



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA

LA MEJORA CONTINUA Y LA CALIDAD EN INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL.
EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

ANA J. GARZON CASTRILLON
Director: Dr. JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN

TESIS DOCTORAL
Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa

Bellaterra, Febrero de 2012

Dedicatoria:

A mi Madre, porque desde la
distancia me apoya día tras
día.

A Mauricio por ser mi
compañero de vida.

Agradecimientos:

Al Dr. Joaquín Gairín por ser mi apoyo, guía, consejero,
durante este largo camino.

Al Departamento de Educación de Cataluña (Subdirección de
Enseñanzas Profesionales), al Coordinador del Proyecto de
Calidad y Mejora Continua, y a Directores, Alumnos,
Profesores, Coordinadores Pedagógico y de Calidad de los
centros que participaron en este estudio, por su colaboración
y confianza.

A Investigadores, profesores, directores de centros de FP, y
doctorantes que actuaron como Jueces Expertos, por su
importante contribución.

A mis amigos por su incondicional apoyo.

INDICE GENERAL

	Pág.
INTRODUCCION	11
I. MEJORA CONTINUA, CALIDAD Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA	13
1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA EN ESPAÑA	15
1.1. La Formación Profesional Reglada en el sistema educativo español	15
1.1.1. la FP de 1928-septiembre 1990	15
1.1.2. la FP de la reforma de 1990 a la Ley de economía sostenible de 2011	17
1.2. La política educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la FP	20
1.3. A modo de síntesis	28
2. LA MEJORA CONTINUA Y LA CALIDAD: Fundamentación Teórica	29
2.1. Cambio y mejora de los centros	31
2.1.1. El movimiento de Mejora de la Escuela	32
2.1.2. El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar	38
2.2. La calidad como concepto	41
2.3. Modelos de gestión de la Calidad de la Formación Profesional	46
2.3.1. Marco Común Europeo de garantía de calidad de la Formación Profesional	49
2.3.2. QualiVET Projet	52
2.3.3. Proyecto de Calidad y Mejora Continua: PQiMC	54
2.3.3.1. Estructura y conceptualización del PQiMC	55
2.3.3.2. Implementación del Proyecto de Calidad y Mejora Continua	63
2.3.3.3. Contexto de aplicación del PQiMC	66
2.4. A modo de síntesis	68
3. CALIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA.	71
3.1. Calidad del sistema educativo	71
3.2. Calidad del centro educativo	76
3.3. Calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje	78
3.3.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje: aspectos teóricos	79
3.3.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo español	83
3.3.3. La calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje	85
3.4. La calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación profesional reglada	92
3.4.1. Las competencias laborales y la formación profesional	93
3.4.2. La formación orientada al desarrollo de competencias y el proceso de enseñanza- aprendizaje	95
3.5. A modo de síntesis	104

	Pág.
II ESTUDIO DE CASO MULTIPLE EN CATALUÑA	107
4. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CASO MULTIPLE	109
4.1. El estudio de caso como metodología	109
4.2. Objetivos del estudio de caso múltiple	113
4.3. Los centros de formación profesional reglada seleccionados y sus protagonistas	113
4.4. Aproximación al estudio de caso múltiple	114
4.4.1. Etapas del estudio de caso múltiple	115
4.4.2. La Matriz de Trabajo de campo: principal instrumento para el diseño de trabajo de campo	116
4.4.2.1. El diseño y la utilidad de la Matriz de Trabajo de Campo	117
4.4.2.2. Estructura de la Matriz de Trabajo de Campo	119
4.4.3. Instrumentos para obtener la información	121
4.4.4. Proceso de análisis de los casos objeto de estudio	124
4.4.4.1. Análisis descriptivo	126
4.4.4.2. Análisis interpretativo	130
4.5. A modo de síntesis	132
5. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE	135
5.1. Análisis de los resultados por criterios de agrupación de los centros de FP	137
5.1.1. El contexto externo	137
5.1.2. El contexto interno y el proceso de enseñanza-aprendizaje	140
5.1.2.1. Centros de FP con acreditación de calidad antes del 2005 y en el 2005: subgrupo 1	140
5.1.2.2. Centros de FP con acreditación da calidad posterior al 2006	146
5.1.2.3. Centros de FP pequeños	151
5.1.2.4. Centros de FP grandes	157
5.1.2.5. Centros de FP ubicados en Barcelona	162
5.1.2.6. Centros de FP ubicados fuera de Barcelona	167
5.2. Subcategorías coincidentes en los centros de FP objeto de estudio	172
5.3. Subcategorías divergentes en los grupos de centros de FP	176
5.3.1. El año de certificación de la calidad	176
5.3.2. El tamaño del centro de FP	179
5.3.3. Ubicación del centro de FP	180
5.4. La satisfacción del cliente y la mejora continua	182
5.4.1. La satisfacción del cliente	182
5.4.2. Los planes de mejora de la calidad	185
5.5. A modo de síntesis	188
III. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y NUEVAS PROPUESTAS	189
6. CONCLUSIONES	191
6.1. En relación con los objetivos específicos de la investigación	191
6.1.1. Política educativa	191
6.1.2. Modelos de Mejora Continua y de gestión de la calidad de la FP	192
6.1.3. El Proyecto de Calidad y Mejora Continua	193
6.1.4. Modelo metodológico del estudio de caso múltiple	194

6.1.5. Resultados del estudio de caso múltiple	Pág. 196
6.2. En relación con el objetivo general de la investigación	205
6.3. Otras conclusiones	206
7. DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y NUEVAS PROPUESTAS	209
7.1. Discusión	209
7.2. Limitaciones del estudio	213
7.3. Nuevas propuestas	213
IV. BIBLIOGRAFIA Y ANEXOS	215
8. BIBLIOGRAFIA	217
8.1. Citas bibliográficas	217
8.2. Bibliografía complementaria	226
9. ANEXOS	231
Anexo 1: Sistema educativo de España en 1970	233
Anexo 2: Sistema educativo según la LOGSE y según la LOE	234
Anexo 3: Marco Común Europeo de Calidad en la Formación Profesional- Preguntas clave y criterios de calidad	236
Anexo 4: Criterios para la valoración de a MTC por jueces expertos	241
Anexo 5: Matriz de Trabajo de Campo Final	243
Anexo 6: Matriz de Resultados	248
Anexo 7: Un ejemplar del Informe del Centro de FP XX	251
Anexo 8: Matriz de análisis de subgrupos de centros de FP	271

INDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1: Características del currículo de FP y sus componentes: política educativa 1990-2011	21
Cuadro 2: Familias profesionales y nivel de cualificación	23
Cuadro 3: Ejemplo de la relación cualificación profesional y módulo formativo	24
Cuadro 4: Características generales del Movimiento de Mejora Continua de la Escuela	35
Cuadro 5: Factores para mejora la eficacia escolar	40
Cuadro 6: Características de la calidad como categoría filosófica	44
Cuadro 7: Áreas de mejora de la calidad de QualiVET	53
Cuadro 8: El EFQM de excelencia en los centros educativos. Conceptos y acciones	60
Cuadro 9: Fases, etapas y actuaciones del PQiMC	64
Cuadro 10: Centros que participan en el PQiMC distribuidos por redes	67
Cuadro 11: Indicadores del sistema educativo español para el 2010	75
Cuadro 12: Calidad de los centros educativos: actores y acciones	77
Cuadro 13: Características de los modelos de enseñanza y teorías del aprendizaje	81
Cuadro 14: Objetivos de las etapas de enseñanza del sistema educativo español	84
Cuadro 15: El triángulo interactivo y la calidad de la enseñanza	87
Cuadro 16: Factores que promueven la educación de alta calidad y cómo actuar sobre ellos	88
Cuadro 17: Áreas de acción y principios de la calidad educativa: una mirada institucional	89
Cuadro 18: Definición de competencia	96
Cuadro 19: Factores y etapas de la planificación de la formación pro competencias	99
Cuadro 20: Variables de intervención pedagógica y la enseñanza-aprendizaje de las competencias	100
Cuadro 21: Estrategias para evaluar las competencias a partir del método de enseñanza-aprendizaje.	102
Cuadro 22: Propósitos del estudio de casos	111
Cuadro 23: Aspectos de análisis y categorías de la Matriz de Trabajo de Campo	120
Cuadro 24: Estadios de aplicación de entrevistas y grupos de discusión	124
Cuadro 25: Etapas del análisis de la información en la investigación cualitativa	125
Cuadro 26: El proceso de enseñanza-aprendizaje en centros del subgrupo 1	144
Cuadro 27: El proceso de enseñanza-aprendizaje en centros del subgrupo 2	150
Cuadro 28: El proceso de enseñanza-aprendizaje en centros del subgrupo 3	155
Cuadro 29: El proceso de enseñanza-aprendizaje en centros del subgrupo 4	160
Cuadro 30: El proceso de enseñanza-aprendizaje en centros del subgrupo 5	166
Cuadro 31: El proceso de enseñanza-aprendizaje en centros del subgrupo 6	170
Cuadro 32: Tipos de encuestas de satisfacción	183
Cuadro 33: Encuestas de satisfacción del alumnado: aspectos generales	183
Cuadro 34: Encuestas de satisfacción del alumnado: proceso de enseñanza-aprendizaje	184
Cuadro 35: Líneas de gestión de los centros de FP objeto de análisis	186
Cuadro 36: Subcategorías coincidentes en los siete centros de FP que participaron en el estudio	198
Cuadro 37: Subcategorías adicionales del contexto interno	199
Cuadro 38: Subcategorías del proceso de enseñanza-aprendizaje	201
Cuadro 39: Subcategorías adicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje	203

INDICE DE ESQUEMAS

	Pág.
Esquema 1: Módulo formativo desde el CNCP	22
Esquema 2: El ciclo Deming	30
Esquema 3: Marco para el análisis de la mejora escolar	33
Esquema 4: Modelo de mejora de la eficacia escolar	39
Esquema 5: Modelo de aseguramiento de la calidad	50
Esquema 6: Modelo del procesos ISO 9001:2000 adaptado a los centros educativos	57
Esquema 7: Mapa de proceso de un centro educativo	58
Esquema 8: Modelo EFQM de excelencia	59
Esquema 9: Proceso de implementación del PQiMC	63
Esquema 10: Modelo constructivista de intervención pedagógica	82
Esquema 11: Interrelación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el contexto interno y el contexto externo	91
Esquema 12: Cuatro pilares de la educación	94
Esquema 13: Criterios de selección de los casos para la investigación	114
Esquema 14: El proceso para el estudio de caso múltiple	115
Esquema 15: Proceso para el diseño de la MTC y su utilidad	117
Esquema 16: El proceso para el análisis descriptivo	126
Esquema 17: Contenido del informe del centro XX	129
Esquema 18: El proceso de análisis interpretativo	130
Esquema 19: Secuencia de acciones para el análisis cruzado	135
Esquema 20: Secuencia de objetivos de mejora relacionados con la enseñanza-aprendizaje: Centro A y Centro B.	187

INTRODUCCIÓN

Investigar sobre la mejora continua y la calidad de la educación, tiene gran complejidad por la diversidad de perspectivas teóricas desde las que se analiza esta problemática, por las características disímiles de los sistemas y centros educativos, y por las diversas creencias y concepciones de los actores que participan en el proceso educativo, entre otras; pero a su vez, es apasionante e interesante por el aporte que es posible hacer a partir de la búsqueda, indagación y análisis sistemático de la teoría, y por la interacción con los actores que participan en el proceso educativo.

El objetivo general de esta investigación es analizar la incidencia de los procesos de mejora continua en Centros de Formación Profesional Reglada, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sus objetivos específicos son:

- Conocer la política educativa de España y en especial la relacionada con la formación profesional.
- Identificar y conocer las características de los modelos de mejora continua y de gestión de la calidad de la formación profesional.
- Analizar las características del modelo de gestión de la calidad propuesto en el Proyecto de Calidad y Mejora Continua (PQiMC).
- Diseñar un modelo metodológico bajo los parámetros de la investigación cualitativa, como guía para el estudio de caso múltiple.
- Identificar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en centros de formación profesional reglada en Cataluña.
- Conocer e interpretar el efecto de la implementación del PQiMC sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en centros de formación profesional reglada en Cataluña, desde la percepción de los participantes en el proceso.

El trabajo estudio de caso múltiple se realizó en el ámbito de Formación Profesional Reglada (FP) en Cataluña, atendiendo las siguientes razones: a) por la importancia que la formación profesional reglada ha ganado en los últimos años dentro del sistema educativo nacional y europeo, como parte integrante del proyecto de formación a lo largo de toda la vida y de apoyo al crecimiento económico; b) porque el Departamento de Educación de Cataluña viene impulsando desde 1998 el “Proyecto de Calidad y Mejora Continua- (PQiMC)” dirigido a apoyar la gestión de mejora continua para lograr la excelencia de los centros de formación profesional reglada, en el curso 2009-2010 cuenta con 108 centros de FP adscritos (el 44.9% del total de centros públicos de

formación profesional reglada de Cataluña), y c) por el apoyo e interés de la Subdirección de formación profesional del Departamento de Educación de Cataluña y del coordinar del Proyecto.

