuestra investigación].

Entrevistadora: Pedro, se non che importa vamos a gravar esta conversa para que os datos poidan ser usados na tese. Os datos teñen que quedar por escrito, por escrito ou gravados para poder usarse na, na tese.

Pedro: Si, bueno... tu despois administras a gravación como poidas.

Entrevistadora: Pedro eh, ¿estiveches primeiro no *CEFORE* en Santiago?

Pedro: Si.

Entrevistadora: No *CEFORE* en Santiago, estiveches poñendo en marcha a implantación do sistema de xestión da calidade que era en base ás normas ISO.

Pedro: Si, en base á norma ISO 2000.

Entrevistadora: 2000... eh, e despois estiveches na *Consellería de Educación*... e se non me equivoco foi entre o 2006-2007 e o 2007-2008.

Pedro: Si.

Entrevistadora: Estes dous cursos.

- Pedro: Si, e aí estiven en *Formación do profesorado* pero eh.. é dicir, no referente ao tema de calidade eh... como a *Consellería*... bueno esa *Dirección Xeral* estaba certificada pois...
- Entrevistadora: En calidade. Creo que a certificaron entre o 2003 e o 2005 nesa *Consellería*...
- Pedro: Si, eso non o poido, non o poido asegurar...
- Entrevistadora: Creo recordar polos datos que era así...
- Pedro: Pero si nos vamos a... eu creo que... xa debía ser a segunda vez que tiña que pasar unha revisión no 08/09 que non a pasaron e despois tivemos que lles... bueno... ¡non renovaron!.
- Entrevistadora: Non renovaron a certificación da *Consellería*.
- Pedro: Pero no que foi... é dicir, con respecto ó da calidade que estábamos... no 06/07 fixemos... é dicir que.... ¡A ver!, cando eu fun para a *Consellería*, foi porque a *Dirección Xeral de FP* asumiu a formación do profesorado de FP, entonces eh, tiña que establecer todo un sistema de xestión da calidade para integralo dentro do que era a certificación que tiña... que non o tiña... é dicir, a formación do profesorado...
- Entrevistadora: ¿Estabas traballando no *Servizo de Formación do Profesorado da Consellería*?
- Pedro: No, no... porque o *Servizo de Formación do Profesorado* cando, cando foi o bipartito que... é dicir, o que fixo foi... desligou... a formación do profesorado, dividiuna en formación do profesorado de área común, digamos de materia común e formación do profesorado de FP i a de FP levaba, levaba eh... a *Dirección Xeral de FP*, entonces aí non había nada, é dicir, era unha cousa nova ¿non? Nesa *Dirección Xeral*... había o que se estaban facendo antes ía o que se estaban facendo antes pero agora ía depender doutros, doutros Departamentos, co cal, é dicir, non tiña nin... non había nada, non había...
- Entrevistadora: Nada creado.
- Pedro: Non había nada creado nin había ningún, ningún protocolo establecido con respecto ó que era o de calidade ¿non?
- Entrevistadora: Entonces estabas na *Dirección Xeral de FP* e levabas temas...pois relacionados...
- Pedro: Con formación do profesorado...
- Entrevistadora: Con formación do profesorado de FP...

- Pedro: De FP, si.
- Entrevistadora: De Formación Profesional. Me comentaba Mosconi en relación a isto que se quería eh, crear... ou sexa que os centros integrados de formación profesional actuasen como centros que formaban aos outros centros, é dicir, que se intentou crear algo así.
- Pedro: A ver... intentouse, é dicir, intentábase facer que os centros eh...
- Entrevistadora: Pero que non saíu adiante.
- Pedro: Non, non , non. Mira, non era eso... eso non chegou... eso era unha meta muy.... Un referente muy lexano aínda, é dicir, que dalgunha maneira o que se quería facer era que os centros integrados fosen un referente con respecto a... pois ás metodoloxías que se empregaran e á formación en sí tamén, é dicir, pero... pero non que formaran aos demais, senón que eses centros tiveran un plus de iniciativa y de, y de innovación e todas esas cousas pero...
- Entrevistadora: Era unha idea.
- Pedro: Era unha idea i bueno, é dicir, se estaba traballando en principio para facer unha formación do profesorado de FP diferente.
- Entrevistadora: Pero eso non era... non era un pouquiño incompatible ca formación... co plan de formación do profesorado de FP que levan os CEFORES?
- Pedro: Non, pero mira...
- Entrevistadora: Non chocaba?
- Pedro: Si, pero o plan de formación do profesorado de FP que levan os CEFORES, é dicir, que os CEFORES, é dicir que... a ver... os plans de formación, é dicir, hai uns plans de formación que saen dalgunha maneira de directrices das Direccións Xerais, entón, a Dirección Xeral de FP tiña previsto lanzar..., e de feito, o fixemos durante eses dous anos sempre se fixo así algo non? Aínda que non fóra específico, un plan de FP específico, perdón, un plan de Formación específico para FP. Os CEFORES en sí non teñen ningún.... É dicir, que a referencia dos CEFORES con respecto á FP é... o un por cento...
- Entrevistadora: Ese plan que coñecemos de formación dirixido á Formación Profesional?
- Pedro: Sale da Dirección Xeral.
- Entrevistadora: Sale da Dirección Xeral.

- Pedro: Ou patrocinado pola Dirección Xeral, é dicir que coa intervención dos... dos integrantes de FP dos CEFORES, é dicir, dos asesores de FP dos CEFORES, digamos coa súa participación, coa súa colaboración pero... eh... os centros de formación no plan de FP solamente pon os medios para xestionar, é dicir, que non... non hai capacidade de elaboración nin de xestión, nin CEFORES para a formación de FP.
- Entrevistadora: ¿Corre todo a cargo da Dirección Xeral? Practicamente. É unha coordinación
- Pedro: Si, é unha coordinación, é dicir, hai xente nos centros de formación, e dicir, hai un asesor de quince ou de catorce que hai e dicir, hai un asesor que pode estar máis ou menos vinculado a FP. De feito hai algo que non está funcionando perfectamente, vamos, nin perfectamente nin perfectamente funciona. Os centros de formación son meros eh,eh, xestores dunha formación que lles ven, dalgunha maneira deseñada desde a Dirección Xeral, coa colaboración de integrantes dentro do,do centro pero que non, non e participe de todo o colectivo do centro de formación e dicir que, no centro de formación hai quince persoas, hai un que é de FP y os demais son multi... tal. Y a FP e moi, moi específica, y a formación que se fai de FP...
- Entrevistadora: Por eso seguir un plan específico para a formación profesional ¿non?
- Pedro: Si pero non, tampouco é... e dicir, baixo o meu punto de vista e dicir que creo que estamos moi lonxe aínda de, de facer o que están facendo outros, o que estaban facendo no País Vasco polo menos que era o máis innovador.
- Entrevistadora: Non responde esas necesidades de innovación.. e de reciclaxe do profesorado para adaptarse ós cambios que se está producindo no mundo laboral, e a ese tipo ...
- Pedro: Non,non porque sempre vai detrás e dicir, que é unha programación, é unha formación e dicir, eh, muy muy deseñada, é dicir que, digamos é dicir, algo burocrática para dar respostas realmente a.. e dicir, ten que ser moito mais dinámica. Estase deseñando durante un ano, para executala despois nos meses de julio e setembro, y.., y resulta que despois quen executa é dicir, é dicir, o diseño por exemplo faino, si, se pode facer máis eh, máis específico, máis eh, particular con respecto ás necesidades, pero despois esa execución mándase ós centros de formación, y eses centros de formación despois, ó mellor non teñen ese non sei de, de, de, de ver como se diseñou. É dicir, que ese curso por exemplo, que se diseñou específico para química orgánica, resulta que o leva un asesor pois de matemáticas, aínda se é de matemáticas aínda pode saber algo, pero se é de galego ou de.. ou de inglés non ten nin, nin idea de cómo vai. Entonces teño que encargar a outra persona, é dicir, para que lle axude a...

Entrevistadora: Xestionalo para que....

Pedro: I, se perde, se perde a línea. É dicir que, eu creo que a formación de FP non tiña que separarse do que era os centros de formación de feito.... y ten que estar máis centralizada.

Entrevistadora: Pero ¿ten que ser xestionada polo.. a ver,ten que ser xestionada,...teñen que ser os, non sei que realmente sean tal?¿Ou ten que seguir sendo formando parte da Dirección Xeral?

Pedro: Non, eu creo,...a ver,... é dicir,como todo. Ten que ter dúas partes. Unha parte ten que estar dirixida pola Administración que son a aplicación de políticas y por outra parte, ten que xurdir das propias necesidades do profesorado, é dicir, que ten que, digamos conxugar dúas, dúas vías. Unha que ten que ser dirixida y outra que ten que nacer das necesidades propias. Y, y, a Administración tenlle que dar resposta ás que xurden, é dicir, para poder contemplalas y as que pon ela en marcha para dicir, oye, eu que estou aquí pensando, é dicir, que fago políticas de formación... y eso non pode saír dos centros porque, era o que falabamos, é dicir que, é dicir que, era o que falabamos... eu estou nun centro y non sei que vai a pasar. Efectivamente, é dicir, ten que ser a administración a que está prevendo o que vai a pasar...

Entrevistadora: ¡Claro!.

Pedro: Outra cousa é: eu son a Administración y non sei que necesidades puntuales hai nun centro. Pois ten que recoller pois o que é, oh, pois un proxecto de formación, un grupo de traballo, un non sei que y apoialos con diñeiro, é dicir,... ah, pois facemos unha actividade de formación puntual para esto ou para esto outro, innovación de non sei que, novo. Estou falando por exemplo de automoción,... un novo sistema de non sei que, un tal... pois ven unha empresa y da unha, unha información aquí puntual para os que a necesiten expresamente. Y despois hai que darse conta que eh,... mira, centros de, de automoción pois hai moitos, centros de non sei,... pero centros de química hai moi poucos,entonces non se pode facer un curso en Vigo y outro en Ferrol y outro en Santiago, é dicir, hai que facer un curso para todos os que o necesitan, é dicir, señores véñanse aquí , van a ese curso, quen o vai a dar...

Entrevistadora: Utilizar os recursos.

Pedro: Claro, é dicir, porque, fas un curso en Vigo para dez persoas y outro en Ferrol para sete, y hai que pagar relatores non sei que, oye pois concerte os cursos en Santiago y, y

chame ós interesados en que veñan ó curso, veñen páganlles hotel y comida y non sei que y están dous ou tres días y salen coa formación posta.

Entrevistadora: Mira, en relación ao tema da xestión da calidade, eh, houbo unha etapa importante donde se configuraron todas esas redes de calidade, que eu creo que empezaron sobre o ano 2000 e terminaron no 2005,... as cinco primeiras redes de calidade e despois entrou o bipartito. Eh, me comentaba Mosconi en relación ó bipartito que supuxo un freno eh, na posta en marcha das redes de calidade. ¿A qué crees que se debeu esto?

Pedro: Eh, pois ...

Entrevistadora: ¿Coincidiches con Mosconi aquí nesta,... nestes dous anos, do curso 2006 hasta 2008?

Pedro: Si si si, eu, é dicir, no no curso 2006/2007 y, y 2007/2008 é dicir, eu estaba, digamos baixo a...no equipo integrado... no equipo que capitaneaba, é dicir, Mosconi na Consellería e estaba formado pois por Mosconi, que levaba, bueno, esa parte toda da innovación dentro da formación profesional. Estaba eu que levaba pois o tema da información do, do profesorado, estaba outra persona que levou o de calidade, e outra persona que levou o de...

Entrevistadora: Mosconi levaba tamén o de calidade ¿non? É dicir, que el era o responsable de calidade.

Pedro: Si, si, é dicir, si, no, pero el era o responsable de calidade na, na consell..., alí na *Dirección Xeral*, pero despois, é dicir, buscou unha persoa que lle axudara, é dicir, sempre tivo, é dicir, unha persoa,... o que pasa que, eh, no último ano buscou unha específica que, que, que digamos, é dicir, que se encargou expresamente de levar o de calidade porque houbo, é dicir que...bueno...

Entrevistadora: Estaba saturado de traballo tamén el, me decías.

Pedro: Si, si, estaba saturado. Y despois había outro que é o que me queda dentro do grupo que, de, do colectivo que, que dirixía, dalgunha maneira que, que era o responsable Mosconi, que era o da acreditación de,... o da acreditación de competencias ¿non?. Entón, é dicir, todos eses... ah! y o que levaba,... y outra persoa que levaba o, o do Plan FIP y o dos centros integrados que era Carlos Salvado, é dicir, que era, é dicir, eses dous, tres, catro, cinco y Mosconi, seis persoas, éramos pois as que levábamos, digamos, a parte de innovación na Dirección Xeral de FP durante os anos 2006/2007 e 2007/2008. Eu no 2005/2006 non estiven, que foi o primeiro que empezaron eles e...

Entrevistadora: ¿E por que crees que, que nesta etapa pois que, que todo o tema da calidade, a pesar de haber un equipo que estaba traballando en esto, quedou frenado?

Pedro: Hombre, pola falta de impulso que tuvo por parte dos responsables da, eh, dos responsables deses momentos de, da, das Direccións Xerais, dos directores xerais, tanto do director xeral de FP que non apoiou nin, expresamente, é dicir, fixo unha política de, de, de, de, de deixarse ir, y por parte da, da, da responsable da Dirección Xeral de Ordenación e Innovación, é dicir, que estaba en contra de..., realmente, estaba en contra do sistema de calidade... os... nos centros de formación no ano 2005/2006, eh... que lles tocaba facer unha auditoría de, de ... bueno...

Entrevistadora: Entonces se incorporan...

Pedro: Os CFRs, os CFRs, é dicir, no ano 2005/2006 estaba no centro de formación de Santiago que estaba certificado, era o segundo, era... é dicir, era o primeiro que foi o da certificación, houbo unha renovación e houbo digamos unha, unha continuidade, non me acordo como se chama,... o feito de, de.. bueno, de pasar unha auditoría anual porque hai despois,... hai ós tres anos o de renovación da, da...

Entrevistadora: Da certificación.

Pedro: Da certificación y cada ano hai que pasar un, un de confirmación, entón era, digamos, no 2005/2006, había que pasar outro de continuidade y non se pasou, é dicir, que co cal se perdeu, é dicir, que houbo, houbo unha, é dicir, por parte da, da Dirección Xeral de Ordenación e Innovación, da responsable dos centros de formación, é dicir, non lles, digamos, pediu que fixeran esas, esas auditorías ¿non?

Entrevistadora: Non interesaba o tema ¿Non se apoiou tampouco?

Pedro: No, no, nin se apoiou y ademais, é dicir que houbo, digamos os responsables dos centros de formación que, de Lugo neste caso, que era, que foi o que capitaneou o tal... pois se destituíu ó director y ó responsable de calidade, é dicir, se... digamos que non se lle renovou a comisión de servizos y se trouxo a outra xente que estaba, que estaba totalmente en contra da calidade ¿non?

Entrevistadora: A ver, co bipartito non se da posto en marcha o das redes de calidade...

Pedro: Si.

Entrevistadora: Pero ¿levouse a cabo algunha iniciativa en relación con este tema, cas redes de calidade?

Pedro: Si, si, é dicir, que desde a Dirección Xeral de FP sin apoialo, sin, sin haber unha política aberta e tal,... houbo unha política de continuidade co, co, coas redes que estaban en

marcha y, y sobre todo cos centros, cos centros de FP que estaban certificados, houbo, digamos un certo apoio y unha continuidade, e intentouse que os centros integrados, é dicir, non soamente se intentou, senón que na normativa o esixía que os centros integrados tiñan que estar en dous anos eh, certificados en calidad, cousa que se apoiou pero, é dicir, que non se conseguiu ¿non?

Entrevistadora: Pero ¿apoíouse a todos aqueles que xa estaban certificados ou a aqueles que estaban nas redes de calidade?

Pedro: No, as redes, as redes continuaron, é dicir, que as redes hasta o ano 2007/2008 por lo menos, que é o que eu sei, as redes continuaron traballando.

Entrevistadora: Seguíronse creando novas redes?

Pedro: No, no,...eh, continuouse a rede, as redes que estaban, que estaban en marcha.

Entrevistadora: Esas 5 primeiras redes?... había unha sexta según Mosconi...

Pedro: Si houbo unha sexta.

Entrevistadora: Unha sexta pero que estaba dirigida á Inspección Educativa.

Pedro: Si pero,... y ós centros integrados... bueno, é que os centros integrados, os que, os que saliron no nomeamento...vamos no, no decreto de creación de centros integrados,...os centros que saíron... vamos, que, que...

Entrevistadora: No 2006 saíu o, o decreto donde...

Pedro: Non,...

Entrevistadora: Donde se establecía cales... A ver apareceron...

Pedro: Foi neste, foi neste ano...

Entrevistadora: 2006/2007

Pedro: Si, foi en.. setembro-outubro de 2006/2007,... a eses centros esixíasilles en dous anos estar certificados, é dicir, que correspondería no ano 2007/2008, é dicir, no ano 2008/2009 terían que estar certificados en calidade para seguir, para... é dicir, é unha esixencia do decreto... y eso non se conseguiu, é dicir, porque... bueno ó final continuouse con esas redes y digamos...

Entrevistadora: É dicir, se creou unha sexta rede dirixida aos centros integrados ¿poderíamos dicir?

- Pedro: Si y tamén houbo, tamén houbo outra rede que durante o... é dicir, sobre todo durante o 2007/2008 foi cando eh, agora mesmo non recordo exactamente, pero sei que houbo, con respecto aos inspectores xa se empezou no 2006/2007, é dicir, que eu creo que estaba incluso capitaneada por, por Mira, bueno, non, non capitaneada, senón que Mira era un referente nese sentido y.. y Mira estaba participando nas actuacións, é dicir, José Luis Mira, o actual Director Xeral de, de... y, y o que se facía era,... é dicir, había unhas reunións, é dicir, onde se estaba dalgunha maneira comentando aos inspectores cal era pois a sistemática de traballo dun sistema destes de calidade y cal era a formación específica para eso.
- Entrevistadora: O sea, que no 2006/2007 había unha formación específica para a inspección...
- Pedro: Empezou.
- Entrevistadora: Para que traballasen en temas de calidade tamén.
- Pedro: Si.
- Entrevistadora: ¿E tamén había eh, iniciativas dirixidas ós centros integrados de formación profesional?
- Pedro: Si, si.
- Entrevistadora: ..Ós, ós CIFP
- Pedro: Ós CIFP si.
- Entrevistadora: Para que nun par de anos. Isto iniciouse no 2006/2007 para que nun par de anos estivesen certificados.
- Pedro: Si, si porque era o que, era o que se establecía no decreto,...
- Entrevistadora: No decreto.
- Pedro: No decreto establecía que en dous anos tiñan que estar,... entón houbo un apoio hacia os centros integrados, é dicir, específico para que se certificaran.
- Entrevistadora: Pero ¿en que consistía este apoio?
- Pedro: Había unha rede, había unhas actividades de formación, había... é dicir, estaba... é dicir, houbo unha formación específica, formación, por parte da *Dirección Xeral*, é dicir, que unhas actividades de formación pois se levaron hacia, hacia os centros integrados y hacia os inspectores igual: houbo unha serie de inspectores, é dicir, que participaran nesas actividades y se convocaban en, en en Sanxenxo que era... no hotel este de

Sanxenxo que era onde se fixo practicamente todo, onde se montou todo o da calidade y os inspectores, é dicir, tamén ían alí, digamos a, a actividades de formación.