En el estudio de caso múltiple se describen e interpretan las percepciones de los alumnos, profesores, directores de los centros, responsables pedagógicos de formación profesional y responsables del proyecto de calidad, respecto al efecto que ha producido la implementación del PQiMC sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada centro de FP.

El estudio es de carácter cualitativo, los que en sí mismo constituye una gran diferencia respecto a la evaluación de la calidad que se realiza a través de indicadores de calidad, como parte de la implementación de un modelo de gestión de calidad en el centro para obtener su certificación (auditorías internas y externas).

Este documento está constituido por nueve capítulos divididos en cuatro apartados:

El primer apartado, la mejora continua, calidad y formación profesional en España comprende: la descripción de la política educativa española haciendo énfasis en la reglamentación que guía la formación profesional (capítulo 1); la fundamentación teórica de la mejora continua y la calidad, que inicia con la presentación de los Movimientos de Mejora Continua y Mejora de la Eficacia Escolar, la diversidad de propuestas sobre el concepto de calidad y finaliza con la descripción y caracterización de modelo de gestión de la calidad de la formación profesional, donde se hace énfasis en el PQiMC (capítulo 2); y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva holística, con el análisis de factores que favorecen la calidad del sistema educativo, del centro y del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional, y la presentación de un modelo holístico de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional (capítulo 3).

En el segundo apartado, el estudio de caso múltiple en Cataluña, se presenta el diseño metodológico del estudio de caso múltiple construido para el desarrollo de esta investigación desde una perspectiva cualitativa (capítulo 4); y los resultados de estudio, que recoge la percepción de directores, alumnos, profesores, coordinadores calidad y coordinadores pedagógico de FP de siete centros de formación profesional reglada en Cataluña, respecto a los cambios que se han producido en el centro y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la implementación del PQiMC (capítulo 5).

El tercer apartado, es de conclusiones, discusión y nuevas propuestas, en los capítulos 6 y 7, respectivamente.

Finalmente, el cuarto apartado donde se registran los referentes bibliográficos, la bibliografía complementaria y los anexos (capítulo 8 y 9).

APARTADO I
MEJORA CONTINUA, CALIDAD Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA EN ESPAÑA

1.1 La Formación Profesional Reglada en el sistema educativo español.

Históricamente en España la Formación Profesional Reglada (**FP**) ha pasado por diversas etapas marcadas principalmente por el contexto económico y sociopolítico nacional y europeo, estas características de contexto se encuentran registradas en los preámbulos de las normas y forman parte de su justificación.

La FP se rige por lo establecido en leyes generales de educación, y por leyes y decretos específicos que regulan su estructura general, las características de los ciclos formativos y los currículos básicos de los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, entre otros.

Para efectos de la presente informe, esta normatividad la dividimos en dos partes: la primera, se inicia con la descripción del Estatuto de Formación Profesional de 1928 y finaliza con la reforma del sistema educativo de 1970 (vigente hasta septiembre de 1990); y la segunda, durante el período 1990-2011, con dos reformas del sistema educativo acompañadas de leyes y decretos para la Formación Profesional.

1.1.1 La FP de 1928- Septiembre 1990.

El primer sistema reglado de enseñanzas profesionales y la definición de la red de centros que se dedican a esta formación, se plantearon en el Estatuto de Formación Profesional de 1928, donde:

- a) la FP se ocupa de la formación del obrero en las Escuelas Elementales y Superiores de Trabajo, y del artesano, en las Escuelas Profesionales para Oficiales y Maestros Artesanos o en Escuela de Artesanos;
- b) su financiación es competencia del Ministerio de Economía Nacional y de Ayuntamientos y Diputaciones;
- c) las enseñanzas se imparten en régimen nocturno o compatible con la jornada laboral; y
- d) las enseñanzas se dividen en cuatro tipos: preaprendizaje, aprendizaje oficial y formación profesional del maestro, enseñanzas de auxiliar técnico y reaprendizaje por cambio de oficio voluntario o forzoso.

Con este Estatuto “se inicia así, lentamente, el desarrollo de lo que hoy entendemos por formación profesional, creándose las primeras bases en cuanto a planes de estudio, centros, profesorado idóneo, etc., de este tipo de enseñanza” (Fernandez de Pedro y González de la Fuente, 1976:82).

En 1949, en un contexto económico de auge de la industria nacional, la Ley 16 define los lineamientos para crear una Red de Institutos Laborales (a partir de 1970 se conocen como Institutos Técnicos) para impartir el Bachillerato con tres modalidades: Bachillerato Laboral Industrial, Bachillerato Laboral Marítimo-Pesquero, y Bachillerato Laboral Agrícola.

En la década de los 50, la Ley de Formación Profesional Industrial (1955) emitida por el Ministerio de Educación y Ciencia, se presenta como una adecuación y actualización del Estatuto de 1928, donde: a) las enseñanzas de la FP se encargan a las Juntas Provinciales y Locales; b) las empresas deben contribuir para la financiación de la FP; c) los períodos de FP Industrial son: preaprendizaje, Orientación y aprendizaje, Maestría y Perfeccionamiento; c) los centros son: escuelas de Preaprendizaje, de Aprendizaje y de Maestría Industrial; d) se establece la escolaridad plena, formación mixta y formación complementaria, de acuerdo con el contrato laboral que las empresas definan; y e) la FP estatal (Min.Educación, Min. Agricultura, Organización Sindical, la Iglesia) dirigida a la formación profesional de trabajadores adultos (Fernandez de Pedro y González de la Fuente, 1976:84-85).

Adicionalmente, el Ministerio de Trabajo ofrece formación profesional para adultos por medio de cursos de perfeccionamiento y readaptación profesional (1955); y la Organización Sindical (1957) crea la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada, con centros donde se imparten cursos cortos a personas con bajos recursos económicos, inicialmente en el sector de la construcción y posteriormente en otras ramas de la economía.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, tiene como objetivo: “completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo”, y define que la FP tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral y estar en relación directa con la estructura y previsiones del empleo (PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, 1970:12526).

Según esta Ley, la formación profesional:

- a) Se estructura en tres niveles: de primer grado para quienes hayan completado la educación general básica, de segundo para los que posean el título de Bachiller o hayan terminado el primer grado de FP, y de tercer grado para quienes hayan concluido el primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica Superior, todos los graduados universitarios y los de formación profesional de segundo grado.
- b) Se orientará a preparar al alumno en las técnicas específicas de la profesión por él elegida y en las cuestiones de orden social, económico, empresarial y sindical que comúnmente se presentan en ella.
- c) Tendrá la duración necesaria para el dominio de la especialidad correspondiente, sin que pueda exceder de dos años por grado.
- d) Los centros promoverán la colaboración de las asociaciones, colegios profesionales, organizaciones sindicales, y empresas.
- e) Los planes de estudio serán elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia con la colaboración de los Ministerios Correspondientes y la Organización Sindical, Colegios profesionales, entre otros.

En esta reforma educativa, se presenta una FP más estructurada y participativa, sin embargo, se afirma “que a pesar de las buenas intenciones, y debido fundamentalmente a restricciones presupuestarias, no todo el desarrollo concebido para este nivel educativo se pudo llevar a cabo, y una parte del mismo no se llegó nunca a implantar” (Campillo, 2002:27).

Sobre la base de esta normativa y con el derecho a la educación marcado en la Constitución Española, en 1988 el Gobierno presenta para debate el “Proyecto de Reforma de la Enseñanza” que finalmente se materializó en la reforma educativa de 1990.

1.1.2. La FP de la Reforma de 1990 a la Ley Complementaria de la Ley de Economía Sostenible del 2011.

La legislación más reciente (1990-2011) nos presenta leyes generales que reestructuran el sistema educativo español (LOGSE y LOE) y que definen los aspectos que inciden en la calidad del sistema educativo (LOCE), adicionalmente leyes y decretos específicos con las directrices de carácter organizacional y curricular de la FP.

Leyes generales:

- La Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), integra la enseñanza pública, la enseñanza privada y la enseñanza privada concertada (ver anexo 1).
- La Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE), establece el marco general de los distintos aspectos del sistema educativo que inciden de modo directo en la calidad de la educación.
- La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), instituye la ordenación de las enseñanzas y sus etapas, tiene como principio de inclusión para favorecer la equidad y la cohesión social, destaca la importancia del profesorado en el proceso educativo, define entre otros temas: la tipología de los centros docentes, la estructura de los ciclos formativos y las estrategias de evaluación e inspección del sistema educativo. Deroga la Ley Orgánica 1/1990 (ver anexo 2).

En la LOGSE y en la LOE se reestructura el Sistema Educativo Español. En términos generales en la LOGSE se define la Educación Infantil desde 1 a 6 años, se amplía la edad de la Educación Obligatoria pasando de los 14 años (LGE de 1970) a los 16 años y se divide en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en esta última se obtiene el título de graduado de Educación Secundaria y puede acceder a Cursos de Garantía Social, al Bachillerato y/o a Ciclos Formativos de Grado Medio. Después de cursar el Bachillerato el alumno puede continuar sus estudios en los Ciclos Formativos de Grado Superior o previa prueba de acceso, puede realizar estudios universitarios.

En la LOE la educación infantil comprende dos ciclos: 0-3 años, y de 3-6 años; la Enseñanza Básica: la Educación Primaria y la ESO; la Educación Secundaria comprende la ESO y las Enseñanzas Profesionales de Grado Medio; y la Educación Superior está conformada por Ciclos Formativos de Grado Superior y la Enseñanza Universitaria. Adicionalmente, se presenta de manera explícita los Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior de Artes Plásticas, Enseñanzas Deportivas y Enseñanzas Artísticas Superiores.

En la LOCE no se proponen modificaciones a la estructura del sistema educativo, tiene como objetivo definir los criterios para “lograr una educación de calidad para todos”. Presenta los siguientes principios de calidad del sistema educativo: a) la equidad; b) la capacidad de transmitir valores; c) la capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales; d) la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa; e) la concepción de la educación como un proceso; f) la importancia de la responsabilidad y el esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo; g) la flexibilidad para adecuar su estructura y su organización a los cambios y necesidades de la sociedad; h) la labor docente como factor esencial de la calidad; i) el fomento y la promoción de la investigación; f) la capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos; g) la evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo; y h) la eficacia de los centros escolares.

Respecto a la FP, en la LOCE se acoge los lineamientos formulados en la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional, define los requisitos para el acceso a los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, y promueve convenios entre las Administraciones educativas-centros de FP.

Leyes y Decretos específicos de la FP:

- El Real Decreto 676/1993 formula las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de la formación profesional (DGFP), establece la estructura común de la ordenación académica de los títulos profesionales y de sus correspondientes enseñanzas mínimas.
- La Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP), tiene como objetivo la ordenación de un sistema integral de FP, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas.
- Real Decreto 1128/2003 por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP), determina la estructura y contenido del Catálogo Nacional de Cualificaciones facilitando la adecuación de la formación profesional a los requerimientos del sistema productivo, tiene como objetivos: promover la integración, el desarrollo y la calidad de las ofertas de FP, impulsar la formación a lo largo de toda la vida mediante la acreditación y acumulación de aprendizajes profesionales adquiridos en diferentes ámbitos, y contribuir a la transparencia y unidad del mercado laboral y a la movilidad de los trabajadores.

- El Real Decreto 1538/2006 por el que se establece la Ordenación General de la Formación Profesional del Sistema Educativo (OGFP), presenta los nuevos títulos de FP que tendrá como base el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) y las directrices formuladas por la Unión Europea. Los títulos de FP 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 CNCP incluidas en el título.
- Ley Orgánica 4/2011, complementaria de la Economía Sostenible, por la que se modifican (por medio de adición de algunos apartados y modificación de la redacción de otros) las Leyes Orgánicas: 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006 de Educación, 6/1985 del Poder Judicial y 3/1980 del Consejo de Estado. Esta Ley “pretende mejorar la adaptabilidad de la formación profesional” y ajustarla a las recomendaciones de la Unión Europea.

En las leyes, decretos y normas de este periodo, existe consenso en la definición de la formación profesional, se afirma que la formación profesional comprende las acciones formativas (en la LOGSE: conjunto de enseñanzas) 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 FP, las acciones de inserción y reinserción laboral, y la formación continua en las empresas. Adicionalmente, en la LOGSE se expresa que la formación será polivalente para permitir la adaptación a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de la vida.