Entrevistadora: Esto iniciouse en paralelo no curso 2006/2007, os dous: dirixido á inspección e máis dirixido aos CIFP.

Pedro: Si.

Entrevistadora: A, ¿a formación? Entonces bueno, podemos falar aquí dunha nova rede de calidade eh... en relación a esto... e o mantemento das redes que seguían hasta, hasta...

Pedro: No, no o mantemento... mira as redes a medida que iban,... que se foron... as redes tiñan dous anos de....é dicir, tiñan dous anos de formación. A formación das redes consistía en dous anos.

Entrevistadora: E a partir de aí os centros cambiaban solos.

Pedro: Claro, é dicir, unha vez que... ou te certificabas ou deixabas de participar na rede. Só houbo algunhos centros que, é dicir, que se foron reenganchando... ou algúns destes que foron CIFPs, o sea ó nombralos CIFPs seguiron máis ou menos eh... traballando, é dicir, que na rede se foron outra vez incorporando, é dicir, con outras vías pero,.. a ver, a rede iniciouse... esta primeira rede iniciouse... botaron dous anos nos que os que se certificaron se certificaron y os que non, é dicir, que quedaron aí..no...no albor, é dicir, que se quedaron aí...

Entrevistadora: ¿E todo aquel centro que foi certificado seguiu recibindo o apoio por parte da Administración?

Pedro: Si, seguía recibindo o apoio, é dicir, seguía recibindo o apoio con respecto pois ás...é dicir que, con respecto pois ás certificacións, é dicir, que eu creo que a Dirección Xeral lle pagou o que era o... as...o... digamos o, o proceso de, de de auditoría.

Entrevistadora: Esa parte do asesoramento o poñían máis que nada económico.

Pedro: Claro, é dicir, porque despois, é dicir, o traballo, é dicir, a Administración xa non tiña... a Administración o que facía, o que fixo foi nas redes, foi formación. Foi, dalgunha maneira, dinamizar o que era o, o proceso de formación do personal. Entonce era, de cada centro, pois ían ao mellor dúas persoas, se daban unhas sesións de formación y esas sesións de formación... que eran dúas persoas, que era o director y o responsable de calidade trasladábano ó centro, é dicir, esa formación y se reunían no centro para elaborar documentos, discutir sobre a propia dinámica dos protocolos de calidade, etc,

etc. Que eu creo que, a ver, ... eu tendo en conta a experiencia que, que hai agora mesmo, é dicir, que... eu por parte da Consellería, que así o comentamos xa varias veces, é dicir, establecería digamos un modelo de documentación y unha estrutura de, de de documentación estándar para todos os,... vamos, que puideran incorporar todos os centros y despois versionar, é dicir, daríalles a posibilidade de que o versionaran eh, os centros porque, a ver, unha implantación dun sistema de xestión da calidade, é dicir, que para un centro, é dicir, que non cambia moito do que é outro centro, entonces non se pode poñer a discutir todo un,... tódolos protocolos de todos os centros, é dicir, porque se está perdendo, é dicir, que se tes vinte, vinte centros...

Entrevistadora: Ese é un detalle que me comentaba o actual director do CIFP Compostela.

Pedro: Claro, si tes 20...

Entrevistadora: Para eles o freno da posta en marcha do sistema de xestión da calidade foi realmente toda a burocracia que supón a elaboración dos protocolos.

Pedro: Claro, eso, pois eu deso estou convencido, é dicir, y eu eso vivino en propia carne cando foi todos os... a elaboración dos protocolos dos centros de formación, donde sentábamonos... íamos alí os xoves pola tarde y os venres todo o día a elaborar protocolos con outros... bueno a compartir o que levábamos elaborado eh, do resto da semana. Protocolos cos outros compañeiros dos centros de formación nos que alí cada un, é dicir, que expoñía as súas particularidades y donde, é dicir, pois como xa che comentaba (...) pois non se contemplaba digamos, o aspecto común que era, digamos, a liña que deberíamos de ter todos, despois,... é dicir, unha liña común y despois as particularidades, y no.

Entrevistadora: Pero ¿quen tiña que elaborar esa liña común? ¿Directamente a Administración?

Pedro: Eh, ou no.

Entrevistadora: ¿Ou ó mellor un equipo de traballo?

Pedro: Un equipo de traballo, é dicir, a min a Administración,... é dicir, alguen que lle dera o visto, que despois lle puideramos dar o visto bon a todo eso ¿non? Pero, é dicir, presentarnos alguen, é dicir, mira esto é o que hai, mirade a ver se vos vale y, y discutide donde non vale...pero non, non, é dicir, tendes que elaboralo de cero, é dicir,... porque claro... nós non sabíamos, é dicir, partíamos de cero, discutíamos hasta a última coma, é dicir, que intentouse ir moito máis, é dicir, que eu creo que ese foi un dos problemas no proceso de elaboración dos protocolos, é dicir, o de intentar controlar un pouco máis, é dicir, co sistema de xestión, controlar un pouco máis aqueles todos

aqueles procesos, é dicir, que... é dicir que, que a xente dalgunha maneira, é dicir, digamos os integrantes dos centros, é dicir, que podían... vislumbrar que con este sistema de xestión da calidade ía haber un maior control sobre as súas actividades, ían ter que dar máis tal.... Entón eso pois, xa foi un rechazo inicial. A parte de ter que facer as cousas todos igual, dixeron aquí me van a controlar máis, aquí me van a non sei que... aquí como non sei que me van a dar...y, y...

Entrevistadora: ¿Cal era un pouco o papel da inspección en relación ós centros que estaban poñendo en marcha este sistema de xestión da calidade?

Pedro: A inspección, a inspección estaba ó marxen totalmente... mentres que estivemos facendo as primeiras redes, é dicir, a inspección practicamente estivo ó marxe de todo o sistema.

Entrevistadora: Pero unha das funcións da inspección é garantir que se cumpran as leis, é dicir, en relación ós centros integrados de formación profesional, eh... un dos aspectos que se contemplan é que se poñan en marcha e se implanten sistemas de xestión da calidade, eh... dalgunha maneira, entón, ¿esa labor non se levou a cabo?

Pedro: Non sei, é dicir, que xa me estás mezclando... é dicir, que eu estou falando desta primeira parte e non da segunda, é dicir, que nesta primeira parte a inspección non estaba, non estaba...

Entrevistadora: Bueno é que a ver, cando se empezou a nivel experimental cos centros integrados que foi no 2003...

Pedro: Si, si.

Entrevistadora: Tamén se contemplaba, que traballasen en calidade, incluso aqueles a nivel experimental.

Pedro: Si, houbo algúns inspectores, algúns inspectores, é dicir, que si estiveron, é dicir, que estiveron pero digamos, a título personal, é dicir, polo que eu sei, é dicir, eu aí non poido,...porque nos outros... eu non vivín eh,... A implantación dos centros eu vivín digamos, é dicir, como asesor, desde formación, é dicir, por exemplo aí no centro de Coroso y aí no, no, no, no Monte de Conxo, é dicir, que,... no Politécnico, ou nos outros centros nos que estaba: no de Ordes, é dicir, no Compostela, é dicir, que noutros centros que estaban por aí metidos en calidade pero non, pero non ... a relación coa inspección así non a coñezo, pero a inspección non participaba moito eh.

Entrevistadora: Mira e en relación ás ISO foi a Administración quen determinou que a xestión da calidade se puxese en marcha a través das ISO non?

Pedro: Si

Entrevistadora: Porque o asesoramento que se daba era en ISO.

Pedro: En ISO si. Mira iso non foi a... á Administración veulle dalgunha maneira rodado, é dicir, esto veu derivado todo do País Vasco, do sistema que se implantou no País Vasco cos centros de formación... perdón... cos, cos centros de Formación profesional non? Non de formación do profesorado, de Formación Profesional. Entón os vascos, é dicir, que estableceron un sistema, probablemente derivado das necesidades que tiñan para colaborar coas empresas que estaban certificadas y pois de algunha maneira se importou o modelo, é dicir, que de feito os, os asesores primeiros para implantar as redes foron xente do País Vasco.

Entrevistadora: Pero os primeiros asesores foron xente do País Vasco, a Administración recolleu un pouco as aportacións que estos asesores estaban dando...

Pedro: Si.

Entrevistadora: E... e decidiu que en Galicia fose... fosen as normas ISO...

Pedro: Si.

Entrevistadora: Aínda que (...) o que ti dis se explique exactamente cando se puxeron en marcha as redes de calidade....

Pedro: Si, si, si, si...era a norma, era, era.... É dicir, ó que íamos era á certificación ISO, non había outro,... é dicir, o que patrocinaba a Administración era unha unha certificación normas ISO 9001:2000 y, y de aí...

Entrevistadora: E o motivo polo que se decidiu utilizar as ISO pois, estaba relacionado con eso... co asesoramento que viña de afora era...

Pedro: Claro, é dicir, que dalgunha maneira se incorporou,... se incorporou un modelo que estaba funcionando noutro, en outra,.. noutro país non? Noutra Administración non?

Entrevistadora: Ti que traballaches cas, cas ISO 9001:2000, ¿era o que utilizabades para...

Pedro: Si, si.

Entrevistadora: ... para implantar o sistema de xestión da calidade eh... é aplicable aos centros de FP sen máis? ¿Necesita algún tipo de adaptación?

Pedro: No mira, é aplicable, é dicir, porque a norma ISO, a norma ISO 9001:2000 é tan, tan básica, é dicir, que o único que fai é,é, digamos, é dicir, fixar unha serie de parámetros para que se cumplan as normas establecidas eh, eh, é dicir, que regulan o funcionamento do centro, é dicir, que digamos como base, é dicir, é aplicable a calquer centro, a calquer, é dicir, baixo o meu punto de vista, a calquera institución que a queira implantar, é dicir, porque non ten máis que, que establecer uns protocolos...

Entrevistadora: Ten unha terminoloxía cando falamos de clientes, pois temos que falar pois de usuarios do servicio, ou, ou...

Pedro: Si, si, é dicir, pero no fondo, é dicir, nosoutros, é dicir, os nosos alumnos son clientes, dalgunha maneira entendidos no que é un sistema de...ós que lles estamos dando unha prestación dun servicio ¿non?

Entrevistadora: ¿Pero estes conceptos enténdense perfectamente?

Pedro: No, nos centros non se entenden e foi o que chocou moito, é dicir, que aquí... pois un dos grandes, por dicir enfrontamentos, eh... por lo menos dialécticos pois foi que aquí non estamos contando tornillos, aquí hai outras cousas,.. pero no fondo...

Entrevistadora: ¿Entendíao mellor a xente de FP?

Pedro: Si moito mellor, claro, porque está moito máis relacionado coa empresa, é dicir, que... y co... vamos, en xeral, y que está moito máis relacionada co mundo laboral. Eu creo que por eso, é dicir, que se empezou polos centros de FP. ¿Qué pasa? Que nos centros, é dicir, pois que tamén había outro profesorado de área común, pois que dalgunha maneira pois, discrepaba entre o que era a implantación destes sistemas.

Entrevistadora: Pero ó marxe da terminoloxía que utiliza a norma... ¿a norma pervive?

Pedro: A norma non ... a norma non.. a norma utiliza a terminoloxía, esa terminoloxía porque, porque está máis pensada, digamos para o ámbito industrial.

Entrevistadora: ¿Máis pensada para o ámbito empresarial?

Pedro: Si, é dicir, pero, é dicir, se pode adaptar perfectamente, é dicir, que usuarios, é dicir, que...é dicir que,... clientes, é dicir, que en vez de clientes usuarios, é dicir que non hai ningunha, é dicir se pode adaptar y non pasa nada, é dicir porque a norma, a norma non , non, non, é dicir, o que regula é, digamos, a xestión administrativa, é dicir, que non

regula os resultados nin regula, é dicir, si hai máis ou hai menos, si se aproba máis ou si se aproba menos, é dicir, é o procedemento y eso, é dicir, que da igual que o fagas con rapaces que que o fagas con tornillos, é dicir, hai unhos procedementos y hainos que facer.

Entrevistadora: Estamos falando de implantar un sistema de xestión da calidade eh, ¿crees que nos centros educativos, eh, ese sistema debe funcionar ao marxe, pois do que estamos falando, xestión administrativa, xestión académica,...?

Pedro: No, ten que estar integrado.

Entrevistadora: ¿Totalmente?

Pedro: Claro, ten que estar integrado porque non pode, porque senón sería traballar para facer unha cousa...

Entrevistadora: ¿Algo paralelo?

Pedro: Claro, unha cousa é incorporar algo que debes de facer, que che debe de dar unha maneira de favorecer..., senón non funcionará, é dicir, que, vamos, é dicir que senón é facer ingeniería administrativa para, para querer manter un certificado, digamos, ficticio y, é dicir, que.... Que tamén se fixo en algunhas veces y en algúns centros.

Entrevistadora: Mira, outro aspecto importante a formación, eh, para implantar o sistema non?, polo que estou escoitando, esa formación ¿quen ten que recibir a formación para poñer en marcha ese sistema? ¿a quen vai dirixida?

Pedro: A ver mira, eu creo que para implantar un sistema de xestión da calidade, é dicir, ... o responsable, é dicir, o director ou quen sexa o responsable, é dicir, quen... o director, o director do centro, é dicir, o responsable é o que ten que estar...

Entrevistadora: ¿Os directores dos centros e os responsable da calidad? ¿Poderían ser os responsables?

Pedro: Si, si pero a ver, o director do centro ten que ser unha persona implicada y con ganas y con intención de facelo porque ten que facer moitos deberes y ten que, y ten que... digamos que..., si, si a persona responsable, véxase, chámese director ou como se chame, é dicir, non está implicado no sistema, o sistema non vai a funcionar. O responsable de calidad ten que facelo, digamos, por delegación do director non?, é dicir, digamos, sería o... o responsable de calidad sería o que ten que executar o proceso, ou velar porque o proceso se execute adecuadamente pero, é dicir, quen ten que estar, digamos, implicado y quen ten que apoialo e quen ten que respaldalo coas súas

intervencións fóra, é dicir, de.... Digamos fóra do sistema, é dicir, pois ten que ser o director, senón non funciona.

Entrevistadora: E esa formación ¿en que tería que centrarse? Cando, cando se intenta poñer en marcha o sistema de xestión da calidade formas á xente e en que conceptos, en que aspectos se forma, ¿en relación á norma pura y dura?

Pedro: No, a norma eu creo que... a forma... a ver, é dicir, hai que formar un pouco, é dicir, en función, é dicir, si do que representa a norma claro que habería que formalo, é dicir, porque, é dicir, cando non... descoñeces cal é o sistema de funcionamento, é dicir, a que ven, é dicir, que como se vai a, a... controlar ou para que sirva, claro que habería que... pero a norma en si, pois é moi escueta, en todo caso, é dicir, o que hai é que,.... habería que formalo

Entrevistadora: A formación que recibíades cando estabas do CEFOR para, para implantar o sistema de xestión da calidade eh, centrábase en ensinávos a elaborar a documentación necesaria para poñer en marcha ese sistema?

Pedro: Claro, mira... a formación foi un tanto confusa,... eu creo que ninguén estaba, é dicir, sabía moi ben en que tiñamos que formarnos nin, nin, nin sequera en que...

Entrevistadora: A ver, polo menos coñecer a norma non?

Pedro: en que... bueno si... en que nos estabamos formando non? Coñecer a norma si, é dicir, coñecer a norma,... tivemos unha formación específica por parte de AENOR e... AENOR foi a empresa que a Consellería...

Entrevistadora: Contratou.

Pedro: Contratou si. A entidade que a Consellería contratou para certificar, é dicir, hai moitas outras tal, pero bueno... AENOR era neste caso a, a implicada non? Entón explicounos o que era, é dicir, o que era a norma, como se tiña que controlar, é dicir, o que eran os distintos apartados da norma que necesita... que esixencias pedía y que era o que, o que, é dicir, o que tiñamos que elaborar para, para, para darlle un cumprimento a esa norma. Entón, quizais, é dicir, que nosoutros, é dicir, estábamos todos moi perdidos non? Entón, non sabíamos como facer, non sabíamos eh, non sabíamos en que medida se era necesario controlar eso ou outro... Entón, eu creo que se fixo moita documentación, elaborouse moita documentación sin saber... moi ben por donde...

Entrevistadora: Ía dirixida.

- Pedro: Claro, para que y si era necesario ou non. Entonces, claro, aí se houbera unha persoa, é dicir, que xa tivera experiencia en implantar en, en, en poñer en marcha sistemas de xestión aplicando a norma, é dicir, pois sería moito máis, digamos, moito máis fácil de levalo adiante non?
- Entrevistadora: Podemos dicir...?
- Pedro: Fomos aprendendo, fomos aprendendo a base de ir facendo, é dicir, que a formación non veu, non veu dirixida, ó mellor adecuadamente, é dicir que, tivemos que experimentar moito non?
- Entrevistadora: ¿Podemos dicir que, dalgunha maneira houbo autoformación?
- Pedro: Si.
- Entrevistadora: ¿E que houbo tamén unha formación por parte da Administración?
- Pedro: A ver, houbo...
- Entrevistadora: Da Administración Educativa e outra, e ó mellor outro tipo de formación, eh, ¿esos centros que actuaban como apoio e asesoramento tamén, dalgunha maneira, axudaban nesa formación?
- Pedro: Si claro... A ver, mira,... houbo...claro, é dicir, os tres tipos de formación, é dicir, por un lado, os centros, o centro que nos... con respecto a, é dicir, ... voume centrar máis nos centros de formación porque foi o que vivín con máis, eh... máis directamente non? O centro de formación de Lugo cando veu a darnos a formación xa estaba certificado, entón... claro, pero estaba certificado, é dicir, eles fixeran un proceso practicamente autodidacta... bueno, con apoio de formación do País Vasco pero, na que traballaron moito a nivel, a nivel de centro directamente ¿non?, é dicir, que eles traían unha,... tiñan unhas directrices do que era no País Vasco pero, bueno, pois adaptar eso ó centro de formación de Lugo, pois eh... é dicir, supúxolles unha autoformación ¿non? Entón, a nosoutros cando nos daban esa formación tiñan experiencia do que lles decían, do que fixeran y da certificación que pasaran pero, era moi corta, toda esa experiencia era moi corta para poder trasladárnola a nosoutros, é dicir, porque na medida en que se salían da liña, xa non sabían que, que nos tiñan que dicir. Entón, había que, había que, había que volver a, a, a... pois a imaxinar, a inventar, a...bueno, a prever que se podría... como se podría tratar ese tema ¿non? Que non era difícil, que non foi difícil, é dicir, que a cousa foi bastante sinxela pero bueno, si tuveramos... si tuveran máis experiencia... si por exemplo os de Lugo en vez de vir o primeiro ano, tardaran dous anos en vir, digamos que viñeran despois dun segundo proceso de consolidación ...

- Entrevistadora: Estarían máis maduros como organización para...
- Pedro: Claro, si... para poder explicar y digamos, que estarían máis... máis asentadas nas normas e na aplicación da normativa...
- Entrevistadora: Terían máis confianza no traballo.
- Pedro: Si, eso, máis confianza, sobre todo máis confianza, eso.
- Entrevistadora: Porque había (...)
- Pedro: Porque, porque tiveron, terían a experiencia dun segundo ano... é dicir, porque o primeiro ano cando estás, é dicir, elaborando todo e poñéndote todo para, digamos, para pasar a primeira certificación, como non hai nada de atrás, todo é: pois esto se supón, o outro non sei que... é dicir, que te vas, digamos, adaptando ¿non? Pero desde que xa pos un punto inicial y empezas a partir de aí, despois xa hai que gardar as referencias, entón, xa hai que ser moito máis... y ves donde van chocando cousas que non funcionan, é dicir, donde hai digamos, eh, problemas para aplicar o sistema adecuadamente... entón, hai que ir retocando ó mellor pois os protocolos que tes, é dicir, que non pasa nada...é dicir, que oye si tú dixeches que aquí había que facer vinte, vinte certificados y resulta que, que non é posible facer vinte, é dicir, que, que eso é unha cousa inviable, pois haberá que dicir, pois que se fagan tres,é dicir que, que haxa...
- Entrevistadora: Porque non estamos falando ó mellor de certificar a toda a organización, senón ó mellor partes...
- Pedro: No, no, non me, non me refería a vinte certificados, digo nun protocolo por exemplo, se dices, aquí ten que haber,...
- Entrevistadora: Ah, vale.
- Pedro: ... ten que haber vinte personas que interveñan ¿non? Dices, mira, non pode haber vinte personas que esto é inviable, é dicir, non podemos andar para calquer cousa, é dicir, reunindo a vinte personas non sei que, é dicir, esto teno que facer pois o responsable de calidad y non sei que ¿non?, é dicir, cousas..., é dicir, ou o director, cunha firma do director xa ten que chegar ¿non? , é dicir, garantízase, si, garantízase porque senón é inviable. Entón, o que non pode ser o sistema de xestión é , digamos, un atranco para poder solventar o día a día ¿non? Entón, cando non tes experiencia, a veces é dicir, queres controlar tanto y queres ó mellor que as cousas se fagan tan puri... é dicir, cun protocolo tan puritano, tan aí, tan estrito que, que... pos demasiado, é dicir, controlas demasiado y despois no, no día a día non é operativo ¿non?

- Entrevistadora: E o obxectivo é que sea realmente operativo...
- Pedro: Claro, é dicir que, é que si non é operativo, é dicir, é, é, é digamos un sistema...
- Entrevistadora: Non estamos falando de calidade.
- Pedro: No, estamos falando dun sistema, é dicir, paralelo, é dicir que, que non, que non controla nada, é dicir, que é simplemente de, de espello.
- Entrevistadora: ...Un sistema de documentos, de burocracia...
- Pedro: No, de espello para, para manter o certificado burocrático, é dicir, estrictamente burocrático y o sistema realmente, é dicir, eu, digamos que, estou convencido de que mellora, mellora o funcionamento, o funcionamento do, do, da institución ou do centro ou do que seña, é dicir, que puidémolo comprobar no centro de formación, é dicir, os que estábamos alí colaborando...
- Entrevistadora: Entre outras cousas, porque implica reflexionar sobre o que estamos facendo ¿non?
- Pedro: Si, eso no momento de crealo... pero, pero os que non o crearon,... é dicir, que os que o creamos, é dicir, estuvemos reflexionando sobre o que estabamos facendo y estuvemoslle dando voltas y, digamos, que tiñamos unha estrutura, tiñamos unha estrutura clara de, digamos, como estaban integrados tódolos procesos dentro da liña de traballo ¿non? , é dicir, que estaba máis ou menos claro pero, ó que vou é que os que se incorporaron, que non viviron a creación do proceso, é dicir, podíamos cando viñan, é dicir, os asesores que se incorporaban ó centro de formación se lles daba o manual de procedementos y o lían y entendían cal era o proceso, é dicir, cal era, cales eran as actividades que se desenvolvían. Eles non enten..., podían non entender o que era un proceso ou que non sei que, pero lían o que había que facer, quen era o responsable, cal era eh... os protocolos que había que pasar para resolver pois un curso, un proxecto, o que fora ¿non? Y entendían y tiñan alí, é dicir, éralles moi útil, é dicir, simplemente era recoller o que estabamos..., o que se, o que se ía a facer ¿non? Y si realmente se fai porque si tes, digamos, un sistema paralelo, é dicir, no,no, eso é o que, o que temos aí escrito que se vai facer pero nós facemos outra cousa ¿non?
- Entrevistadora: ¿Os CEFORES non tiveron ningún papel en canto á formación do profesorado dos centros para implantar sistemas de xestión da calidade?
- Pedro: No, implicación directa no. Os CEFORES...
- Entrevistadora: Non había ningunha formación...

- Pedro: No, nosoutros desde os CEFOREs, eh... a formación dos centros de forma... é dicir, os asesores dos centros de formación imparten moi pouca formación nas distintas actividades de formación eh. Somos moitos máis, ou éramos moitos máis, son moito máis xestores que, que formadores. A propia, a propia Administración, é dicir, que obriga máis a ser, a ser, xestor que non, que non relator, que non docente nas actividades.
- Entrevistadora: Cando un centro quería poñer en marcha un sistema de xestión da calidade, eh, ¿Tiña que facer unha solicitude á Administración?
- Pedro: Si, si, é dicir, todo o levaba, é dicir, que antes do bipartito...
- Entrevistadora: ¿O sea que non había unha convocatoria específica por parte da Administración, senón que os centros o solicitaban?
- Pedro: Ah no, no, si, si, había convocatoria, había...
- Entrevistadora: Había unha convocatoria.
- Pedro: Había convocatorias para participar y os, digamos, ...
- Entrevistadora: Pero esas convocatorias húbaoas durante o mandato de, de Mar (...)
- Pedro: Si, si.
- Entrevistadora: Despois cando chegou o bipartito,...
- Pedro: Xa non houbo, no, no, xa non houbo nada...
- Entrevistadora: Xa non houbo convocatorias...
- Pedro: Non, houbo..., despois xa foi dirixido todo, xa foi...
- Entrevistadora: Despois todos os, todos os centros que querían poñer en marcha un sistema da calidade durante a etapa do bipartito?
- Pedro: Xa non houbo centros, xa non houbo convocatorias públicas, abertas nin nada, xa se limitou cara...
- Entrevistadora: Solamente se limitou ós CIFP e á Inspección.
- Pedro: Limitouse ós CIFP e á Inspección, si... eu creo que si... Aí quen cho tiña que precisar era Mosconi pero... eu así sin, digamos, datos,... sin, sin, sin un dato concreto y exacto, é

dicir, pódooche asegurar que foi así, pero, bueno habería que contrastalo con, coa, coa información de...

Entrevistadora: Entonces nesta primeira etapa, realmente había unha convocatoria pública, eh, os centros que querían se acollían á... á esa tal...

Pedro: Si.

Entrevistadora: Era, era a Administración a que proporcionaba directamente o asesoramento inicial, a formación y o asesoramento inicial

Pedro: Si.

Entrevistadora: Continuamos... ben... o tipo de asesoramento que recibían da Consellería, xa comentamos un pouquiño que se centraba pois, un pouco nos dous anos primeiros de formación...

Pedro: Si.

Entrevistadora: E depois eh, os centros empezaban a camiñar solos...

Pedro: Xa pero eso, eso....

Entrevistadora: Recibindo o apoio doutro centro, doutro centro que actuaba como asesor. ¿O outro centro que actuaba como asesor que era, a posterior? ¿A partir desos dous anos? ¿Ou era en paralelo?

Pedro: No, no, mira, a rede, a rede dalgunha maneira consistía en que, eh, se agrupaban unha serie de centros... houbo algunhas veces, é dicir, en algún, en algún dos anos a rede doblouse, é dicir, porque eran un número de centros eh, creo que chegaba a cerca de vinte, entonces facíanse grupos de dous centos, como iban dúas personas, para que en cada grupo houbera sobre vinte personas, entonces, é dicir, eso... A rede consistía nunha formación eh, me parece que era dunha vez ao mes, dunha vez cada quince días, era de fin de semana, de venres, do director y do responsable de calidade para, dalgunha maneira, ir consensuando y dándolle esa información sobre como...

Entrevistadora: Y se reunían ¿con quen? ¿Con outros directores?

Pedro: No, co, cos, co centro que era o responsable de, de coordinar, de coordinar esa rede¿non? Había,... é dicir, de cada rede había un centro que era o coordinador, que era, digamos, o que lles expoñía cales eran os procesos, é dicir, que iba dalgunha maneira facendo unha exposición á norma y unha exposición dos procesos.

Entrevistadora: Entonces, o asesoramento da Consellería realmente consistía en poñer en contacto esa, esa rede de centros, con un centro que sería o que os asesoraba.

Pedro: Si, a ver, a, o,... o sistema, a sistemática era,... eses centros digamos que se anotaban, que saían seleccionados, digamos, para entrar no proceso de implantación de...entrar, é dicir, nun proceso de formación porque realmente non se lles esixía que realmente se certificaran nin nada, digamos, que eso foi un, ó mellor, un problema de haber un compromiso que nos últimos anos xa se lles pediu que tiñan o compromiso de certificarse, senón non, non, non os admitían, é dicir, que tiñan que aceptar un compromiso de certificarse....

Entrevistadora: Eses últimos anos, estamos falando dos últimos anos da rede.

Pedro: Si, da rede si, é dicir que,... Porque os primeiros, é dicir, os centros participaron y despois cando chegou o momento de proceder a certificarse ou non, pois eh, certificábanse moi poucos, é dicir, bueno nós xa fixemos a formación, agora pasamos de certificarnos ¿non? É dicir, non entramos no,... e tal...Entonces ¿cal era a sistemática? Dúas personas, é dicir, que dos centros seleccionados, dúas persoas dese centro, é dicir, que se convocaban para unha formación pois que iba haber pois ó largo de todo o ano, de todo o curso académico pois eh,... reunidos en... con ese centro que capitaneaba, digamos, a formación ¿non? Entonces, eh ¿Qué facía? é dicir, que a rede eh, levaba eh, convocaba ós centros a esas reunións de, de un día ou día e medio de, de... creo que era cada fin de mes,me parece que era, é dicir, creo que unha vez ó mes ¿non?... e despois nos centros, é dicir, nos, nos institutos, é dicir, que o que facían, é creábanse un ou varios grupos de traballo que eran os que, os que iban elaborando os protocolos y os que facían digamos, eh,... se facía, se facía formación aos responsables y despois formación ao grupo que quería estar traballando na, na, no propio centro.

Entrevistadora: Estábamos falando de cómo era ese procedemento de asesoramento por parte da...

Pedro: Si mira, os centros apuntábanse, é dicir, inscribíanse na Administración, a Administración publicaba cal era a relación de centros que iban a participar na rede ¿non? Entonces convocábaos a unha reunión a, pois a donde fora ¿non? Normalmente as reunións de formación pois eran en Sanxenxo, é dicir, que íbamos, é dicir, de... digamos, concentrados todos eh, había, digamos a asistencia de todos os integrantes das redes, convivíamos alí....

Entrevistadora: ¿Pero das distintas redes ou de cada unha das redes?

- Pedro: De todas, no, de todas, todas as redes nos concentraban... había, pois non sei, había... bueno pois, é dicir, catro, catro redes non porque non foron, é dicir, a rede funcionaba dous anos y despois xa deixaban de ir pero eramos mogollón de xente eh, agora mesmo non sei pero cerca de dúas centas personas ou por aló... que convivíamos as noites do venres, do xoves ó venres de finais de mes me parece que era e bueno, pois alí había un ambiente de, de, de de xestión de calidade ¿non?, é dicir, que era...
- Entrevistadora: Eso foi moi positivo realmente para os contactos con outra xente que estaba traballando...
- Pedro: Si, claro... si, si, é dicir, o que permitía dalgunha maneira era eh, intercambiar situacións, xa non... é dicir, que o que pasa nun curso ou nunha actividade de formación pois, a, digamos a relación entre os integrantes está moi condicionada pois ó que marque o relator y todo esto, entón fóra de, fóra de, de, da actividade de formación estritamente pois compartíanse moitas experiencias de cómo se iba vivindo nos centros esa implantación, é dicir, porque... bueno eso era, era, máis difícil, digamos, manexar dentro do centro todo a sistemática, a elaboración y as retencencias que había por parte do profesorado a, a favor ou en contra, que non admitir ou digamos, informar y informarse o director y o responsable, digamos, sobre a sistemática, que, dalgunha maneira era, estudar un pouco máis y un pouco menos durante a, o, o tempo programado para o traballo ¿non?
- Entrevistadora: E a partir de aí os centros traballaban e facían o seu traballo...
- Pedro: Entón outra, outra cousa que era, que unha vez que un centro estaba integrado na rede, digamos que os centros de formación tiñamos esa información y cando un centro que estaba na rede pedía un, un grupo de traballo ou varios grupos de traballo para traballar en formación, en formación relacionado con eso, é dicir, con xestión da calidade, digamos que se lles aprobaba, é dicir a sistemática y se lles levaba, é dicir,... ¿Qué facían? Pois, é dicir, pois eso,... eran
- Entrevistadora: ¿Aprobábao a Consellería, aprobabao os CEFORES?
- Pedro: No, no, aprobábaos os CEFORES...
- Entrevistadora: Os grupos de traballo...
- Pedro: Claro, é dicir, cando era a convocatoria de grupos de traballo,... digamos que a sistemática era esa ¿non? É dicir, un centro, é dicir, solicitaba formar parte da rede, da rede de formación...

Entrevistadora: ¿Había unha formación?

Pedro: Era admitido, era admitido, é dicir, admitíase na, nesa rede, entón ese centro informábaselle que solicita... que creara grupos de traballo que, dalgunha maneira, un grupo de traballo estaba limitado a doce personas máximo, entón que creara, é dicir, dependendo da xente que tivera para tal, que creara un ou dous grupos de traballo, que foi o máximo que se creara para que traballaran sobre a elaboración dos protocolos de xestión da calidade no propio centro, respaldados por, digamos, unha, un sistema de formación do profesorado que, neste caso ía dirixido, pois eso, á implantación de, dun sistema de xestión da calidade. Y esa era a formación que, que, que desde os centros de formación se apoiaba nos centros. Se lles propoñían relatores, é dicir, se lles certificaban horas, se lles daba algo de diñeiro, etc. etc.

Entrevistadora: Había esas reunións conxuntas que se celebraban en Sanxenxo con tódolos centros que formaban parte desa rede de calidade e donde se recibía, a formación que se recibía era, pois por exemplo por parte de AENOR ou...

Pedro: No, no,... por parte de AENOR era...

Entrevistadora: Era a propia Administración?

Pedro: No, eran os centros que capitaneaban a rede...

Entrevistadora: ¿Eran os centros os que daban a formación?

Pedro: Claro, a ver, o centro de Coroso, é dicir, que... o centro de Coroso y o centro de Lugo foron..., y o CFR de Lugo foron...

Entrevistadora: ¿Donde estaban todos?

Pedro: ...Foron os que capitanearon... o CFR de Lugo capitaneou o que foi a rede de CEFORES y o centro de Coroso capitaneou o que foi a segunda rede de, non sei si na segunda rede veu algunha vez,... pero viñeron como apoio, é dicir, que quen levaban realmente era...

Entrevistadora: O sea que se por exemplo estamos falando dunha rede que estivese baixo o asesoramento do Instituto de Coroso, non se iba a reunir alí xente que estivese baixo o asesoramento do centro de Lugo.

Pedro: No, no,no,no,... Eso estaba todo totalmente organizado desde principio de curso hasta final: vosoutros pertencedes a esta rede, esta rede,...

Entrevistadora: A cargo desta rede está...

- Pedro: Esta rede está capitaneada polo centro de Coroso ou polo IES María Sarmiento ou por quen fora que realmente non era polo centro, era polas persoas, polas personas que nese centro levaran o sistema de xestión da calidade ¿non?, é dicir, que era... Pois foi, foi Mosconi y Ventoso, é dicir, foi Néstor Timidaos y Juan Pardo, é dicir, que foron, foron outros, outros, outros Daviña Rei de Monforte, que tamén estaban certificados, que era, non me acordo como se chama o director,...
- Entrevistadora: Os primeiros...
- Pedro: Si, pero foron,... aqueles centros que se foron certificando foron os que foron capitaneando as redes y un centro que pertencía a unha rede pois fórono levando, sempre o foi levando durante os dous anos ese centro. Había unha formación a maiores ou participaron dunha formación a maiores que era, eh de AENOR, para, para que houbera..., para que os responsables de calidade, digamos, tuveran o poder de facer auditorías internas y todas esas cousas, é dicir, pois había unha formación específica sobre a norma...
- Entrevistadora: ¿Pero es formación ía dirixida a eses centros ou a... a centros concretos ou á rede de calidade?
- Pedro: No, iba dirixida á rede de calidade, é dicir, ás personas que estaban integrando a rede de calidade, ós responsables de calidade, é dicir, en todos os centros, é dicir, os centros que participaban na rede iba o director y o responsable de calidade ás reunións de grupo de Sanxenxo ¿non? Entonces, era necesario, ou polo menos así o vivimos, é dicir, de asistir a unha formación específica por parte de AENOR para..., porque o esixía a propia norma, para ser auditores internos, é dicir, que... Entonces, ademais de capitanear,... os centros que estaban capitaneando as redes, había, houbo unha formación a maiores que estuvo neste caso, pois dirixida pois, por AENOR, que era para, digamos, validar ós responsables de calidade para que puideran ser eh, auditores internos...
- Entrevistadora: Auditores internos.
- Pedro: Entonces, esa formación consistía, pois non sei si eran vinte horas ou non me acordo ahora exactamente cando foi ,pero bueno está contemplado, está regulado e normalizado que era unha formación donde,digamos, os responsables de calidade, é dicir, que recibían formación para ver que requisitos da norma había que, que revisar, donde se tiñan que facer as verificacións, as comprobacións, etc. Etc. Que era, digamos, condición indispensable poder acreditar esa formación para, despois, ser, auditor, digamos, interno, poder ser auditor interno, a parte de haber participado en algunha outra auditoría de algún outro... como, como digamos eh, é dicir, en vez de ir de

responsable ías de espectador, digamos, de auxiliar ¿non? para ir vendo como se facía o proceso para despois...

Entrevistadora: Ir collendo certa experiencia...

Pedro: Claro, ir vendo como se facía o proceso capitaneado por un experto, digamos, tutelado por un experto, para que despois no teu centro puideras facela ti, sin, vamos sin...

Entrevistadora: Este asesoramento que proporcionaba a Consellería ¿hasta cando, hasta cando se estivo dando?

Pedro: Eu, a ver o asesoramento mantúvose,... hasta o... eu polo que podo saber hasta o 2007/2008, é dicir, porque as redes fóronse, ao non ir incorporando novas redes, o que si se mantuvo foi o , o , a, digamos a conclusión das redes que estaban funcionando, é dicir, no 2005/2006 xa se debeu, é dicir, debeuse crear outra nova rede y que seguíu no 2006/2007, que aquí foi cando se empezou cos CIFPs e cos Inspectores y que foi se seguíu tamén en reunións aquí,... digamos que as reunións,... os inspectores xa non crearon unha rede, xa era,... foi, foi unha formación máis, menos, menos estruturada, é dicir, era unha formación máis...