En el Decreto 676/1993 se presenta como finalidad de la FP, el desarrollo y/o adquisición de las competencias profesionales que se expresarán “a través de su perfil profesional asociado (...) de esta forma será posible definir la formación que constituye cada título en directa relación con las necesidades de cualificación del sistema productivo”. En la LOE se plantea como primer objetivo de la FP: “desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados”.

En este periodo de análisis, la FP se caracteriza por:

- ✓ Tener una estructura modular, constituidos por áreas de conocimientos teórico-prácticos.
- ✓ Ofrecer ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior, con titulación de técnico y técnico superior, respectivamente.
- ✓ El acceso al ciclo formativo de grado medio requiere titulación de la educación secundaria obligatoria, y para acceder a grado superior, el título de bachiller. También se puede acceder mediante una prueba específica de acceso.
- ✓ La organización de la oferta de FP corresponde a las autoridades educativas, con la participación de agentes sociales y económicos.
- ✓ Los centros que ofrecen FP (denominados Institutos por la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, 1985) tendrán autonomía organizativa, de gestión y pedagógica.
- ✓ Los requisitos de los profesores de FP son los mismos que los profesores de bachillerato.

- ✓ Es necesaria la formación permanente del profesorado.

Al respecto, la Ley Orgánica 4/2011 adiciona a la normativa anterior, los siguientes aspectos: a) los títulos de FP y los certificados de profesionalidad podrán incluir formaciones complementarias no asociadas al CNCP; b) se adiciona a la oferta formativa existente, cursos de especialización dirigidos a las personas que ya poseen un título de FP); c) la programación de la oferta de las enseñanzas de FP tendrán en cuenta la realidad socioeconómica del territorio de su competencia, así como las perspectivas del desarrollo económico y social; d) los centros disfrutarán de autonomía de organización y de gestión de los recursos humanos y materiales, en los términos que reglamentariamente se establecen; e) los centros deberán someter todas las acciones formativas que desarrollen a evaluaciones de calidad, en los términos reglamentarios que se establezcan; y f) se flexibilizará la oferta de FP a distancia: se podrán ofertar enseñanzas de forma completa o parcial y desarrollarse en régimen de enseñanza presencial o a distancia.

Desde la perspectiva gubernamental, se considera necesaria la relación directa entre la FP y la formación universitaria, en la Ley 4/2011 se afirma que: a) el Gobierno en el ámbito de su competencia, promoverá la colaboración entre la enseñanza de formación profesional superior y la enseñanza universitaria; b) las universidades y las Administraciones educativas, promoverán la generación de entornos integrados de educación superior donde se desarrollen modelos de relaciones entre el tejido productivo, la universidad, la formación profesional y los organismos agregados con el fin de crear innovación científica y empresarial; y c) la convalidación de al menos 30 créditos ECTS para quienes poseen el título de técnico superior y entran a estudios universitarios relacionados con dicho título.

Como es de esperarse, las reformas educativas de las últimas décadas han propiciado cambios en la gestión de los centros educativos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje; al respecto, Bolívar (2010:13) desde una óptica propositiva, aboga por los cambios desde el interior de los centros educativos, afirma que “actualmente, más allá de lo que se puede esperar de la política educativa, es el compromiso particular de una escuela por unos modos de trabajo y el compartir unas metas (...) frente a la imagen de la escuela como una estructura burocrática se trata de promover un cambio cultural para hacer de las escuelas organizaciones basadas en el compromiso y la colaboración de sus miembros en la que nuevos valores (solidaridad, coordinación, colaboración, autonomía, interdependencia, discusión, negociación, reflexión y crítica) configuren una cultura propicia al cambio sostenible”.

1.2. La política educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la FP.

En las leyes, normas y decretos descritos en el apartado anterior también se legisla sobre factores que afectan de manera directa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la FP, entre los que se encuentran: el currículo y la calidad educativa.

El currículo

En el cuadro 1 presentamos un comparativo de la legislación de este periodo donde identificamos para el periodo 1990-2011, factores comunes “♦” y factores divergentes relacionados con el currículo y sus componentes.

Cuadro 1. Características del currículo de la FP y sus componentes: política educativa 1990-2011.

CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL	LOGSE *	DGFP *	LOCFP	LOCE	LOE	OGFP
El currículo se define como el conjunto de objetivos, contenidos y métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada nivel, etapa, ciclos, grados y modalidades del sistema.	◇	◇		◇		
Currículo: conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas.					◇	
El gobierno definirá los contenidos mínimos de los ciclos formativos.	◇	◇	◇	◇	◇	◇
El gobierno definirá los contenidos y criterios de evaluación del currículo a partir de los objetivos, expresados en términos de capacidades.	◇					
El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, las competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación.					◇	
Los centros docentes complementarán y desarrollarán el currículo de las diferentes etapas y ciclos.	◇	◇			◇	
Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas tienen el 55% de los horarios escolares para comunidades autónomas que tengan junto con la castellana lengua propia y el 65% para las que no la tengan.	◇	◇		◇	◇	
El currículo se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.					◇	
El currículo incluirá la fase de formación práctica en los centros de trabajo y pueden quedar exentos quienes acrediten experiencia laboral en el área de formación.	◇	◇			◇	◇
La evaluación de los aprendizajes se realizará por módulos profesionales.		◇			◇	◇
La evaluación del aprendizaje se hará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación de cada uno de los módulos profesionales y los objetivos generales del ciclo formativo.						◇
Los procedimientos y criterios de evaluación tendrán en cuenta la competencia profesional característica del título, que sirven para definir los objetivos generales del ciclo formativo y los objetivos expresados en términos de capacidades.		◇				
Los documentos del proceso de evaluación de la enseñanza en FP son: expediente académico del alumnado, las actas de evaluación y los informes de evaluación individuales.						◇

Fuente: Elaborado a partir de las Leyes Orgánicas: 1/1990; 5/2002; 10/2002 y 2/2006; y el Real Decreto 1538/2006. *Hace referencia a la FP específica.

En las normas analizadas coinciden en los siguientes temas: la definición general de currículo, pero en la LOE se deja explícito el término “competencias” para todos los niveles del sistema educativo; el gobierno define los contenidos básicos de la FP en un 55% o 65% (para comunidades

Cuadro.2. Familias profesionales y nivel de cualificación.