Entrevistadora: Máis directa e puntual ó mellor...

Pedro: Si, máis directa pero sin, sin, sin unha, sin unha linea clara do que se iba facer... había unha intención, houbo unha demanda por parte dos inspectores de saber que era eso das redes de calidade.

Entrevistadora: Ó mellor máis que por implantar o sistema, por coñecer...

Pedro: Non, mira, a ver, dalgunha maneira, é dicir, sin ser formal, o que se pretendía era,... os inspectores,...ó, á, polo menos, é dicir, os que estaban relacionados cos centros nos que estaban certificados viron que, que o sistema de xestión da calidade para eles era fenomenal porque ¿Cómo non iba ser? Y viron que eles quedaban fóra dun sistema no que podían ir ó centro a verificar como se desenvolvían os, os protocolos e dicían coño, perdón polo taco.

Entrevistadora: Parece que en certa medida ten bastante relación co (...)

Pedro: Claro, claro, claro, é dicir, déronse conta de que, para eles era eh,... non sei si fenomenal ou fundamental saber de que iba todo este sistema... dicían oye ¿Por qué non nos formades un pouco non? Entonces houbo algúns que, que empezaron a mover toda esa, esa acción de dicir oye formádenos, dádenos algo y tal y entón pois eh,... pois si, houbo

unha formación, por parte da Administración, recolleu o testigo, é dicir, que foi aí, é dicir que Mosconi recolleu o testigo de, de tal y convocounos y foi alí a falarlles un pouco dos sistemas de xestión, en que consistía, cales eran os protocolos, etc. Etc. Non che poido, non podo precisar cal foi a formación en sí que se deu porque non, non estiven nas reunións pero vamos, sei que,...

Entrevistadora: Pero, ¿podemos dicir que sí houbo durante o bipartito e si hai na actualidade certo asesoramento e apoio económico hacia aqueles centros que están traballando en implantar sistemas de xestión da calidade?

Pedro: Durante o bipartito apoio algo houbo, é dicir, porque houbo, houbo certificacións eh, houbo, eh... houbo centros que se certificaron durante ese período y por parte da Dirección Xeral de FP sei que ós centros que estaban certificados, ós centros que estaban certificados, é dicir, eso... eh... me consta, é dicir, non sei se eso estará rexistrado en algún sitio que houbo unha oferta de, de unha cantidade de diñeiro a maiores en torno a 6.000€, é dicir para, digamos, gratificación ¿non? Para que se gastaran en dentro do seu presuposto, é dicir, pola certificación que tiñan.

Entrevistadora: E ¿eso chegou a facerse?

Pedro: Eu, eso, eh... eu cando marchei de alí aínda non se, non se adjudicara o diñeiro, pero , o compromiso do Director Xeral cos centros, é dicir, si se anunciou publicamente.

Entrevistadora: Porque había, dalgunha forma, dúas iniciativas para premiar aos centros que estaban traballando en xestión da calidade: por un lado era o recoñecemento de, eh, Cándido me decía que era de horas de innovación que eran como os premios á innovación ¿non?

Pedro: Si.

Entrevistadora: Determinadas horas para o profesorado que traballaba en xestión... directamente en temas de xestión da calidade e, por outro lado, para compensar ó resto do profesorado que estaba traballando eh, nestos centros, que ás veces o traballo era un pouco distinto ó do profesor que ó mellor estaba no centro do lado, pois, eh, unha compensación económica ós centros, o que me acabas de comentar, de 6.000 € .

Pedro: Claro.

Entrevistadora: O sea que eso chegou...

Pedro: Pero eu non sei se, se o chegaron a...

Entrevistadora: facer efectivo ou non.

- Pedro: A facer efectivo ou non, desde logo, é dicir, que no ano 2007/2008, é dicir, os centros estaban contando con, con que se lles iba a dar, é dicir, que se lles iba a ingresar unha partida maiores...
- Entrevistadora: Presupuestaria.
- Pedro: Presupuestaria, é dicir, unha partida presupuestaria a maiores, é dicir, para, digamos, o, orzamento do centro, é dicir, que viña derivado da súa implicación nun sistema de xestión da calidade.
- Entrevistadora: Pero ese compromiso era un compromiso dalgunha maneira, anual, o sea, nos comprometemos a...
- Pedro: Claro, si era un compromiso anual, era un compromiso de política...
- Entrevistadora: Quero dicir que, hoxe en día, no curso 2009/2010 pode que non haxa nada deso...
- Pedro: Claro, claro, é dicir, que non era,... y era puntual. Por parte do Director Xeral non había, non era, non estaba recollido en ningunha norma que fose así ¿non? Y que o presuposto se distribuíra en esa, é dicir, que con eses parámetros, porque non deixaba,... esa, esa asignación non era máis que unha distribución do orzamento...
- Entrevistadora: Dese orzamento que se había establecido, bueno, non sei...
- Pedro: No, no, era, era,... a Dirección Xeral, é dicir, que dentro do, é dicir, que era...o orzamento...
- Entrevistadora: Había, no II Plan Galego de Formación Profesional, hai uns presupostos asignados directamente, o sea estaban destinados á implantación de sistemas de xestión da calidade, probablemente saliría desos fondos ¿non?
- Pedro: No, mira é que é unha, unha sinrazón como estaba distribuído, é dicir, temos que volver a atrás si queres,... cómo estaba distribuído o... na etapa do bipartito a Consellería de Educación. Resulta que a Consellería de, de, de Educación tiña dúas Direccións Xerais: a Dirección Xeral de Ordenación e Innovación y a Dirección Xeral de FP. Os centros eran de Ordenación e Innovación, é dicir, a Dirección Xeral de FP non tiña centros, non tiña, non tiña... todo o que respecta á regulación dos centros e..., orzamento, etc. Etc que deberían ser de FP, FP non tiña eh, competencias directas sobre os centros, que as tiña ordenación e innovación. Entón, o orzamento quen llo asignaba era Ordenación e Innovación cos criterios que eles, eh, establecían para todos os centros, entón a Dirección Xeral de FP o único que podía era asignar a maiores, dotacións, pero non, non

podía establecer un orzamento específico para unhos determinados, é dicir, facer un sistema...

Entrevistadora: Entre outras cousas porque os centros da rede de calidade non necesariamente, eran centros de FP, había outro tipo de centros.

Pedro: Claro, había outro tipo de centros si, pero, pero aínda que foran solamente de FP, a Dirección Xeral de FP non tiña competencias sobre os centros, é dicir, que eso no País Vasco, por exemplo, non pasaba, é dicir, no País Vasco había unha serie de centros que eran exclusivamente de FP, é dicir, que dependían exclusivamente de FP, é dicir, que, digamos, que se copiou o modelo pero o modelo, é dicir, que... eso... foise copiando aquelas cousas que non distorsionaban moito eh, o proceso.

Entrevistadora: E que non chocaban ca estrutura administrativa da...

Pedro: Claro, efectivamente, claro... Entonces, eh ¿Qué pasou?, é dicir que, claro había unha Dirección Xeral de FP pero regulaba... ¿Qué regulaba? Os estudos, tal e tal... pero o profesorado, os centros, tal... dependían da outra Dirección Xeral. Entonces, foi, era, era pois chocante, é dicir, porque tu non podías....

Entrevistadora: É dicir, que había un choque entre as dúas Direccións Xerais.

Pedro: Si, bueno, non había unha... había unha... é dicir, un predominio de, da Dirección Xeral de Ordenación e Innovación sobre,... probablemente por todas estas competencias que tiña a maiores sobre a FP ¿non?, é dicir, que eh, de, digamos da vontade de... ou das directrices políticas da Directora Xeral de Ordenación e Innovación, é dicir, con respecto á de FP.

Entrevistadora: O sea unha falta de entendemento e coordinación política entre ambas Direccións.

Pedro: Si... Coordinación no sentido de que, de que non eran independentes... non, non gozaba desa independencia que se podría presumir cando hai dúas Direccións Xerais e.. con igualdade de rango y competencia, pero despois a Dirección Xeral de FP, eh, non tiña competencias sobre os centros, que as tiña a outra Dirección Xeral, entonces, dependía moito de que a outra Dirección Xeral lle consentira pois, facer determinadas diferencias, digamos, ou establecer criterios diferentes, é dicir, co cual pois era reticente a que houbera unha separación pois nos centros, na formación, é dicir, eu vivino na formación... pois foi... pois bastante penoso, é dicir, que traballar por, por esa falta de decir, oye deixamos que fagades o que queirades ¿non?

- Entrevistadora: Podemos ver dalgunha maneira, que todos estes vaivéns políticos estiveron, dalgunha maneira, incidindo moitísimo en como se puxo en marcha todo este sistema de xestión da calidade.
- Pedro: Como se puxo en marcha non, é dicir, que como non se continuou...
- Entrevistadora: Das iniciativas que se levaron a cabo.
- Pedro: Claro, é dicir, que como as iniciativas que se viñan arrastrando desde, pois desde o inicio da implantación, como se empezou a derivar en... nunha falta de apoio, é dicir, por parte da Dirección Xeral de Ordenación e Innovación y por parte da Dirección Xeral de FP, unha falta de apoio claro, é dicir que, claro, é dicir, é que o apoio claro por parte da Dirección Xeral de FP chocaba directamente co, co, digamos, co, co co abandono, ou coa... non primalo ou con, dalgunha maneira, castigar todo o que fora implantación de sistemas de xestión da Dirección Xeral de Ordenación. Entón, aí había un choque pois, tremendo, había unha discrepancia... uns decían sí e outros no.
- Entrevistadora: Mira, en relación cos CEFOREs, ¿o proceso que seguiron para poñer en marcha o sistema era exactamente o mesmo que seguían os centros educativos?
- Pedro: Si, é dicir, que foi... a sistemática con respecto ás redes y ó proceso foi o mesmo, o que pasa é que nos CEFOREs, é dicir, que como era, era, ... o personal eramos moito menos y había, é dicir, a Administración...
- Entrevistadora: ¿Quenes recibían ese asesoramento nos CEFOREs?
- Pedro: Nos CEFOREs era o director y o responsable de calidade, pero despois, é dicir, que... a sistemática foi a mesma y despois nos CEFOREs tamén había unha comisión máis ou menos de calidade que eran os que... pois diseñaban os protocolos en cada CEFORE.
- Entrevistadora: Si, algo así como un grupo de traballo tamén.
- Pedro: Si, era un grupo de traballo, unha comisión, é dicir, éramos pois non sei, sete ou oito personas que nos reuniamos y decíamos pois a ver, como se desenvolve este proceso, a ver, que, que sistemática hai que facer para aprobar.... Vamos, un, un proxecto de formación en centros desde que nace hasta que se remata ¿Qué pasos hai que dar? Entón aí... bum, bum, bum, bum,... eso era o que se estaba diseñando y como se diseña y donde se integraba... eso foi o que fomos elaborando pero, fómolo elaborando en cada CEFORE de maneira diferente, é dicir, atendendo á sistemática que, que se estaba desenvolvendo y cada un adaptou a súa sistemática ó proceso. Que eu creo que aí,... pois non debería de ser así, creo que tiñamos que adaptarnos todos a un

corpo común y despois facer as variacións en función de bueno, do contexto, digamos, y non...

Entrevistadora: A formación recibíadela conxuntamente pero despois cada un facía...

Pedro: Claro.

Entrevistadora: Cada comisión que tiñades dentro do CEFORE funcionaba de forma distinta, elaborábades documentación distinta e non había...

Pedro: Si, si... con, con, con documentación distinta, con códigos diferentes, é dicir, que... aínda que había... intentouse, bueno, non vexas o problema que tivemos para, para establecer un documento, unha especie de contrato para os colaboradores da formación común para todos, é dicir, porque... , é dicir, que si eu non contemplo eso, que si o outro non tal, que eu non podo tal... bueno, ó final chegouse a algunhos documentos de consenso pero despois de varias discusións... y de varias non aceptacións por parte dalgunhas direccións, é dicir,... no, pois eu eso no o fago, nós eso non o podemos facer non sei que... cando, é dicir, o sistema de formación dentro da comunidade autónoma, é dicir, pois eh, é dicir que, que diferencias pode ter entre Coruña y, y....

Entrevistadora: É o que comentabas o outro día, que un profesor hoxe pode estar na Coruña y mañán en Lugo.

Pedro: Claro, pero y ademáis era... bueno, aí tamén, é dicir, que, outra cousa que... eso si que dalgunha maneira de abriu era que os centros de formación solamente recibían, é dicir, solamente daban formación ao profesorado das súas, das súas demarcacións... é dicir, que eso sempre foi, sempre foi algo que nas, nas demarcacións limítrofes, é dicir,... pois sempre houbo unha pelexa por parte do profesorado, é dicir, un profesor que está... que da clase en Valga y vive en Santiago pois ten que ir formarse a Pontevedra, que o ten pois a 60 km y non pode participar nunha actividade de formación que se celebra en Santiago, a mesma, é dicir, no, tú tes que ir a Pontevedra... y eso todo era burocrático, digamos, era, era unha, un establecemento burocrático para que non houbera, bueno... pois por cada centro de formación era un coto privado do seu director ¿non?

Entrevistadora: O sea que o proceso ¿realmente foi complexo?

Pedro: Bueno, y a Administración, é dicir, que... esto, é dicir, todo el, é dicir,... críticocho, é dicir, desde... pa que vexas que, que non solamente o bipartito...é dicir, que.. é dicir, que dentro do, do, do PP, é dicir, pois tamén, é dicir, permitiu pois que, que se fixera...é dicir, a implantación si pero cada un como lle dera a gana ¿non?, é dicir, que... eu creo que, é

dicir, o PP, é dicir, neste caso Mar (...), pois estaba buscando máis as certificacións y o, y a, digamos a información de prensa y todo eso que o propio, eh, resultado en sí...

Entrevistadora: Mellora.

Pedro: Mellora do centro, é dicir, eso era, bueno, se viña, viña pero a min o que me interesa pois é, é dicir, que haxa unhas certificacións, que haxa unha imaxe, é dicir, que eu poida vender por aí adiante que eso foi pois, algo que Marisé, que estaba,... Marisé era a que foi despois Directora Xeral, sufriu no centro de formación y entonces, pois foi porque...

Entrevistadora: ¿Mar estivo durante todo o mandato do PP?

Pedro: No, Mar aquí no..., no..., no último, no 2004/2005 estivo María Luisa...María Luisa, Luisa María, María Luisa Castro.

Entrevistadora: Castro.

Pedro: Castro Casas y... entonces, todo, todo, é dicir,esto todo, todo é unha cadea, é dicir, que Mari... é dicir, Marisé Pérez Mariño que estaba no centro de formación, que viviu a implantación do sistema de calidade como un proceso imposto, é dicir, que tal.. y ela que tiña pois, outras ideas diferentes do que era a formación, pois non aceptou.. eh, non aceptou que houbera un control, eh sobre a xestión ¿non?é dicir, que, ela non, non, non soubo diferenciar que o sistema de xestión da calidade era eh, digamos unha implantación de, da sistemática de traballo, é dicir, que entendeu que eso era, é dicir, a calidade da formación y entonces viuno como unha burcratización y sobre todo para unha persona que era, pois anárquica, é dicir, que... visceral y non sei que, é dicir, que, que lle costaba someterse, pois a unha norma, é dicir, pois eh, claro... é dicir, que se lle metes unha norma a alguén que está... é dicir, que, que ten unhas procesos máis, máis altruistas, é dicir, viviu eso como un rechazo entonces, tan pronto como tuvo a posibilidade...

Entrevistadora: Xa non o apoiou...

Pedro: Claro, non apoiou, pero tan pronto tuvo a posibilidade de botalo abaixo, é dicir, pois dixo, esto... esta es la mía ¿no?

Entrevistadora: Mira, eh, ti que estiveches desde dentro en todo o que é o proceso de implantación e certificación cas ISO eh, ¿Qué ventaxas e que inconvenientes poderías así... destacar?

Pedro: Mira, eu a ventaxa máis, a ventaxa principal é a organización, é dicir, a sistemática do proceso, porque estamos falando de xestión, é dicir, non estamos falando de, de, de, da

formación, é dicir, de que a formación teña máis calidade ou no, estamos falando da xestión simplemente. Entón, o que, o que non pode haber nunha institución é que cada un faga a xestión como lle de a gana, entón, é dicir, aquí o que estamos facendo é falando de que hai que xestionar así, é dicir, esta é a liña de xestionar, é dicir, todos nos comprometemos, todos sabemos o que hai que facer...

Entrevistadora: Cando dis cada un, ¿dilo dentro do mesmo CEFORE ou dilo en relación a outros centros?

Pedro: No, dígo, é dicir, dentro do mesmo CEFORE y, y, y dígo eh,... despois, é dicir, ...a, o segundo paso sería en relación a outros CEFOREs pero, é dicir, si tú non,... si tú non tes un control dentro do, do propio CEFORE ¿Cómo vas a intentar despois pois eh, comparar? Que eso é, é dicir, é que despois... é dicir, que todo esto ven derivado de que a medida que vas avanzando, é dicir, vanse facendo comparacións y, y, y a xente, é dicir, o que non lle gusta nada é que se compare. Entón, internamente eh, no centro de formación eu vivino antes de que... é dicir, eu traballaba no centro de formación antes de que se implantara a norma y despois. Non cambiou moito porque normalmente, tivemos un par de anos con este, entón tam pouco deu lugar a que cambiara moito y sempre a xente se adapta á sistemática pero bueno, é dicir, hai máis maneiras de conseguilo...

Entrevistadora: Estiveches no CEFORE ¿cando? Nos anos anteriores...

Pedro: Eu estiven desde o 96, é dicir, que levo...

Entrevistadora: Xa moitos anos...

Pedro: Levaba 10 anos, é dicir, que, ...Eso tamén foi unha, foi unha das, das, das bazas, digamos...que me permitiu, é dicir, pois, é dicir... como coñecía bastante ben o sistema, é dicir, que pois que implantara un sistema, é dicir,... para definir os protocolos, é dicir, pois que dalgunha maneira, é dicir, pois eh, é dicir, pois eh, coñecendo como...cal era a sistemática, pois é dicir que, á hora de describirla pois que fora o máis...

Entrevistadora: Coñecías a fondo o funcionamento do CEFORE...

Pedro: Que fora o máis,... claro, o máis operativa posible ¿non? Entón, seguindo coas vantaxes, é, é dicir, que todos, é dicir, nos sometemos a unha sistemática y todos nos sometemos a que eu cando teño que facer algo... porque no centro de formación... é dicir, non deixa de ser máis que un conxunto de asesores, é dicir, que fai formación. Hai moita autonomía y tena que haber porque... o director non pode estar, é dicir, o responsable... é dicir, el coordina un grupo de xente que traballa, digamos, dunha maneira autónoma, é dicir, autónoma, é dicir, que con respon... é dicir, eh, con respon...

con relación a unha idea y a unhas directrices, é dicir, pero si hai 15 personas, é dicir, que están por aí polos centros facendo xestión, é dicir, non se lle pode estar dando a información ó director pos do que se fixo en cada un dos centros y tal, entón, é dicir, todos debemos actuar en base aos mesmos criterios, ós mesmos parámetros, coa mesma documentación, esixindo as mesmas eh, as mesmas obrigacións, os mesmos certificados, o mesmo papeleo, é dicir, que, que, que seña un asesor que outro ¿non? Dando máis ou menos a mesma información y, y procedendo a, a dar a mesma información da mesma maneira ¿non? Entón esa era a gran ventaxa, é dicir, que cando hai un, cando se concedía,... No funcionamento dun curso ¿non?, é dicir, que cando se convoca un curso, cando se manda información ós asistentes, cando se fai o proceso de selección, cando se fai o proceso de, de, de, de, completar prazas da xente que renuncia y todo eso, é dicir, que todo eso, todos esos eran procesos que cada asesor, pois antes facíamos, pois bueno... da mesma maneira pero... bueno eu fágoo así ¿non? Y fas así y bueno, pois fas así...

Entrevistadora: E dalgunha maneira, poñer en marcha o sistema de xestión da calidade fixo que ...

Pedro: Fixo que...

Entrevistadora: Fixo que todos actuáramos conforme...

Pedro: Claro, fixo que.. claro, é dicir, que tiñamos que actuar todos ca mesma sistemática y era unha... y eso era... porque, a ver, era un problema, era.. cando, sobre todo en cursos nos que hai máis demanda que...

Entrevistadora: Pero non se logrou que outros CEFORES actuaran da mesma maneira.

Pedro: Vamos a ver, todos os CEFORES, é dicir, estableceron unha sistemática para proceder a nivel interno. O que non se... extrapolou foi a forma. Era, era bastante similar ¿non? É dicir, pero, pero eso probablemente tiña... era un segundo nivel, era un segundo nivel ao que había que chegar pero sin máis ¿non? É dicir, que...

Entrevistadora: Pero a gran ventaxa foi esa...

Pedro: Si, si.

Entrevistadora: A elaboración desa documentación que, que dalgunha forma garantizara ese funcionamento.

Pedro: Si, si, claro, claro, si. Eu son consciente y sei, é dicir, que agora mesmo que, é dicir, que se está utilizando toda esa , toda esa documentación que se elaborou, se está utilizando y

é unha pena que non , que non se seguira modificando en función á incorporación de novas, de novas actividades, é dicir, non sei se o seguiron facendo ou non pero... sería bo, é dicir, que o seguiran incorporando, porque non solamente era a sistemática, senón, é dicir, o papeleo, digamos, todo, todos os documentos preimpresos estaban garantizados, é dicir, nun proceso informático, todos codificados donde tú para facer esto tes que utilizar este documento, pa facer esto,este documento... y están todos aquí, aquí, é dicir, aquí informatizados, é dicir, tú collías o modelo, cumplimentábalo y o gardabas no teu ordenador y, y eu collía o mesmo modelo y o gardaba no meu ordenador...

Entrevistadora: Y os problemas que tuvístedes, os inconvenientes cos que vos encontrástedes....

Pedro: Home, a ver foi... é dicir, o segui... a ver, o inconveniente principal foi., é dicir, cambiar rutinas ¿non?, é dicir, que tú cando...

Entrevistadora: Romper co que temos...

Pedro: Claro,os que xa estábamos, os que xa estábamos y os que estábamos a favor de, do sistema pois non nos foi difícil, ós que non lles gustaba tanto o sistema pois bueno, ... foron á rémora aí para estar... incorporando o sistema, é dicir, que todas aquelas personas, é dicir, que o papeleo lles caía moi,moi grande ¿non?, é dicir, eran reticentes a entrar no sistema porque os obrigaba a ser metódicos co proceso ¿non? Y esa obrigación de, de seguir unha sistemática no proceso pois, digamos que creaba rechazo y, y... é dicir, eu non veño aquí para facer papeleo y non sei que ¿non? Acabouse o...

Entrevistadora: No, no, está gravando. Quería asegurarme porque levo tanto tempo sin miralo.

Pedro: Xa, bueno, ¿non sabes? É dicir, que, unha, un dos rechazos da xente que non quería levar o papeleo era...

Entrevistadora: Todo o que é novo y todo o que é o papeleo...

Pedro: Y todo o que me obriga a facer algo, é dicir,...

Entrevistadora: Ou dalgunha maneira o que supón un control sobre o que estou facendo...

Pedro: Tamén, é dicir, eso, eso, eso aínda non cho cheguei a decir, é dicir, unha era o medo, é dicir, porque despois, é dicir, se puido ver que non era tanto, que non era tanto ó mellor o control, aínda que sí sale, é dicir, porque, a ver, había unhos, unhos indicadores de calidad ¿non?, é dicir, que despois, é dicir, os indicadores establecémoslos nós y cada centro tamén creou o seu propios indicadores y tal. Un indicador era por exemplo, pois

facen tantas visitas, facer non sei que, facer non sei canto, entonces, claro, se a ti un indicador che salía de que non fixeras tantas visitas, pois dalgunha maneira tiñas que xustificar por qué, pero non pasa nada, é dicir, oye eu non fixen porque me foi imposible, esa xente non se quixo reunir connigo, non sei que, bueno... é unha cuestión a mellorar. Entonces si tú eres capaz de xustificar por qué ese indicador non che sale ben, é dicir, y eres coherente y o fixeches todo digamos de maneira adecuada para que salira ben y non saliu, pois non tes porque ter medo a que algo saía mal, porque si non tes o indicador tamén vai a salirche y, y, y non se vai, non se vai evidenciar cal é o problema que está latente aí.

Entrevistadora: E non sabemos qué é o que temos que mellorar.

Pedro: Claro. Entonces, claro, é dicir, que oye todos o facemos moi ben y tapa que non se vexa nada ¿non? Entonces doutra, desta maneira igual traballabamos,... eh, había unha preocupación en exceso por facer que, que os indicadores non nos saíran malos ¿non? Bueno pois si, é dicir, que había unhas enquisas onde nos valoraban unha serie de tal y todos intentábamos, é dicir, pois, é dicir, que nos salira o mellor posible, pero bueno...

Entrevistadora: Mira ¿cal era un pouco o papel do responsable de calidade? ¿Qué funcións tiña asignadas?

Pedro: Hombre, pois o... a ver, o responsable de calidade, é dicir, é dicir, era de velar que o sistema funcionara y explicarlles ó resto dos compañeiros as problemáticas que se puideran atopar, donde estaba todo, como estaba, cal era.... Porque...

Entrevistadora: Pero ¿elaboraba documentación? ¿Formaba parte dese grupo de traballo?

Pedro: Si, si, no, a ver, elaboraba documentación, era... digamos, é dicir, tiña que levar dalgunha maneira,... era un dos que firmaba todos os documentos que se elaboraban, y todos os cambios que se facían y todo, era, era o, o ... non era o director, era, era, era o responsable da sistemática, de feito había un documento que lle facía o director, autorizándoo a... é dicir, delegando nel, é dicir, a responsabilidade da posta en marcha do sistema de xestión ¿non? Era unha delegación por parte do director de...

Entrevistadora: El coordinaba un pouco as actuacións que se estaban desenvolvendo en relación con ese...

Pedro: Claro. A nivel administrativo, é dicir, a nivel da xestión administrativa, é dicir, era o responsable, é dicir, era o director digamos... baixo a supervisión do director y baixo as directrices do director como... non podía ser doutra maneira pero era, digamos, o responsable de que eso funcionara ¿non? Era, é dicir, digamos que asesoraba ou daba

información, digamos, ós compañeiros na aplicación do sistema, era o que velaba porque o sistema estivera, a nivel de documentación y a nivel de todo... é dicir, porque, é dicir, os documentos que se quedaban obsoletos ou que se modificaban, é dicir, había que pasalos a un rexistro de obsoletos, entón había que incorporar novos documentos, había que divulgar...

Entrevistadora: Dalgunha maneira mantíño vivo.

Pedro: Si, si, si, era, digamos, era... é dicir, que,... o que, o que xestionaba, é dicir, o que xestionaba que eso, é dicir, estivera operativo y fora pois, é dicir, coñecido por todos y o aplicaran.

Entrevistadora: ¿E o papel dos directores? Os centros que poñen en marcha os sistemas de xestión da calidade, dalgunha maneira ¿habría que modificar as funcións da dirección desos centros, ou non necesariamente?

Pedro: No, no, non necesariamente.

Entrevistadora: O sea é máis relevante... a ver, a parte de que haxa un compromiso expreso por parte da dirección para, para eso, quizais é máis relevante a figura do responsable de calidade?

Pedro: Non, non, a ver eu creo que non, non temos que confundir...

Entrevistadora: Non ten nada que ver...

Pedro: Non, é dicir, o responsable de calidade é o responsable de, da, da xestión, de que funcione, pero si o director... digamos, que o director apoia ao responsable, ao responsable de calidade pois aí, é dicir, que a función do director sería apoiar ó responsable de calidade, que non haxa, que non haxa... que o director non cree dúbidas sobre a implantación ou non do sistema ¿non? Mira, eu creo que, o director simplemente, é dicir, ten que respaldar que os protocolos y os procesos que están aí escritos, é dicir, que, que, que se cumplan ¿non? Así como tería que, dalgunha maneira, a inspección ¿non?, que sería o terceiro elemento, é dicir, o responsable de calidade sería o que divulga, pon y pide...

Entrevistadora: Non supón, non supón engadir novas funcións á dirección, senón un compromiso con ese sistema.

Pedro: No, no,... claro, a ver, as direccións poden ou non, a ver poden dar instrucións ou poden, eh, é dicir, son os responsables de que se cumpla a norma nunha determinada...¿non? Que se cumpla a norma ¿non? Non dunha determinada maneira, senón que se cumpla a

norma, entonces, se ti eres,... si ti tes... Contéstase se a caso, é dicir, que... A dirección ten que cumprir... ten que facer cumprir a norma, entonces, se é clara y, y... en que a norma se debe cumprir nesa línea pois, é dicir, non hai digamos,... é dicir, que, que apoia, é dicir, se se ve que a dirección apoia o que é a xestión en base a esa... a eses protocolos, é dicir, está claro que aí...

Entrevistadora: Está dalgunha forma...

Pedro: Pero se, se a dirección, é dicir, non, non, dalgunha maneira, é dicir, non evidencia que está a favor deses protocolos, é dicir, pois o que está creando é dúbidas de si o debo de facer ou non. Entonces, eso son, digamos, elementos que os contrarios ó sistema, é dicir, o utilizan para non empregalo, entonces o responsable de calidad pois é dicir, que...é dicir, oye mira se a min a dirección che permite facer... é dicir, facer outras cousas, é dicir, pois ¿Qué che vou a decir? Se eu non son o director ¿non?

Entrevistadora: Dalgunha maneira non buscamos novas funcións para a dirección senón un compromiso directo co...

Pedro: Claro, da dirección, da, da dirección coa, coa sistemática que estás implantando.

Entrevistadora: Nin máis nin menos. ¿É necesario por exemplo, que todo personal, se pensamos nos centros, o claustro, esté implicado nesa implantación do sistema ou no?

Pedro: Home, ten que estar implicado é dicir ,porque é un, é un, é dicir, implica o funcionamento do centro, entonces non pode haber xente que non esteña... non pode haber profesorado que non esté...

Entrevistadora: Aínda que dalgunha maneira haxa sectores que estén en contra, eh, teñen que, dalgunha maneira, acollerse a ese sistema ¿non?

Pedro: Si, si, é dicir, porque é que... o sistema...

Entrevistadora: É que senón...

Pedro: Claro, porque é que o sistema, ...

Entrevistadora: ...Non funcionaría...

Pedro: Claro, pero non é que non funcionaría o sistema senón que o director non podería... é dicir, ... a ver, é dicir,... é un sistema de xestión, é dicir, se non é ese hai outro. Entonces, se se implanta ese non pode haber outro paralelo. Entón, esta é a documentación que hai que empregar, esta é a sistemática que temos que facer, entonces cada un farao, é

dicir, farao, é dicir, que como queira, é dicir, que farao atendendo aos criterios que aí están establecidos ou, ou de outra maneira, é dicir, que non cumprindo esa norma estritamente y sairán as evidencias que saian, é dicir, sairá, é dicir, que... nos indicadores y nos, nas, nas, nas auditorías...

Entrevistadora: O que se está facendo...

Pedro: O que se está facendo...

Entrevistadora: Ou o que non se está facendo.

Pedro: Ou o que non se está facendo, pero, é dicir, ten que ser obligatorio para todos, é dicir, ten que ser... si eu digo que para comunicarlles as faltas ós rapaces hai que facer desta maneira, é dicir, que está escrito no protocolo da xestión de calidade, é dicir, pois haino que facer, y quen, y quen...

Entrevistadora: Non pode funcionar cada un...

Pedro: Claro, y quen non o faga así está incumprindo unha norma da dirección eh... nada máis, é dicir, que eu prefiro facelo doutra maneira, si, é dicir, pero acordamos facelo desta maneira, entón se ti o estabas facendo desa maneira, é dicir, pois agora acordamos facelo todos...

Entrevistadora: Nun centro, ¿todos estos serían, dalgunha maneira acordos de claustro?

Pedro: No, no, non pode ser, non pode ser, é dicir, esto non se pode votar... é dicir, se pode votar en claustro eh...

Entrevistadora: ¿Quen aproba o sistema, o Consello Escolar?

Pedro: A ver, a ver...

Entrevistadora: ¿O claustro tería que dar o visto bueno, dalgunha maneira non?

Pedro: Si, home, se podería dar o visto bo,...claro é dicir, que... é que dalgunha maneira tería que ser o Claustro y o Consello Escolar quen aproba esa sistemática para poñela en marcha que serían quen aproba os acordos...

Entrevistadora: E unha vez que hai unha aprobación por parte..., un visto bueno por parte do Claustro e do Consello....

Pedro: Claro.

Entrevistadora: ...pois realmente, acordamos esto y esto é o que temos que poñer en marcha.

Pedro: Claro, pero eso é, é dicir, que... ¿quen, quen obriga agora mesmo a cumprir unha determinada normativa? O director, claro, quero dicir, ¿non hai unha carta, non hai unha carta modelo para mandarlle ós alumnos cas faltas? No, é dicir, pois cada un que faga a súa, é dicir, pois oye, en todo caso ¿Qué lle pides? ¿Mandácheslle a carta ós rapaces? Si, pois eu mandeilla así, pois tal, tal,... non sei que, bueno, pois cada tutor pois lle manda unha carta diferente...

Entrevistadora: Pero é máis fácil cando no centro xa hai...

Pedro: Claro, claro.

Entrevistadora: ... un modelo.

Pedro: Claro, entón todas esas cousas que son comúns para todos, é dicir, pois sacamos un modelo común e tal. Que un lle pon estimado pai, outro non sei que,... é dicir, pois hai un, hai unha, hai unha norma... digamos, hai unha regulación de cómo se van a mandar as cartas, de quen ten facer... de que proceso é responsabilidade de quen, é dicir, que está escrito todo, é dicir, que, é dicir, porque todo eso está nas normas por aí adiante, é dicir, porque no fondo, é dicir, o único que fai é concretar toda a normativa que hai con respecto ós centros y poñela eh, nun papel, é dicir, donde todos podemos acceder a ela para, para,... cando temos que facer calquer proceso ¿non?, é dicir, que, é dicir, que eu teño aquí o manual y non me acordo...é dicir, ¿quen ten que... esto teno que firmar o director ou teño que firmalo eu? Miro aí, ah, esto teno que firmar o director, pois que o firme o director ale, é dicir, que... ¿entendes? Todo eso é moito, moito máis sinxelo.

Entrevistadora: Mira, nestes,... nestes momentos a figura do responsable de calidade pois está sen crear ¿non? Eh, en relacións ós centros integrados de formación profesional que teñen que acollerse a sistemas de xestión da calidade, polo menos legalmente, eh estase traballando na elaboración do regulamento orgánico destes centros... eh, ¿esta figura do responsable de calidade deberían metela dentro do equipo directivo?, ¿debería crearse pero ao marxe?

Pedro: Non sei... eh, non sei se poderei concretar eso... non sei se tiña que... a ver, ten que ser, ten que ser parte de, a ver ten que ir, dalgunha maneira en consonancia co equipo directivo, é dicir, coa dirección, é dicir, o responsable de calidade non pode ser alguen que non esté eh, na liña da dirección, é dicir, ten que haber, o que che decía antes, a, o que é a delegación do director hacia o responsable de calidade para a implantación do sistema,... ten que haber unha certa confianza entre o responsable de calidade e...

perdón, confianza do director no responsable de calidade porque senón non sería, non sería viable, é dicir, si eu non confío na persona que me vai implantar un sistema y velar pola, pola execución dun sistema pois tería que cambialo, é dicir, eu creo que, é dicir,... non sei se ten que ser un elemento máis, é dicir, do equipo directivo...

Entrevistadora: Do equipo directivo, pero polo menos si...

Pedro: Si, pero si o teño que elixir... a dirección teno que elixir...

Entrevistadora: Y se fala tamén dun comité de calidade, polo menos, bastante no ámbito empresarial en relación ás normas ISO eh,... nos centros educativos ¿ten cabida ese comité de calidade?

Pedro: Non sei, é dicir, que eu...

Entrevistadora: ¿Podería asumir esas funcións o equipo directivo? ¿Podería ser por exemplo, a Comisión de Coordinación Pedagóxica? Concretamente, no, no Politécnico, me decía Abuín, o responsable de calidade, que eles non tiñan Comisión de Coordinación Pedagóxica, pero tiñan algo que lle chamaban... non tiñan porque agora desapareceu..., son un CIFP ¿non?, desapareceu o que son as ensinanzas da ESO e todo esto,... pero si que tiñan algo que lle chamaban un grupo substitutivo da Comisión de Coordinación Pedagóxica. Dalgunha maneira, creían necesario que estivesen tódolos Departamentos implicados ¿Podría ser... ese Comité de Calidad... podería ser... estar constituído polos xefes dos Departamentos y a dirección co responsable de calidade?

Pedro: Podería ser, mira, efec... efectivamente é necesario que haxa un seguimento de, de, de, do que é a implantación da, da, da... bueno da norma y de, dos sistemas de xestión ¿non?, é dicir que... ten que ser...

Entrevistadora: Dígoo para que non recaía todo no director y no responsable de calidade y dalgunha forma para que chegue ó resto do persoal do centro... ó mellor esa especie de transformación de Comisión de Coordinación Pedagóxica, que non sei hasta que punto...

Pedro: Si, é que, si, a ver...

Entrevistadora: ...ó mellor con outro nome, non o sei

Pedro: Si, si, ó mellor unha vez que, unha vez que o centro, digamos que o centro está certificado y está funcionando ten que haber unha, ... hai, hai unha revisión constante do que é os protocolos que, que se estableceron, é dicir, porque a medida que os vas poñendo en marcha, é dicir, que... unha porque vai, vai cambiando a sistemática y outra porque ves que non son operativos ou porque hai demasiada burocracia ou porque

faltan documentos, é dicir, para regular algunha cousa ¿non? Entonces é necesario pois a participación, de feito había unha comisión... establecido, eu creo que tiñamos, é dicir, no centro de formación había unha comisión de calidade que era a que aprobaba ou revisaba todas esas normas, entonces nos centros tamén, é dicir,...

Entrevistadora: ¿Entonces que iba elaborando esa, esa Comisión, ese grupo de traballo, e despois aprobábao a Comisión de calidade?

Pedro: Claro, a ver... a, o, a, o responsable de calidade ten que ir recollendo todo eso que...