Familias Profesionales	Niveles de Cualificación	
<ul style="list-style-type: none"> • Agraria • Marítimo-Pesquera • Industrias Alimentarias • Química • Imagen Personal • Sanidad • Seguridad y Medio Ambiente • Fabricación Mecánica • Electricidad y Electrónica • Energía y Agua • Instalación y Mantenimiento • Industrias Extractivas • Transporte y Mantenimiento de Vehículos • Edificación y Obra Civil • Vidrio y Cerámica • Madera, Mueble y Corcho • Textil, Confección y Piel • Artes Gráficas • Imagen y Sonido • Informática y Comunicaciones • Administración y Gestión • Comercio y Marketing • Servicios Socioculturales y a la Comunidad • Hostelería y Turismo • Actividades Físicas y Deportivas • Artes y Artesanía 	Nivel 1	Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados. Conocimientos y capacidades limitados.
	Nivel 2	Competencia en actividades determinadas que pueden ejecutarse con autonomía. Capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias. Conocimientos de fundamentos técnicos y científicos de la actividad del proceso.
	Nivel 3	Competencia en actividades que requieren dominio de técnicas y se ejecutan con autonomía. Responsabilidad de supervisión de trabajo técnico y especializado. Comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y del proceso.
	Nivel 4	Competencia en un amplio conjunto de actividades complejas. Diversidad de contextos con variables técnicas científicas, económicas u organizativas. Responsabilidad de supervisión de trabajo y asignación de recursos. Capacidad de innovación para planificar acciones, desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.
	Nivel 5	Competencia en un amplio conjunto de actividades muy complejas ejecutadas con gran autonomía. Diversidad de contextos que resultan, a menudo, impredecibles. Planificación de acciones y diseño de productos, procesos o servicios. Responsabilidad en dirección y gestión.

Fuente: INCUAL (2011, 3).

La actualización del CNCP se hace por medio de decretos en los que se establece las cualificaciones profesionales y sus correspondientes módulos formativos. Del Decreto 1179/2008 extractamos información para mostrar un ejemplo (cuadro 3) donde se muestra la relación entre la cualificación profesional y el diseño de un módulo formativo presentado en el esquema 1.

Cuadro 3. Ejemplo de la relación cualificación profesional y módulo formativo

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL	MODULO FORMATIVO
<p>Cualificación profesional: Actividades auxiliares en aprovechamientos forestales</p> <p>Familia Profesional: Agraria</p> <p>Nivel: 1</p> <p>Código: AGA398_1</p> <p>Competencia general: Realizar las actividades auxiliares necesarias para el aprovechamiento de los productos forestales, siguiendo instrucciones o plan de trabajo, aplicando criterios de calidad y de eficiencia, y respetando la normativa de prevención de riesgos laborales y medioambientales.</p> <p>Unidades de competencia: UC1290_1: Realizar actividades forestales en aprovechamiento maderero. UC1291_1: Realizar actividades auxiliares en las operaciones de descorche. UC1292_1: Recolectar frutos, semillas, hongos, plantas y otros productos forestales comercializables</p> <p>Ámbito profesional: Desarrollar su actividad profesional en grandes, medianas y pequeñas empresas, públicas o privadas, por cuenta ajena, dedicadas a los aprovechamientos forestales.</p> <p>Sectores productivos: Se ubica en el sector agrario, dentro del subsector silvicultura y explotación forestal. Empresas de aprovechamiento forestal.</p> <p>Ocupaciones y puestos de trabajo relevantes: Peón en explotaciones forestales, peón en empresas de aprovechamiento forestal</p> <p>Formación Asociada: 270 horas</p> <p>Módulos formativos: MF1290_1: Trabajos auxiliares en aprovechamiento madereros (60 horas). MF1291_1: Trabajos auxiliares en operaciones de descorche (60 horas). MF1291_1: Recolectión de frutos, semillas, hongos, plantas, y otros productos forestales comerciales (150 horas).</p>	<p>Módulo formativo 1: Trabajos auxiliares en aprovechamientos madereros.</p> <p>Nivel: 1</p> <p>Código: MF1290_1</p> <p>Asociado a la UC: Realizar actividades auxiliares en aprovechamientos madereros.</p> <p>Duración: 60 horas.</p> <p>Capacidades y criterios de evaluación: C1: Realizar trabajos auxiliares de preparación, medición y señalamiento de árboles aplicando las técnicas apropiadas y explicar los métodos seguidos. CE1.1: Nombrar los métodos de limpieza de maleza para el acceso al árbol y preparación puntual del... CE1..6.</p> <p>Capacidades cuya adquisición debe ser completada en un entorno real de trabajo: C1 respecto a CE1.6...</p> <p>Otras capacidades: Adaptarse a la organización específica de la empresa integrándose en el sistema de relaciones técnico-laborales. Interpretar y ejecutar las instrucciones que recibe y responsabilizarse de la labora que desarrolla.....</p> <p>Contenidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realización de trabajos auxiliares en medición y señalamientos. 2. <p>Parámetros de contexto de la formación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Espacios e instalaciones: aulas polivalente de un mínimo de 2m² por alumno, taller agrario 90m², almacén de un mínimo de 120m², finca con superficie mínima de 10Has. 2. Perfil profesional del formador: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominio de los conocimientos y las técnicas relacionadas con la realización de actividades auxiliares en aprovechamientos madereros que acredita mediante: título de técnico superior o de otras de superior nivel relacionadas con este campo, o experiencia profesional ▪ Competencia pedagógica acreditada de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones competentes.

Continua Cuadro 3. Ejemplo de la relación cualificación profesional y módulo formativo