Entrevistadora: O que se fai no día a día...

Pedro: Claro, é dicir, no, y o que, y o que lle van, digamos, reclamando desde os distintos Departamentos ou as persoas implicadas, que ven que, que é susceptible de mellora ¿non? Ou de renovación ou de implantación...bueno o que sexa ¿non? De todas aquelas... comentarios, é dicir, que vaia recibindo o responsable de calidade, dalgunha maneira, tería que... non sei si revisalos para ver como se poden implantar dentro do sistema y propoñerllos á Comisión... pois a unha Comisión de calidade que podía ser perfectamente, ou que pode ser, pois eso... os responsables do Departamento, os xefes do Departamento, Comisión de Coordinación ou como lle queiras chamar. ¿Por qué? É dicir, porque despois vailles afectar a todos ¿non? Si hai moitos, si é moi numerosa,... pois ó mellora hai que delegar y facela máis reducida porque... o que está claro é que unha comisión donde estén todos, porque teñen que estar todos y é moi numerosa, ó mellor non é operativa. Entonces igual hai que reducir y despois, é dicir, comentalo, pois a todos.. é dicir, nunha reunión de, de xefes de departamento pois comentar que estos son os acordos y aprobalos, é dicir, que, para traballar non poden ser moitos porque eso, é dicir, que... para, cando son moitos hai que levar o traballo feito...

Entrevistadora: Chamémoslle como lle chamemos, evidentemente ten que haber algún órgano que de o visto bueno a todo ese proceso...

Pedro: Claro, claro, porque senón tamén o responsable de calidade en vez de facer, en vez de ser un, ... é dicir, faría, sería un único decisor de toda, de todas as melloras ou modificacións que se poidan facer y eso tampouco non sería bon, é dicir, que tamén hai que...eu creo que habría que dar cancha ós outros ¿non? A máis xente que estivera implicada no que sería a, pois as modificacións que se fagan do sistema ¿non?

Entrevistadora: Sei que actualmente na Consellería pois están traballando na elaboración deste regulamento orgánico para os CIFPs e tamén nos novos currículos da Formación

Profesional, eh,... ¿algunha outra iniciativa en relación a esto, que esté actualmente... coñeces algo máis?

Pedro: Non, eu non coñezo... sobre o da calidade, sobre o sistema de xestión da calidade creo que non hai ningunha iniciativa así específica de que polo menos, eu teña... sei que están retomando...

Entrevistadora: Eu concretamente falei con esta persona, con Lola Vázquez...

Pedro: Si.

Entrevistadora: Que é a que colle o teléfono sobre o de calidade, pero ela díxome que de momento non tiñan asignado,... que estaban nun período de transición e que non tiñan asignada aí outra persoa. ¿Lola é a persoa esta que traballou en...?

Pedro: Si, con Eduardo, si.

Entrevistadora: Con Eduardo pero ¿esta é a persoa que deu os cursos de...?

Pedro: Nas acreditacións. A ver, Lola, Lola estuvo traballando nun sistema de, de acreditación de competencias y coñecía perfectamente todo o sistema de xestión da calidade. **Eu traballei con ela.**

Entrevistadora: Era esta a persoa que me decías que traballou moitísimo...

Pedro: Si, si, si, no de acreditación de competencias, é dicir, era, é dicir, pois... é dicir, a Dirección Xeral puxo en marcha pois todo o sistema de acreditación que, de feito era pioneiro practicamente aquí en Galicia y ... había algo no País Vasco y pouco máis.

Entrevistadora: ¿Pero ahora a quen temos aquí en calidade?

Pedro: Pero en calidade na Consellería hai unha persoa que sei que... porque ma presentou Lola,... unha persoa que por lo menos, vai levar temas de calidade. Non creo que seña o responsable porque me dixeron que iban a nomear a outra persoa que era responsable, que era unha tal Rosa... que era, que foi asesora de música, así de valores y tal pero non sei exactamente si a nomearon ou non porque eu non volví a falar con eles nin nada, y Lola o que leva é a acreditación, é dicir, que era.. o da acreditación de competencias, ou por lo menos o que é, digamos, o que se especializou nestes últimos anos foi en acreditación de competencias. Durante o curso 2006/2007 pois estuvo elaborando toda a normativa de base para a acreditación y no 2007/2008 se fixo unhas convocatorias pois, por aí nos centros... dalgunha maneira o levaron os centros integrados que foron os centros integrados quen, ques as puxeron en marcha ¿non?

- Entrevistadora: Bueno, pois quero agradecerche enormemente todo o tempo que me estás dedicando y o moito que me, o moito que me axudas porque me.. bueno, desde logo está claro que a evolución cronolóxica de todo este sistema de xestión da calidade pois, eh, gracias a ti pois quedou bastante clara, para min... que era bastante descoñecida.
- Pedro: Pois nada, espero que, que o recollas ben y que quede todo reflexado por aí y, é dicir, que todo ese traballo que se fixo y que.. bueno... quizais se anticipou ó tempo ¿non?
- Entrevistadora: Sea útil.
- Pedro: No, digo ese traballo que se fixo... no, o traballo teu, é dicir, que recolla o que pasou, é dicir, que ¿non?o que pasou no,no día a día durante ó largo de varios anos y que, dalgunha maneira, pois hai tempo se empezou a facer un proceso que, dalgunha maneira haxa que retomar... non sei si, home, é dicir, modificado ó mellor, pero non sei si, é dicir, que, é dicir, que...
- Entrevistadora: Pretendo reflexar un pouco esta, esta evolución e a situación actual do sistema de xestión da calidade en Galicia, aínda que despois o obxecto de estudio son os CIFPs, pero está relacionado evidentemente e, e tamén pretendo pois ver un pouco como se implanta nos centros integrados de formación profesional, polo menos reflexar un pouquiño como está sendo esa situación. Espero que sea útil, non para min, que para min o está sendo, senón que bueno, que se poida aproveitar algo do que, do que aquí se aprende, porque moitas veces eh, se están facendo cousas pero non se recollen.
- Pedro: Si, no y non hai, é dicir, que esta trayectoria, é dicir, que, pois probablemente sabémola moitos, é dicir, coma min pois hai outros, eh outras persoas que tamén a viviron y entón, pois son conscientes do que foi pasando pero probablemente pois, se reduza a un número de 20, 30, 50 y queda aí, é dicir, que.. y si estamos desperdigados por aí polo mundo y si non se recolle en algún documento pois pasará y, y, pois é dicir, que dentro dunhos anos pois non se saberá nin que houbo un proceso similar y alguen ó mellor intenta poñer algo en marcha e dicen: ah pero si eso xa... ah si, ¿Dónde está? ... é dicir, que non haxa nada recollido.
- Entrevistadora: É moi curioso pero en realidade,... esto, o que estamos comentando é unha auténtica realidade, eh, eu un dos centros cos que traballo é o centro nacional de formación ocupacional, o de Santiago, eh... e por exemplo cando lles dixeran...
- Pedro: ¿O do Pedroso?
- Entrevistadora: Si, cando lles dixeran que eles traballaran co modelo EFQM, o director non tiña ningunha constancia... Mira eu teño constancia porque está escrito. Hai un documento publicado

pola Dirección Xeral, neste caso de Traballo e Formación para empresas, donde se recolle o traballo que se levou a cabo con moitísimos centros de Galicia de formación ocupacional e un deles, é este centro, o sea este centro que estivo traballando, ó mellor fai 9 ou 10 anos con este sistema descoñecía por completo, entónces por eso.... Estou falando do mesmo centro, xa non estou falando...

Pedro: Si, si, si.

Entrevistadora: ... de que se de a coñecer tal... senón no propio centro. Entónces eu creo que é moi importante que estas, estas cousas queden, queden recollidas e todo o que se faga pois estará ben... espero.

Pedro: Si.

Entrevistadora: Bueno, pois... ¡moitísimas grazas Pedro!.

ANEXO VII.C) ENTREVISTA A D. CÁNDIDO COSTA Y A D. MARTÍN VIDAL

Entrevista a **D. Cándido Costa**. Ex responsable de calidad del IES Coroso de Ribeira. Gestiona, conjuntamente con la dirección, la implantación y mantenimiento de las ISO en el centro y la autoevaluación y reconocimiento a través del modelo de la EFQM.

Está presente y participa en la entrevista **D. Martín Vidal**, actual responsable de calidad del citado IES.

Lugar de celebración: IES Coroso de Ribeira.

Día: 17 de marzo de 2010.

Duración de la entrevista: 1h 32".

Entrevistadora: As preguntas que lle quería facer son en relación á xestión da calidade, ¿é a Administración quen determina o referente que teñen que utilizar os centros, ou cada centro decide -por propia iniciativa- o referente que quere utilizar? Refírome á ISO, modelo EFQM...

Cándido: Vamos a ver, esta resposta podería dar mellor Eduardo... Primeiro penso que foi a Administración a que abriu a posibilidade aos centros de participar e apuntáronse ao concurso, pero despois son os propios centros os que escriben os procedementos e din que documentación usan e como o fan.

Entrevistadora: Si decidimos utilizar ISO ou decidimos utilizar EFQM, ¿que é o que motiva a elección dun ou doutro referente?

Cándido: Naquel momento foi a, a *Dirección Xeral de FP* a que deu a posibilidade de que recibisen formación en ISO.

Entrevistadora: E por ese motivo, empezouse coa ISO.

Cándido: ¡Claro!, por iso se empezou coa ISO.

Entrevistadora: E despois, neste centro foron profundizando e decidiron cambiar...

Cándido: Nós, vamos a ver,.... Nós, ao levar tres anos xa con datos e tal, decidimos dar o paso a EFQM.

Entrevistadora: ¿Ao modelo da EFQM?

Cándido: Si.

Entrevistadora: E na actualidade, ¿que fan?, ¿utilizan paralelamente ISO e EFQM ou xa se centran no modelo da EFQM?

Cándido: Nós, vamos a ver... e que nós para EFQM utilizamos todo o que tiñamos da ISO, toda esa serie de procesos. O único que fixemos novo foi sentarnos aquí e cos datos que tiñamos e facer autoavaliación, pero todos os datos dos que dispoñíamos xa os tiñamos da ISO.

Entrevistadora: A xestión da calidade, o traballo, ¿xa se estaba facendo?.

Cándido: ¡Claro!, xa estaba feito.

Entrevistadora: Estábase facendo a xestión mediante procesos propios da ISO pero que tamén servían para EFQM.

Cándido: Si, o único que necesitabamos era compararnos con outros centros. E entón solicitamos, pois datos similares aos que tiñamos nos. Porque senón como dicíamos que eramos bos? Tiñamos que compararnos con alguén, e entón pediámoslle datos, e entón nós comparabamos con un centro Vasco e despois con un par de centros que están na rede de calidade, que nos serviron datos.

Entrevistadora: Ou sexa que, en realidade o cambio da ISO a EFQM foi como unha evolución -por dicilo dalgunha maneira- ¿non?

Cándido: Si, foi coma unha evolución.

Entrevistadora: E, si un centro non está certificado coas normas ISO, ¿pode aplicar o modelo da EFQM?

Cándido: Si pode aplicalo, pero xa tería que... . O feito de ter un sistema baseado en procesos xa che da puntos, e entón claro, se queres ter puntos telos que conseguir dalgún sitio.

Entrevistadora: Pero, cando se empeza co modelo EFQM, ¿faise unha valoración da situación do centro?

Cándido: Si, pero nós de entrada xa fomos a 300 plus.

Entrevistadora: Este centro xa estaba certificado, xa era un centro de calidade.

Cándido: ¡Claro!, nós incluso se non tivésemos tido os problemas de centro integrado estaríamos nos 400, porque tivemos puntuacións baixas en persoal; e, xa digo, de entrada nós co

que tiñamos implantado e cos resultados e datos que tiñamos, -menos en persoal- estaríamos nos 400.

Entrevistadora: Cando empezaron cas ISO ¿foi porque era un centro integrado de FP?

Cándido: Non, aquí conseguíuse o 1º de abril de 2003 o certificado de calidade. E fomos centro integrado en xullo ou agosto, como centro integrado de maneira experimental, e durou ata o 2006.

Entrevistadora: Co Decreto este do 2006.

Cándido: ¡Claro!

Entrevistadora: A min é que me sorprendeu que desaparecera o instituto... [estamos facendo referencia a que deixase de ser centro integrado de FP]

Cándido: O problema foi no 2005, a finais de decembro do 2005 sacan o Real Decreto en Madrid, e como consecuencia dese Real Decreto desaparecería a ESO do centro. Entón aquí o profesorado mobilizouse e paralizou que este centro fose centro integrado, para que se mantivese a ESO.

Entrevistadora: Ou sexa, que non hai opción. Si es centro integrado automaticamente teñen que desaparecer as ensinanzas de...

Cándido: Si, perdíamos a ESO. Ademais, íamos perdela de xeito progresivo.

Entrevistadora: Eu pensaba que iso era si o centro o decidía, si quería podía suprimir esas ensinanzas.

Cándido: Non. Aquí era, ou eramos centro integrado e non tiñamos ESO e mantíñamos o bacharelato, ou seguíamos sendo un centro normal pero sen ser centro integrado. E a maior parte do profesorado -máis do 50%- e os pais da ESO, pois mobilizáronse para ...

Entrevistadora: E, ¿seguen impartindo formación continua e ocupacional ou xa non?

Cándido: Vamos a ver, formación continua penso que se segue impartindo a través de sindicatos, pero moi poucoñño.

Entrevistadora: ¿Aquí no centro?

Cándido: Aquí, nas instalacións e con profesores de aquí, pero ocupacional non. E o de carnes profesionais ao mellor acéptase pero o mellor non hai... non se apuntaron.

- Entrevistadora: Imaxino que para implantar o sistema de xestión da calidade fai falta unha formación previa ¿non?,¿como se fixo neste centro?
- Cándido: Aquí, neste centro, vamos a ver... empezouse... Eu cheguei aquí no ano 2000, entón, ¡non sei se ese curso xa estaba!, había un grupo de traballo e estíbese traballando, estíbese traballando a dous niveis: a dirección do centro recibía formación directamente dos centros básicos a través da Dirección Xeral, e aquí no centro...
- Entrevistadora: Pero, ¿os contactos establecíao a *Dirección Xeral* ou eran directos con estes centros?
- Cándido: Vamos a ver, había unha especie como de cursos e ían centros, e apuntárase non sei si eran 6 centros. Entón ía a dirección e recibía formación directamente deles. E propoñía o debate sobre os procesos a implantar
- Entrevistadora: A formación, ¿quen a recibía? ¿a *Dirección Xeral*?
- Cándido: Non, a dirección do centro. Era o equipo directivo o que ía directamente a Santiago, a Sansenxo... e viña pois e traía os deberes feitos, e no grupo de traballo que, que era bastante amplo.
- Entrevistadora: ¿Era un grupo de traballo coma os que se constitúen nos CEFORES ou algo organizado directamente pola Consellería?
- Cándido: Si, algo así, non sei si..., nós, ao final recibimos un certificado coas horas e todo iso... . Entón, aí é o debate -pero duro-, todos os que estabamos no grupo de traballo tiñamos, creo que eran as dúas últimas horas venres libres. E estabamos reunidos todos os venres, todos, todos..., todo o mundo marchaba e nos ao mellor quedabamos aquí ata as tres, aquí a debater. E despois, sobre o traballo que se facía aquí no grupo de traballo, íase elaborando a documentación para o centro e levábana como deberes eh para a formación do equipo directivo. E entón así, fóronse traballando os procesos.
- Entrevistadora: ¿O equipo directivo formaba parte dese grupo de traballo?
- Cándido: Si, todo o equipo directivo.
- Entrevistadora: E despois, ¿algún outro profesorado ou persoal do centro?. O responsable de calidade ¿naquel momento era vostede?
- Cándido: Non, naquel momento era Ventoso.
- Entrevistadora: ¿Era Ventoso?

- Cándido: Era Ventoso. E entón, todo ese grupo, a dirección máis o responsable de calidade, recibían formación e, e viñan cos deberes para facer. E dicían: temos que facer tal proceso. E entón debatíase, discutíase, había unhas plantillas para facelo e o final, quedaba feito.
- Entrevistadora: Era entón coma un subgrupo de traballo, por un lado estaba a dirección formándose decidindo que proceso había que implantar, e despois había coma un subgrupo de traballo que era o que se encargaba de facer eses procesos de desenvolvementos.
- Cándido: Si, ¡xusto!. Pero ao final, a nos parecíanos como cousa de maxia que na seguinte reunión aparecía feito pero ademais con formato específico, non no que nos debatéramos, pero o que nos decidíamos estaba reflectido alí. E así traballouse, traballouse moi lentamente, todo o que era o ensino aprendizaxe. Que era recibir e dar a coñecer a nosa oferta educativa aos alumnos ao principio de curso, e despois todo o proceso de programación. E despois o de actividades de aula, o diario de clase, o de programación de aula e todo iso. Despois todo o que sería de orientación e tutoría, todo o que era de, de avaliación e o de formación en centros de traballo, e todo iso, foise debatendo moi polo miúdo.
- Entrevistadora: Ou sexa que a formación centrábase en procesos e en analizar a realidade do centro para aplicar eses procesos, -por dicilo dalgunha maneira-.
- Cándido: Si, e despois os que afectaban á dirección e ao control da documentación e todo iso, fíxoo a dirección directamente.
- Entrevistadora: Xa se estaban formando nese sentido e traballando.
- Cándido: O único que fixeron foi cubrir as plantillas que lles pasaban, e facelas a ordenador.
- Entrevistadora: Entón, aquí CEFORES e ...
- Cándido: Non
- Entrevistadora: Realmente ¿aquí foi xestionado a través da *Dirección Xeral*?
- Cándido: A través da *Dirección Xeral*
- Entrevistadora: ¿Como valoran no centro a formación que recibiron neste sentido?
- Cándido: Depende, vamos a ver, ummm...
- Entrevistadora: Eu imaxínome que, en anos posteriores, seguirían formándose, ¿non?

- Cándido: Non. Eh, a ver. Todas as persoas que estiveron nese grupo, que estiveron traballando, e estiveron inmersos no sistema de calidade, durante tres anos, simplemente por aplicar e facelo ben e tal, recibiron 20 horas de *innovación educativa* certificadas por, pola *Dirección Xeral*.
- Entrevistadora: ¿Que é iso de *innovación educativa*? porque eu pertenzo ao Corpo de Profesores de Secundaria pero non sei o que é.
- Cándido: Vamos a ver, ti podes cubrir 20 horas de formación, entón á hora de, de cátedras, traslados,... vai nun apartado, pero o de *innovación educativa* vaiche noutro apartado.
- Entrevistadora: Ah,... como o dos premios á innovación.
- Cándido: Si ¡xusto!, eh, entón ía no apartado de *innovación*. E fóronse solicitando, eh... só podías ter tres certificados de 20 horas. A xente que ía chegando eh... pois... tiñamos un protocolo de recibilos ao principio de curso e á parte aos novos profesores explicábaselles o sistema de calidade. E aos que chegaban no medio do curso, como substitutos, pois a explicación xa era máis light porque xa tiñan que vir ao día seguinte a traballar, e só recibían a formación no que lles afectaba: no de levar o libro do profesor, levar a titoría, pero nada ¡pouco máis!. E pouco a pouco pois..., os profesores van se indo e veñen novos e iso vaise perdendo. E, o que se vota de menos e pois..., que os profesores que veñen novos, que non saben como cubrir a documentación ou... que teñen que entregar.
- Entrevistadora: E, ¿non hai establecido ningún procedemento para asesoralos?
- Cándido: Si, si, había, pero non se aplicou -ao mellor- correctamente.
- Entrevistadora: Digo eu, porque... cando alguén chega novo ao centro...
- Martín: A principios de curso si que se lles deu unha charla de unha hora, máis ou menos, a todos os que viñan novos para que se orientasen un pouco, pero claro aos que veñen ao principio do ano. Aos substitutos ¡non!, como o curso xa empezou, ¡non!.
- Cándido: Si, xa está escrito. Hai un método de cómo recibir ao profesorado e quen lle ten que explicar que cousa.
- Entrevistadora: De todas formas, a ver, non é demasiado complicado. Quero dicir, se eu é como profesora chego aquí agora, na metade do curso, simplemente con que me explicasen que tipo de procedementos e protocolos utilizan, implicándome un pouco sería suficiente, ¿non?

- Cándido: Nese momento xa terías dúbidas. Estarías cubrindo, se remataches de avaliar aos alumnos, estarías cubrindo unha especie de resumo que sería a avaliación trimestral por cada grupo. E entón aí xa empezaría coas primeiras dúbidas a preguntar e isto como se cubre, e isto como non se cubre,... porque ao ser a primeira vez...
- Entrevistadora: Pero isto pasa aínda que non haxa implantado un sistema de xestión de calidade, ¿non?. Eu chego a un centro e teño que meter as notas dos alumnos e non sei manexar o XADE, por exemplo. Alguén me ten que ensinar, pois algún un compañeiro. Eses problemas resólvense sobre a marcha, ¿non?
- Cándido: Si pasa, resólvense. Podes ter dúbidas o 1º ano pero despois xa sabes como é.
- Martín: O normal e ter dúbidas no 1º trimestre, e despois no 2º xa tes máis práctica.
- Cándido: E na avaliación final.
- Martín: ¡E na avaliación final!, pero bueno, na avaliación final aínda que leves máis dun ano aquí, vas a seguir tendo dúbidas.
- Entrevistadora: Dúbidas que se van resolvendo cos compañeiros, ¿non?
- Cándido: Si, si entre os compañeiros.
- Entrevistadora: Entón..., o asesoramento inicial para por en marcha a xestión da calidade proporcionouno a Administración, e despois ¿tiveron algún outro tipo de asesoramento ou foi autoformación?.
- Cándido: Vamos a ver.... Si, recibimos formación. Periodicamente, pois... convoca... e dache.... Por exemplo non tes formación en auditorías, dáche un curso en auditorías. E, para intentar implantar o EFQM, pois foron dando formación, pero a formación que che dan é case máis filosófica que real, porque non o podes levar á práctica. Eh, en liderado, non sei que... non sei canto...
- Entrevistadora: Os criterios e subcriterios e o que significa cada un deles...
- Cándido: Non, iso a nós eh... a nós o que nos serviu foi para que nos deran, -que non sabíamos de que ía-, era no 2003, no curso 2003-2004, estando Rendo de director i eu de responsable de calidade, convocáronos en Sansenxo eh para darnos unha especie de introdución a EFQM.
- Entrevistadora: ¿... desde a Administración?.

- Cándido: Si, e entón estaban de relatores os vascos. E así como nos viron entrar xa nos votaron fora, porque esperaban que fora Eduardo, que fora Ventoso. Entramos nós e dixeron: “ivos non estades na lista!, vós non sodes de aquí, vós sodes do outro grupo”. Porque, ao mesmo tempo, había formación para acadar a certificación ISO e mandábanos para o outro grupo. E o final entramos, entón déronos unha charla, explicando os procesos, digo... os criterios e tal, e déronos documentación e un libríño con todo explicado. E fixemos a nosa primeira autoavaliación, cubrindo alí, -aínda que fora así como de mentira-, cubrindo unha plantilla, non sei si era do....
- Entrevistadora: Era como de exemplo ¿non?
- Cándido: Si, coma un exemplo, e con iso xa nos deu para comezar.
- Entrevistadora: Pero a min paréceme que con iso non é suficiente.
- Cándido: Para nós foi suficiente. Collemos o libríño -dérannos tamén unha plantilla de exemplo-, pedimos un grupo de traballo e fomos traballando, fomos facendo todo isto que temos nós, á man todo á man, todas estas folliñas a man, que é un coñazo, sin... porque intentamos aplicar o método de matrices sen que ninguén nos explicara como se usaba, ¡autodidactas totalmente!. Fixemos a autoavaliación e cando chegamos ao final dixemos: ¡ahhh, fixémoslo mal!, pero non tiñamos tempo a, a volver a facelo de novo e a revisalo todo totalmente e, e darlle marcha atrás e..., porque aplicamos as porcentaxes sumando e era multiplicar. Pero, globalmente sabíamos donde estábamos e tiñamos normalmente o 75%, e entón aplicamos un coeficiente corrector do 75% á nota que tiñamos e dixemos: ¡pois é esta!. E a nós dábanos eh 400 e pouquiño, e entón cando nos veñen pois eh, eh a validar a puntuación obtida, eh, dixéronos que viñan co programa PERFIL. Chegou e queríanos meter xa, mirounos así por enriba e dixo: vos ides ata un máximo de 200.
- Entrevistadora: O programa ¿proporcionábo a Administración?
- Cándido: Non, nós non tivemos acceso ao programa. Veu unha persoa co ordenador portátil, co programa PERFIL, a avaliarnos. E chegou, sentouse, eh había dúas modalidades segundo o tipo de preguntas que nos ía facer. Unha que che daba unha puntuación máxima de 200 e outra que era de 300 para riba, e entón nós dixemos: “nós seguro seguro que de 300 para riba temos”. E entón dixo: “bueno, vale”. ¡El é ven mandado!, e aplicouno e saíunos un arco de 325-375, e despois houbo que facer a memoria. E claro, a memoria..., nós non tiñamos formación porque tiña que ter un formato xustiño, tantas páxinas, ten que contar todo dun xeito tal...

- Entrevistadora: ¿Empregaron algunha outra memoria como referente?
- Cándido: No, fíxonola. Nós tiñamos todos os datos e fixerámola a nosa maneira e entón, coa que nós lles proporcionamos, cos datos que tiñamos analizados para facer a autoavaliación, eh... a empresa foina redactando pouco a pouco, e entón mandábanos...
- Entrevistadora: ¿Qué empresa?
- Cándido: A empresa pagada pola Administración.
- Entrevistadora: A empresa pagada pola Administración ¿qué era,...un equipo de consultores?.
- Cándido: Si, e entón, foinos facendo a memoria axustada ao modelo. Eh, a nosa non se axustaba ó modelo, era feita por nós, ao noso xeito, é dicir, feita por nós. E foinos eh redactando e dicíamos: no mira, isto esta ben aquí pero como neste outro apartado faltavos e isto podería estar tanto neste apartado coma neste outro vamos a cambiar e vamos a poñelo aquí, e entón íanos mandando, por criterios, os aspectos que había que modificar. E nós revisabámolo. Eh, vamos a ver, aquí faría falta un dato de tal ¿tédelo? Si vale, entón a ver canto é.
- Entrevistadora: E cando empezaron coa autoavaliación do centro aplicando o modelo EFQM, ¿que cuestionario utilizaron, a versión que había adaptada para centros educativos do MEC ou fixeron algo propio?
- Cándido: Nós, aproveitando o que tiñamos, vamos a facer unha enquisa, entón dicimos ¡esta!; qué modelo usamos ¡este!, que obxectivo tal... fomos facendo así. Nós aproveitamos o que tiñamos no centro.
- Entrevistadora: Pero a ver,... hai un cuestionario do Ministerio que está adaptado aos centros educativos que recolle unha serie de preguntas en relación a cada un dos criterios.
- Cándido: Debe ser o que edita, o que editaron os vascos, que é un librito así en branco cunha parte vermella. Ese déronnolo no curso 2003-2004.
- Entrevistadora: E as preguntas ¿non lles serviron a vostedes como referente para facer esa autoavaliación?
- Cándido: Como referente, como idea, como idea si.
- Entrevistadora: Porque as preguntas ¿pódense modificar?

- Cándido: Si, pero nos utilizabamos os cuestionarios que tiñamos no centro, é dicir pois si nós pasamos cantidade de enquisas, pois nos empregamos esas enquisas.
- Entrevistadora: Cando di: “o equipo directivo asume a calidade”... pois vostedes dicían: pois si, asumímolo, non fai falta que fagamos unha pregunta en relación con isto ¿non?.
- Cándido: ¡Claro!, eh nós usabamos o que tiñamos nos centro.
- Entrevistadora: E agora, esta versión que ven no 2010, do modelo EFQM, ¿introduce cambios que impliquen algunha modificación do sistema de xestión do centro ou non fai falta?
- Cándido: E.. vamos a ver,... eu cando deixei de ser responsable de calidade desconectei do EFQM.
- Entrevistadora: Acaba de saír agoira en xaneiro, publicada unha nova versión do modelo da EFQM.
- Cándido: Xa o sei. No da ISO eu coñezo a versión 2008 e sei os cambios que ten, peor da EFQM, non me molestei nin en miralos, cáeme moi lonxe.
- Entrevistadora: En relación ao modelo da EFQM, ¿os centros que imparten FP necesitan unha versión adaptada ou cada centro ten que crear o seu propio cuestionario de autoavaliación?
- Cándido: Non, poderíase facer un para todos. E, e ademais sería comodísimo. Tanto si se emprega como referente a ISO como si se emprega EFQM, poderíanse estandarizar a documentación usada. É dicir, en todos os centros usar o libro, o caderno de profesor, que tiña isto como mínimo. Pero eu que sei, por exemplo o de programación ten que tocar este punto este, este, este,.. e cada ano os inspectores son cada vez máis quisquillosos, máis, máis, máis,... e entón tes que cambiar o teu modelo de programación para incluír aqueles aspectos que che vai eh reclamar a inspección.
- Entrevistadora: En relación a isto da calidade, máis que eh un referente, unha norma ou modelo, un cuestionario determinado, ¿o importante é a xestión do centro?
- Cándido: Si, é a maneira de facer, é a filosofía. É dicir, o da ISO é ¿ti queres mellorar?, podes tomar como referencia todo o que fixeches o ano pasado. O ano pasado tes todo documentado, tes o caderno do profesor, hasta -se impartes o mesmo curso- sabes onde ía en cada momento, que exercicios estabas facendo, que lección, que páxina... É dicir: ¡sábelo!, entón ti podes mirar e podes mirar cara atrás e podes decidir pois si, ao mellor aquí estendínme demasiado e estiven dando cousas que non necesitaba. É dicir, todo isto é documentable e é revisable, iso é o da ISO.

- Entrevistadora: Estamos falando de coherencia, responsabilidade, sentido común,... quero decir que cando estamos falando da calidade non nos referimos a cousas moi novas senón que estamos falando do día a día, do traballo riguroso.
- Cándido: Si, do traballo riguroso, e despois o control da documentación si se leva estritamente ti se necesitas un papel, un documento tes onde collelo, é dicir tes alí o modelo para copias, e hai un modelo para cada cousa
- Entrevistadora: Entón, os instrumentos que aplicaron para a EFQM son propios, elaborados por vostedes. ¿E a metodoloxía?
- Cándido: A metodoloxía copiamos, utilizamos o criterio de matrices dos vascos, porque era o único que coñecíamos, é dicir só tiñamos para guiarnos a guía que tiñan os vascos, que ademais estaba obsoleta porque había apartados que non..., que ela non tiña, eran subcriterios, faltáballe algún apartado, non recordo eu chegaba ata o E e na guía só chegaba ata o D, e había que inventalo por coherencia cos demais, incluso atinamos co 9.
- Entrevistadora: Isto pode pasar polas distintas versións que houbo do modelo. A versión do 2003, no criterio “liderado” introduce un subcriterio que fai referencia a que “a dirección debe promover cambios”. Ese subcriterio, o 1e) non estaba recollido na versión anterior.
- Cándido: Claro, pero nos témolo, viamos que había ata un E e inventámolo sobre a marcha por coherencia, o 1º vai dun tipo o 2º doutro e acábaslle collendo o tranganillo e, e tiras pa’ diante.
- Entrevistadora: ¡Claro! Cómo se formulou este, pois estoutro que fai referencia a isto pois vámolos formular así.
- Cándido: Que despois cando foi a memoria quitamos algo de aquí deste outro e metémolo aquí. O non sei que está relacionado con outro máis alá.
- Entrevistadora: ¡Están todos relacionados!
- Cándido: ¡Claro! pero entón xa se sabían as táboas onde podían interrelacionar uns cos outros, e entón dicíache o 5 está relacionado co 8... e dicíache pois pasamos de aquí para alí, porque tiña que ir xustificado, tiña que levar unha pauta, un formato... e entón dicíache aquí fáltavos e aquí sóbravos e a ver se podes traspasar uns subcriterios a outros.

- Entrevistadora: A ver,... todo isto en relación coa calidade, cando puxeron en marcha as ISO e o EFQM, ¿qué vantaxes supuxo un modelo e outro, e que inconvenientes se foron encontrando no camiño, a parte de ser autodidactas e ter que ir experimentado?
- Cándido: O problema máis grave que nos tratamos ao implantar a ISO, todo o traballo do profesorado custaba e ao profesorado iso non lle gusta, é dicir cada un é dono da súa materia...
- Entrevistadora: Todo ten que estar documentado.
- Cándido: Documentado, pero ademais é obxecto de auditoría.
- Entrevistadora: Creo que agora,... -me dicía Martín- que Vd. esta dando un curso de auditoría aquí no centro.
- Cándido: Si. E entón todo o traballo do profesorado é transparente, e se alguén non facía o traballo ben ía cantar en seguida, porque se ía notar, a non ser que mentise nos nos rexistros notábase, e entón claro un rexeite nese sentido.
- Entrevistadora: ¿Un rexeite do profesorado a que o avalíen?
- Cándido: Rexeite a ser controlados. Pero ademais, ¿quen son os de AENOR para aplicar a medida?, ¿quen son?. Non é a inspección.
- Entrevistadora: Estamos falando dun organismo externo á Educación.
- Cándido: Si, claro, externo, pero ademais audítannos en función ás normas de AENOR, entón que temos que cumprir as normas de Educación e as normas da ISO ao mesmo tempo.
- Entrevistadora: Ou sexa, realmente houbo un debate no centro.
- Cándido: Houbo, houbo xente que tiraba para atrás. Entón, claro, ao principio houbo un rexeite e despois houbo un rebote, porque eh houbo varias persoas que intentaron liderar o movemento en contra da calidade, e provocou que no curso 2005 houbera un movemento do profesorado, que se moveu, que se fixo debates, asembleas... e, e chegaron a conclusión de que o centro debía ser “en calidade”.
- Entrevistadora: Pero, ¿como se resolve iso? ¿resolvese a través dos Claustros?
- Cándido: No, iso foi un debate, unha especie de debate, de asemblea. Ademais houbo outros problemas de fondo.

- Entrevistadora: Pero que era, unha assemblea onde se convocan a todos os profesores e aí debatemos sobre esta situación, se seguimos ou non seguimos.
- Cándido: Si, pero convocada polo propio profesorado, á marxe da dirección, e foi un debate duro.
- Entrevistadora: O rebote era porque me obrigan a traballar en calidade, e porque o fai a dirección. É dicir ¿porque a dirección está promovendo isto?
- Cándido: ¡Xusto!. E, sobre todo, porque teño que cubrir estes papeis, onde di que teño que cubrilos.
- Entrevistadora: Sobre todo onde di, onde di na lexislación que teño que cubrilos.
- Cándido: E, naquel momento a dirección estaba cuberta porque a documentación de calidade fora aprobada no *Consello Escolar* como norma de funcionamento do centro. Entón estaba cuberta legalmente, senón habería aí un tira e afrouxa.
- Entrevistadora: Moi difícil de resolver, a verdade. Pero aínda así a xente decidiu tirar para adiante.
- Cándido: Si, maioritariamente decidiron tirar para adiante, que era a maneira de funcionar todos, que era unha sinal de identidade... porque ademais para elaborar a misión e a visión do centro -que iso fíxose en 2002 en abril ou en maio-, e convocouse en lista aberta ao profesorado que se quixera anotar. E este profesorado eh, durante un día enteiro deixou de traballar e estivo reunido debatendo, elaborando o que era a emisión e visión, é dicir, ¿onde estaos? ¿como nos vemos? ¿onde queremos ir? ¿para que estamos aquí?.
- Entrevistadora: Moi importante chegar a acordos. Cando se fala da xestión da calidade sempre se fala da implicación, participación de todo o profesorado neste tipo de cousas.
- Cándido: Estaban implicados -naquel momento- máis da metade do profesorado. Á reunión asistiron vinte e tantos de 60.
- Entrevistadora: A día de hoxe, a implicación e participación do profesorado...
- Cándido: Naquel momento do grupo de traballo, do grupo de mellora, que se reunía periodicamente, enchíamos a aula de lomba, toda a volta cos profesores que estabamos. Non sei cantas persoas estabamos pero ao mellor,... máis de vinte seguro que si... ¡de xeito activo!
- Entrevistadora: E a día de hoxe, ¿a implicación?, porque me dixo que houbera distintas fases.
- Cándido: Neste momento está a dirección.

- Entrevistadora: A dirección tirando do carro.
- Cándido: Si, pero o resto neste momento funciona por inercia, está automatizado, e entón as cousas fanse por inercia.
- Entrevistadora: Ou sexa, que os inconvenientes realmente foron e son estes que fan referencia á non estabilidade do profesorado e a conseguir implicar ao profesorado para poñer en marcha todo este sistema, o medo a ser controlados e estas cousas. E o de vantaxes, ¿que aporta realmente o sistema de calidade para o centro?
- Cándido: Vamos a ver, as vantaxes vense nos resultados, simplemente por un dato, eh, eu cando cheguei ao centro os resultados no selectivo eran baixísimos, ao mellor nun grupo andaba no vinte e tantos por cento de aprobados, noutro ao mellor no 50%, iós resultados eran moi baixos!. E, o feito de estar facendo todos do mesmo xeito, eh, estar aplicando a mesma documentación, os mesmos criterios para avaliar. E levamos son sei se 2 ou 3 anos seguidos tendo 100% de aprobados no selectivo, traballando co que traballamos, sen rebaixar, sen mandar só aos mellores alumnos...
- Entrevistadora: Estamos falando de mellorar resultados de alumnos...
- Cándido: De alumnos.
- Entrevistadora: Pero imaxínome que para o profesorado tamén haberá algunha vantaxe.
- Cándido: Non, a única vantaxe que houbo foi –nun momento- poder dar cursos, cando era centro integrado, porque dentro do plano estratéxico que había estaba en formación ocupacional-continua...
- Entrevistadora: Nestes momentos estase dando o curso de auditorías, o curso ¿impártese aquí no propio centro?
- Cándido: Si, aquí no centro.
- Entrevistadora: Cal é a idea deste curso, que o profesorado faga auditorías internas, ou tan só para formarse.
- Cándido: Para auditorías internas.
- Entrevistadora: Para auditorías internas. Como centro teñen xa moitos, moitos recoñecementos, premios, certificacións e todo iso ¿non?