CUALIFICACIÓN PROFESIONAL	MODULO FORMATIVO
<p>Unidades de competencia: de la cualificación profesional Actividades auxiliares en aprovechamientos forestales</p> <p><u>UC1290 1: Realizar actividades auxiliares en aprovechamientos madereros:</u></p> <p>Realizaciones profesionales y criterios de realización:</p> <p>RP1: Realizar labores auxiliares en la ejecución de mediciones y señalamientos siguiendo instrucciones.</p> <p>CR1.1. La maleza y otros obstáculos que dificulten el acceso al árbol se retiran</p> <p>CR1.2. Las mediciones diametrales se realizan siguiendo instrucciones y se comunican los datos con claridad.</p> <p>CR1.3.....CR1.6</p> <p>RP2. Colaborar en las labores de aprovechamiento de maderas y leñas siguiendo instrucciones para facilitar y agilizar el desembosque.</p> <p>CR2.1.....CR2.6.</p> <p>Contexto profesional:</p> <p>Medios: Equipos de medida, cintas, forcípulas, martillo de sondeo. Medios materiales de señalización..</p> <p>Productos y resultados: Mediciones realizadas y árboles señalados. Trozas seleccionadas, agrupadas y separadas de otros subproductos....</p> <p>Información utilizada o generada: Catálogos de especies forestales. Proyecto o plan técnico de aprovechamiento. Cuadros de producción.....</p>	<p>Capacidades y criterios de evaluación: Módulo formativo 1. Trabajos auxiliares en aprovechamientos forestales</p> <p>C1: Realizar trabajos auxiliares de preparación, medición y señalamiento de árboles aplicando las técnicas apropiadas y explicar los métodos seguidos.</p> <p>CE1.1: Nombrar los métodos de limpieza de maleza para el acceso al árbol y preparación puntual del fuste para facilitar las mediciones y señalamientos, utilizando máquinas manuales o pequeñas máquinas.</p> <p>CE1.2: Explicar los procedimientos básicos para la medición el diámetro del fuste.</p> <p>CE1.3..CE1.6.</p> <p>C2: Realizar trabajos auxiliares en los aprovechamientos madereros aplicando las técnicas establecidas, y describir dichas labores, así como las características de los productos obtenidos.</p> <p>CE2.1....CE2.5</p> <p>C3: Realizar trabajos auxiliares durante los tratamientos de subproductos madereros aplicando las técnicas oportunas y describir dichas labores.</p> <p>CE3.1...CE3.6.</p>
<p><u>UC1291 1: Realizar actividades auxiliares en las operaciones de descorche.</u> →</p> <p><u>UC1292 1: Recolectar frutas, semillas, hongos, plantas y otros productos forestales comercializables.</u> →</p>	<p>Capacidades y criterios de evaluación: Módulo formativo 2. Trabajos auxiliares en operaciones de descorche.</p> <p>Capacidades y criterios de evaluación: Módulo formativo 3. Recolectación de frutos, semillas, hongos, plantas y otros productos forestales comercializables.</p>

Fuente: Elaborado a partir del Decreto 1179/2008 de complementación del CNCP (32394-32399).

El currículo básico de un módulo formativo contiene la siguiente información:

- Nivel y código del módulo formativo.
- La unidad de competencia al que se encuentra asociado.

- La duración en horas.
- Las capacidades y sus criterios evaluación.
- Las capacidades que se deben complementar con la formación en el entorno real de trabajo y otras capacidades adicionales.
- Los contenidos.
- Los parámetros de contextos de la formación: a) los espacios e instalaciones requeridas y b) el perfil profesional del formador desde la perspectiva del dominio de los conocimientos y las técnicas relacionadas con el módulo formativo, y de su competencia pedagógica.

De manera complementaria a las explicaciones anteriores, transcribimos los conceptos que forman parte del lenguaje del CNCP (INCUAL, 2011: 6-8):

Cualificación profesional: Es el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante la formación modular u otros tipos de formación, así como a través de la experiencia laboral.

Unidad de competencia: El agregado mínimo de competencias profesionales, susceptible de reconocimiento y acreditación parcial.

Competencia profesional: El conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

Realizaciones profesionales: Describen los comportamientos esperados de la persona, objetivables por sus consecuencias o resultados, para poderla considerar competente en esa unidad.

Criterios de realización: Expresan el nivel aceptable de la realización profesional para satisfacer los objetivos de las organizaciones productivas y, por tanto, constituyen una guía para la evaluación de la competencia profesional.

Contexto profesional: Se define con carácter orientador, los medios de producción, productos y resultados del trabajo, información utilizada o generada y cuantos elementos similares se consideren necesarios para enmarcar la realización profesional.

Finalmente queremos comentar que: a) la utilidad y pertinencia de la formación orientada al desarrollo de las competencias en todos los niveles del sistema educativo, “no está garantizada por proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales” (Gimeno,2009:49); desde la perspectiva de los objetivos que históricamente se han propuestos para la FP, se podría pensar que es adecuada para este nivel del sistema educativo, si tenemos en cuenta que la FP tiene como objetivo motivar el desarrollo de las competencias profesionales que faciliten la posterior inserción laboral de sus alumnos; y b) la dificultad de la aplicación de estas directrices en el centro educativo y en el aula de clase, radica en parte, en su propia complejidad porque este tipo de formación requiere: “la movilización y la construcción dinámica de múltiples elementos: saber hacer, saber cómo hacerlo, tener la voluntad de hacerlo y de hacerlo con unos

principios” (Escamilla, 2009:30); la disposición y capacidad del centro y de los profesores para realizar este tipo de formación; y la asignación de los recursos necesarios para su desarrollo, y el diseño y desarrollo de planes de formación continua del profesorado.

La calidad educativa

La calidad educativa es un tema que está presente en las tres leyes de Educación pero desde una perspectiva diferente: en la LOGSE se da prioridad a la calidad de la enseñanza, en la LOCE se definen los ejes para la mejora del sistema educativo y los principios de calidad (presentados en el numeral 1.1.2), y en la LOE se parte de la afirmación que la calidad y equidad son principios indisolubles. A continuación describimos cada una de ellas.

- Factores que favorecen la mejora de la enseñanza (LOGSE): a) la cualificación y formación del profesorado; b) la programación docente; c) los recursos educativos y la función directiva; d) la innovación y la investigación educativa; e) la orientación educativa y profesional; f) la inspección educativa; y g) la evaluación del sistema educativo.
- Cinco ejes de mejora del sistema educativo (LOCE): a) los valores, los centros se deben apoyar en un contexto social y a ciertas normas y comportamientos de las personas; b) orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados, consolidar la cultura del esfuerzo de todos los implicados en el proceso educativo; c) fortalecer significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos en diferentes niveles educativos; d) el profesorado, por la fundamental importancia que tiene la calidad de la relación profesor-alumno; y e) el desarrollo de la autonomía de los centros educativos.
- Calidad y equidad, principios indisolubles (LOE): los referentes de calidad en esta Ley los concretamos en los siguientes aspectos: a) para lograr una educación de calidad es necesario el esfuerzo de todos los miembros de la comunidad educativa, el apoyo de las familias y de la sociedad; b) los profesores tienen como función: la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otras; y c) se trata de conciliar la calidad de la educación con la equidad de su reparto.

En estas Leyes no se presenta, de manera explícita, una definición de calidad de la educación o calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que puede llevar a que cada centro, profesor, alumno o padre de familia, interprete la calidad desde su perspectiva de acuerdo con el papel que juega dentro del proceso educativo, y que por lo tanto, el camino de la mejora continua de la calidad tomen rumbos diferentes en cada centro educativo.