- Cándido: Eh, si, polo menos no comezo, polo menos temos un premio a nivel estatal e outro a nivel autonómico.
- Entrevistadora: En relación ao modelo EFQM e, aparte diso, ¿foron certificados?.
- Cándido: Si, xusto.
- Entrevistadora: E, esas auditorías e certificacións cada certo tempo hai que renovalas, ¿non?
- Cándido: Si, todos os anos, o da ISO todos os anos.
- Entrevistadora: ¿Quen fai iso? ¿É a Administración quen manda aos auditores externos?
- Cándido: A ver,... a *Dirección Xeral de Formación Profesional* eh ten un contrato con AENOR para facerlle as auditorías a todos os centros certificados.
- Entrevistadora: ¿Segue sendo con AENOR este ano?, porque cónstame que nos centros de formación ocupacional xa cambiaron, entón, por iso preguntaba.
- Cándido: Si, en principio é AENOR porque nos temos a auditoría concertada con AENOR.
- Martín: Si, si.
- Entrevistadora: Pode ser porque estes son de *Educación* e os outros son de *Traballo*.
- Cándido: ¡Claro!
- Entrevistadora: Entón, por un lado están as certificacións externas que hai que renovalas cada ano e as auditorías externas. Pero, a parte, están as auditorías internas que fai o propio centro, ¿quen xestiona isto? ¿quen as leva a cabo?
- Cándido: O propio centro, o centro determina cando se fan, cantas se fan e quen o fai.
- Entrevistadora: E, ¿quen o fai?, ¿o responsable da calidade?
- Cándido: Si, el decide si se fai eh unha auditoría previa de AENOR e outra antes do verán, ou si se fai só previa de AENOR, ou si se quere facer unha extraordinaria cada ano tamén se pode facer. E ademais decide que apartados da norma audita.
- Entrevistadora: Vostedes seguen traballando coas ISO e máis co EFQM, cos dous referentes.
- Cándido: Si, as EFQM creo que se está deixando de lado porque non se sabía si a *Consellería* se ía facer cargo do gasto.

- Entrevistadora: ¿Estamos falando da nova *Consellería*?, como houbo cambios pois...
- Cándido: Claro!, e que ademais este é o único centro eh público en Galicia que ten a EFQM, vai segundo o gasto...
- Entrevistadora: Pero, ¿sábese ou non se sabe?
- Cándido: Pois non sei si eles saben canto custa, ese é o problema.
- Martín: Si que o saben, e ademais temos que renovar agora no mes de maio.
- Cándido: Discrepo contigo, porque ti terías, tes que facer a memoria.
- Martín: No, no, ¡iso por suposto!
- Cándido: Eh, a autoavaliación, a memoria. Teríanche que validar a puntuación e despois teríanche que avaliar, e entón, ¡non estaría tan seguro!.
- Entrevistadora: E, ¿faino a Administración?
- Cándido: Todo, todo.
- Martín: Eu, de todas formas, estaba falando de cartos.
- Entrevistadora: Unha cousa é que a Administración asuma o custo económico e outra é que nos asesore e que nos proporcione o servizo e...
- Cándido: ¡Claro!, pero non ten que asesorar, ten que proporcionar os servizos.
- Entrevistadora: Respecto á Administración, estoume referindo a *Dirección Xeral de FP*, eu falei agora no mes de xaneiro con alguén de calidade e díxéronme que, que aínda non había ninguén nomeado para levar o servizo de calidade e quedei un pouco sorprendida.
- Martín: En Santiago si hai, outra cousa é que estean todos, de todo metidos no papel ou non, pero si hai responsables de calidade. De feito estiveron asistindo aos mesmos cursos que estiven acudindo eu este ano.
- Entrevistadora: ¿Quenes son os responsables de calidade?
- Martín: Xosé Antonio Jardón...
- Entrevistadora: Jardón, que é o Xefe de servizo.
- Martín: Efectivamente, e... e Pinchel... non sei que.

- Entrevistadora: Eu falei,... na páxina da *Consellería de Educación* hai unha relación de servizos e teléfonos asociados e responsables asociados a cada servizo. Eu con Jardón xa falei respecto ao dos centros integrados... e despois falei cunha persoa que corresponde ao teléfono onde está o apartado de calidade e me dixo que aínda non sabían moi ben a quen colocar aí. Así que unha cousa é o xefe dese servizo e outra que teñan unha persoa asignada concretamente a calidade, é unha das cousas que a min me, me preocupaba, que a metade do curso aínda non tiveran a ninguén. Entendo que están comezando a rodar pero, pero...
- Cándido: De todas maneiras, todo funciona por inercia porque seguramente este ano... xa vos deron ¿non?.
- Entrevistadora: ¿Estanse facendo cousas?.
- Cándido: Si, estase traballando –seguramente- en EFQM pero iso xa foi algo que estaba previsto, xa estaba contratado e estaba en partidas aprobadas.
- Entrevistadora: Pero, ¿cal é a situación actual en relación á EFQM e en relación a ISO? ¿qué tipo de axuda, asesoramento lles está proporcionando a Administración?
- Cándido: Sobre a ISO, ¡nada!
- Martín: A Administración directamente non, pero, indirectamente, a través de cursos, por exemplo, eh, eh, acudimos unha serie de eh profesores eh ou responsables de calidade a Santiago a un curso impartido por AENOR e a outro curso de EFQM, un era de auditorías e outro de EFQM, ese é o apoio que, o apoio que temos e, de feito, o noso responsable tamén asistiu a ese curso. Estámonos rodando todos nese terreo.
- Entrevistadora: ¿O responsable?.
- Martín: José Antonio Jardón. Estamos rodando todos nese tema.
- Entrevistadora: Si, moi ben. Unha última pregunta xa. Para poñer en marcha todo este sistema de xestión da calidade a parte da formación, no centro educativo ten que haber un equipo directivo que está liderando, ¿eses equipos directivos necesitan unha funcións específicas en relación con isto ou cas funcións que teñen asignadas no regulamento de secundaria é máis que suficiente para abordar...?
- Cándido: O que é o responsable de calidade, si necesita horas.
- Entrevistadora: A figura do responsable de calidade non existe recollida no regulamento orgánico dos institutos.

- Cándido: No, non existe, pero si existe -está prevista- unha remodelación horaria, pero non ten recoñecemento de ningún tipo, pero o que é peor, ¡non ten autoridade!.
- Entrevistadora: Porque non aparece recollido en ningún sitio cales son as súas funcións, o cargo que ocupa, o recoñecemento a efectos de concursos, etc.
- Cándido: ¡Claro!, eu como responsable de calidade, sendo simplemente responsable de calidade e sendo cargo directivo. Entón a min pasábame que cando era responsable de calidade sen cargo ningún eu vía que non se estaba aplicando o que tiñamos que facer, e eu dicía: “¡hai que facelo!”, e entón dicíache alguén do equipo directivo: “¡porque ti o digas! aquí os que mandamos somos nós”.
- Martín: Porque,... de todas formas unha das peticións que se fixo, foi a principios deste ano, foi que o responsable de calidade pertencese ao equipo directivo, que fose un membro máis do equipo directivo, si é o vicedirector evidentemente xa pertence, pero si non é...
- Entrevistadora: Pero, ¿é necesario que forme parte do equipo directivo ou pode ser un departamento de calidade, igual que hai un departamento didáctico?
- Cándido: Como queiras, pode ser xefe dun departamento didáctico, como queiras, pero ten que ser membro do equipo directivo.
- Entrevistadora: ¿Pode ser, por exemplo, un departamento de calidade?, igual que hai un departamento de orientación ou de actividades extraescolares,... ten un cargo, ten un recoñecemento por ese cargo.
- Cándido: Pode ter un equipo debaixo que estea traballando con el, pero ten que formar parte do equipo directivo como sexa.
- Entrevistadora: ¡Ou polo menos coordinarse!
- Cándido: Non. Ten que coordinarse, pero ten que formar parte do equipo directivo, porque haberá decisións do sistema de calidade que se teñen que tomar e non vale contradicir ao equipo directivo, e o equipo directivo non pode desautorizalo tampouco.
- Entrevistadora: E para evitalo, é mellor que sexa membro do equipo directivo, e esas decisións se tomen...
- Cándido: Ten que ser a narices membro do equipo directivo, teña ou non un departamento específico detrás.
- Entrevistadora: E, ¿cales son as funcións específicas que lle asignamos ao responsable de calidade?

- Martín: Pois, practicamente todo o que teña relación coa calidade, todo.
- Cándido: É o máximo responsable.
- Entrevistadora: Pero, ¿o control, a xestión dos procesos?
- Cándido: Vamos a ver, é o dono de todo a análise da calidade, é o dono do control da documentación e rexistro porque ten que, ten que controlar que todo estea no seu sitio, é o dono de aprobar todos os procesos para que se axusten á norma. Non de facelos, senón de aprobalos.
- Entrevistadora: Iso ¿debería aparecer no regulamento orgánico?.
- Cándido: Si.
- Entrevistadora: Igual que existe por exemplo a figura do vicedirector, -que nuns centros a hai e noutros ao mellor non a hai-, o xefe de estudos de diurno e de nocturno,... e teñen unhas funcións específicas, o responsable de calidade ten que aparecer e ten que ter unhas funcións específicas?
- Cándido: Ten, de análise e de todos os datos do centro.
- Entrevistadora: Realmente, ¿hai que legislar iso?
- Cándido: Hai que legislar todo o que é o apartado 8 da norma ISO [Refírese á ISO 9001:2008, apartado 8: Medición, análise e mellora].
- Entrevistadora: Ademais, levamos moitos anos coa figura do responsable de calidade, xa vai sendo..
- Cándido: Entón, ten que velar por todo, por toda a distribución da documentación... e entón calquera profesor pode vir aquí e coller calquera modelo, pero el ten que velar porque o modelo correcto estea aquí. E, se non funciona, este servidor ten que preocuparse de que funcione e estea operativo, e alí onde se necesite consultar información ou cubrir o modelo que sexa así.
- Entrevistadora: E, ¿qué pasa cando un profesor ten que cubrir un determinado protocolo e resulta que non o cubre ou non o está facendo?.
- Cándido: Pois ...
- Entrevistadora: ¿É o responsable de calidade, quen de algunha maneira, ten que estar aí pendente ou...?

- Cándido: Non, o profesorado e o xefe de estudos, sería o xefe de estudos o que lle tería que pedir ou o xefe de departamento si é un “escalón” máis abaixo e ten que ver co departamento. Se eu son xefe de departamento e a min un profesor do meu departamento non me entregou, por exemplo a programación de aula, eu voulla pedir. Ou se non me entregou eh unha acta, que nós comunicámoslles aos alumnos como van ser avaliados...
- Entrevistadora: ¡Claro!, dependendo do tipo de protocolo a responsabilidade pode ser do xefe de departamento, do xefe de estudos,....
- Cándido: ¡Claro!, a primeira reclamación faríalla eu, pero se a min non ma da, eu iría ao xefe de estudos e pediríalle que interveña, entón el é o máximo responsable de todo o que teña que ver co proceso de ensinanza-aprendizaxe. E entón, sempre hai alguén da dirección responsable dalgún, dalgún grupo de procesos, por exemplo director todo o que teña que ver con planificación, e, e, e o secretario todo o que teña que ver con matrícula, todo o que teña que ver con aplicacións informáticas e todo iso, é el o responsable, e incluso de custodia das fichas de persoal e demais.
- Entrevistadora: ¡Claro!. Este centro fixo xa un longo camiño, son xa moitos anos traballando con altas, con baixas...
- Cándido: Se ti agora queres cambiar a maneira de facer, ¡vaiche custar!. Se por exemplo o xefe de estudos di pois eh eh: “ en vez de deixarlle unha copia da avaliación trimestral de procesos ao xefe de departamento e ao titor pois quero que ma deixedes a min só a min”. Van aparecer no do xefe de departamento e no titor igual porque, porque lévache un ano cambiar a rutina. E dicir, está, está asentado.
- Entrevistadora: E, despois deste longo camiño, ¿están satisfeitos? ¿compensou ou non compensou?
- Cándido: Compensar, compensou pero,... ao mellor o esforzo que se levou a cabo, ao mellor non compensou os resultados obtidos.
- Entrevistadora: Os resultados melloraron, reflíctense no alumnado.
- Cándido: Si, porque... eu dou, por exemplo matemáticas, eu teño que conseguir o 50% de aprobados e a min cústame.
- Entrevistadora: A min paréceme moi importante porque hai moitos centros que o número de aprobados é o 15% e non se toman medidas, e ninguén lle pide responsabilidades a ese profesor ou a ese departamento.

- Cándido: Pero, a responsabilidade tela ti. ¿Cómo xustificas ti que ao mellor só che aproban dous alumnos?, haberá que analizar as causas.
- Entrevistadora: Aquí analízanse as causas porque están establecidos os procedementos, e ademais está establecido que si non se conseguen o 50% de aprobados hai que revisar iso.
- Cándido: Si, hai que revisar e tomar medidas. ¡A ver que está fallando!. Tomar medidas e verificar a eficacia das medidas que se tomaron.
- Entrevistadora: Pero, en moitos centros que temos en Galicia vemos que en determinadas materias, algún profesor en concreto non chega a ese índice de aprobados ou está moi lonxe, e, e non se toman medidas,... ninguén pide responsabilidades a ese profesor, ¡iso é unha realidade!. É dicir eu vivo no meu centro, non estou falando de algo descoñecido, é unha realidade e non se pide xustificación ao profesor.
- Cándido: Aquí si, aquí tes que analizar cales foran as causas, e cales van a ser os remedios, e, e despois faltaría o paso de verificar a eficacia das medidas tomadas.
- Martín: De todas formas, Cándido, aquí temos o 50% de aprobados para que non sexa non conformidade, pero esa conversa xa a tivemos en Santiago entre –bueno- os responsable de calidade, e había profesores que falaban dun 90%.
- Cándido: ¡Imposible!
- Martín: ¡Xa!, pero había profesores que dicían e que vale o 50% , pero ten en conta que é o 50% de fracaso e ese é un fracaso elevadísimo, claro que despois fisicamente conseguir un 90% tamén sabemos que é imposible, pero dicían que fracase a metade é algo esaxerado, e dende ese punto de vista tiñan razón. Outros falaban dun 70%, dun 60%... pero sabemos que, por encima dun 50% é imposible, penso.
- Cándido: Eu dígoche: en matemáticas, tes ao mellor dous ou tres que deciden non facer nada, e tes que contar con iso.
- Martín: E xa tes menor conformidade.
- Cándido: Si, pero ti tes que evidenciar que non che fixo nada, que non está traballando.
- Martín: Sen embargo, no meu caso teño seis alumnos en PCPI, uns alumnos un pouco especiais e entón vai a ser imposible que supere o 33%, sei que hai dous que van aprobar.
- Entrevistadora: Si, pero nestes casos xustifícase.

- Martín: Si, son PCPI.
- Entrevistadora: Si, pero non porque sexan PCPI. É dicir: ¡Hai un argumento!, porque a veces danse eses resultados e non hai ningún tipo de argumento nin xustificación, nin se analiza sequera. Simplemente, o feito de que se analice, de que alguén se pregunte, porque está pasando isto?, eu creo que xa é importante!
- Cándido: Si, pero o feito de que ti analices, e poñas algún remedio anque sexa pequeniño que beneficie a dous ou tres alumnos, ao final, xa estás conseguindo moito. E iso non o notas ao primeiro balance, non o notas o 2º, pero conforme vas subindo o “escalón” valo notando.
- Entrevistadora: Ou sexa, que o recoñecemento realmente é lento.
- Cándido: É lento.
- Entrevistadora: Non importan tanto as certificacións e os recoñecementos externos senón o traballo do centro.
- Cándido: Eu compararíaio cun neno pequeno, ti todos os días o ves igual pero está medrando. E entón, daste conta de que medrou cando comparas os resultados que tes agora cos que tiñas hai un par de anos, e dis: “agora está aquí e antes estaba alí, e ¡medrou!”. É moi lento, moi lento, non o ves, o esforzo non che proporciona resultados inmediatos.
- Entrevistadora: Bueno pois, quería darlles as grazas por, polo tempo e pola información que, para min é moi importante.
- Martín: Pois eu con iso xa me alegre, si sacaches conclusión claras.
- Entrevistadora: A ver, eh, para min poder falar con xente que realmente está traballando e implantando un sistema de calidade, que leva xa unha experiencia longa ¡é importantísimo!. A min paréceme fundamental para poder aprender.
- Martín: A min me pasa un pouco igual ca ti, eu acabo de aterrar e de quen estou aprendendo realmente é del [fai referencia a Cándido]. ¡Estou aprendendo un montón de cousas!.
- Entrevistadora: ¡Claro!, ¡claro!
- Cándido: Pero, pero si a xente espera ver resultados inmediatos non, isto é coma un neno pequeno que vai medrando e só cando ti comparas entón si ves a mellora pero si non, non. Vese, case ves un muro porque, estás traballando, estás cubrindo a documentación, estás tal e estache supoñendo un esforzo, e tardas en ver os resultados.

Entrevistadora: Eu creo que iso non o poñen os libros e ao mellor hai que facerllo ver a xente que quere, que quere comezar a andar neste sentido. Que non se espere grandes cousas no 1º nin no 2º ano senón que os resultados vense co tempo.

Cándido: Ademais, por exemplo, para a dirección pode ser unha ferramenta importante porque o feito de ter que planificar os obxectivos a conseguir, e ter que medilos a intervalos periódicos, e ter que xustificar que se tomen accións para conseguir eses obxectivos é unha maneira de traballar á que non están afeitos.

Entrevistadora: A ver, é un pouco o sistema de, da autoavaliación que ten que facer o profesorado do traballo que está desenvolvendo, ¿non?

Cándido: Non. Vamos a ver... ti imaxínate que aquí fan un plan para todo o ano e márcanse, por exemplo hoxe que haxa proxectores en todas as aulas, pois 1º trimestre colocar todos os soportes tal, iso é medible ou están ou non están. 2º solicitar presupostos dos proxectores tal, solicitude da oferta e avaliala, o seguinte poñelos e colocalos e, e que funcionen.

Entrevistadora: ¡Iso é unha realidade!

Cándido: Si, unha realidade, pero a ti obrígache a formular un obxectivo que sexa medible, planificar todos os pasos e medilos a intervalos periódicos. E iso nunha dirección normal.. igual... bueno, va, ¡para o ano!, ¡xa o faremos!, ou xorde unha oferta, pois comprámoslos e colocámoslos.

Entrevistadora: Ou sexa que, non traballamos por impulsos, traballamos por obxectivos, ¿non? Sería un pouco a idea.

Cándido: Efectivamente, porque ademais se ti fas un plan a 4 anos, podes planificar os obxectivos para o 1º ano, para o 2º, para o 3º e para o 4º, e ir... por exemplo da dirección anterior o máximo obxectivo de calidade era conseguir a EFQM, e foise traballando, un ano solicitouse o grupo de traballo, elaborouse todo o papelexo, no seguinte ano fíxose autoavaliación, solicitouse da *Consellería* que nos viñeran a facer a memoria e tal, e así foi e chegouse.

Entrevistadora: ¡Pouquiño a pouco!

Cándido: Si.

Entrevistadora: Pois, moi ben, ¡moitas grazas!