Un ejemplo de homogenización de criterios y procesos para gestionar la calidad de los centros de FP, lo encontramos en Cataluña donde el Departamento de Educación puso en marcha desde 1998 el “Proyecto de Calidad y Mejora Continua –PQiMC”. Este tema lo ampliaremos en el siguiente capítulo.

1.3. A modo de síntesis.

En este capítulo se describen las normas que afectan la formación profesional reglada en España, haciendo énfasis las dos últimas décadas donde se cuenta con tres Leyes de Educación: la LOGSE (1990), la LOCE (2002) y la LOE (2006) y en las seis normas (leyes y decretos) específicos que regulan la formación profesional.

En general, la FP comprende las acciones formativas (en la LOGSE: conjunto de enseñanzas) 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 FP, las acciones de inserción y reinserción laboral, y la formación continua en las empresas. A partir de la LOE se hace énfasis en la formación por competencias.

La formación profesional es modular, ofrece ciclos formativos de grado medio y de grado superior, con títulos de técnico y técnico superior, respectivamente.

Desde la Administración educativa se afirma que la formación profesional siempre se ha relacionado con el sistema económico, en especial en las dos últimas décadas, donde se cuenta con la participación de empresas y de otros actores sociales en la construcción de su currículo básico y en el alto nivel de importancia que la FP da a la práctica en las empresas. Adicionalmente, desde el 2003 el currículo básico se diseña a partir las cualificaciones profesionales definidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesional (CNCP): un módulo formativo está asociado a una unidad de competencia, esta unidad de competencia pertenece a una cualificación profesional de una de las 26 familias profesionales del CNCP.

En el periodo 1990-2011 la normativa otorga a los centros educativos autonomía pedagógica, de organización y gestión.

La calidad del sistema educativo y de la enseñanza también ha sido un objetivo de la política educativa. En la LOE se enfatiza en la “calidad y equidad” de la educación, y aunque no se define de manera explícita qué es la calidad, si se otorga un papel importante al profesor como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje y de realizar procesos de mejora continua. Los centros educativos, diseñan o acogen modelos de gestión como guía para la mejora continua. El Departamento de Educación de Cataluña desde 1998 puso en marcha el “Proyecto de Calidad y Mejora Continua” para apoyar la gestión de la calidad en centros de FP de la Comunidad Autónoma.

La revisión de la política educativa de la formación profesional, nos sirvió para identificar algunas de las características del contexto externo que afectan de manera directa o indirecta, el proceso de enseñanza-aprendizaje, objeto de esta investigación y que retomaremos en el capítulo 5.

2. LA MEJORA CONTINUA Y LA CALIDAD: Fundamentación Teórica

En general, las escuelas teórico-prácticas y los modelos de gestión y de evaluación de la calidad, acogen elementos del ciclo Deming (planifica, haz, verifica, actúa) y del modelo CIPP (contexto, entrada, proceso y producto), a modo de introducción los describimos brevemente para pasar en los siguientes apartados, a presentar los postulados del movimiento de mejora de la escuela, mejora de la eficacia escolar, el concepto de la calidad de la educación y los modelos de gestión de la calidad de la formación profesional.

El Ciclo Deming.

La mejora continua entendida como un proceso que se realiza a través del tiempo, en el contexto educativo permite la obtención de niveles más altos “de calidad de los aprendizajes del alumnado y promueve en los centros la capacidad para resolver los problemas en nuestra actual coyuntura social y educativa” (Bolívar, 2002:31). El ciclo Shewhart, más conocido en el ámbito empresarial y educativo como ciclo Deming, “es aceptado como una metodología sencilla para representar la gestión de la calidad” (López y Ruiz, 2004:49).

En su versión inicial, el ciclo Deming se formuló en 6 pasos para guiar la mejora continua de la calidad en las empresas (Deming,1989:67):

1. Dar respuesta a las preguntas: ¿Cuáles podrían ser los logros más importantes de este equipo?, ¿Qué cambios serían convenientes?, ¿De qué datos se dispone?, ¿Se necesitan nuevas observaciones?, si es así, planificar un cambio o un ensayo y decidir cómo usar las observaciones. La planificación requiere predicción.
2. Llevar a cabo el cambio o el ensayo decidido anteriormente, preferiblemente a pequeña escala.
3. Observar los efectos del cambio o ensayo.
4. Estudiar los resultados ¿Qué aprendimos?, ¿Qué podemos predecir?, puede fomentar la fe en la predicción para poder planificar. Esta etapa lleva a mejorar cualquier etapa y/o a satisfacer mejor el cliente de esta etapa.
5. Repetir el paso 1, con los conocimientos acumulados.
6. Repetir el paso 2 y siguientes.

El ciclo Deming se representa por medio de un espiral (esquema 2), donde se repiten los pasos 1 a 4 de manera continua para garantizar la mejora de la calidad, cada vez a un costo más bajo (Deming, 1989:141).

actividades del programa siguen un buen ritmo, se desarrollan como se habían planeado y utilizan los recursos disponibles de manera eficiente.

- La evaluación del producto tiene como objetivo valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa, y debe incluir la valoración de los efectos del programa, incluyendo efectos deseados y no deseados, y resultados positivos y negativos.

Al respecto, Cantón (2010:60) afirma: “la calidad en su implementación suele referirse y descomponerse en un proceso sistémico siguiendo los componentes del modelo CIPP”, la Norma ISO 9001/2000 es un ejemplo de la aplicación de este modelo, se concentra en la gestión por procesos y en los resultados que se obtienen del proceso de formación (el producto).

2.1. Cambio y mejora de los centros.

En el contexto educativo, el cambio tiene “la intencionalidad de mejorar la eficacia y la eficiencia de la acción” (Tejada, 1998:26) y se caracteriza por ser: una acción deliberada (necesita la configuración de un proceso), un fenómeno técnico que se materializa en prácticas y/o tecnologías organizativas y personales, el resultado de cierta sinergia del sistema que necesita ser reencauzada para ser positiva, ocurre en una realidad educativa que está compuesta por múltiples subsistemas interrelacionados entre sí, afecta a la macroestructura (sociedad, administración, etc.) y a la microestructura (órganos, personas, estructuras) e incide en los ámbitos pedagógicos, didácticos y organizativos (Tejada, 1998: 31-32).

Por lo anterior, se habla de cambio cuando: a) se hace una reforma del sistema educativo: cambio en la estructura del sistema o modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructuración u organización; y b) se implementa un proyecto de innovación: cambio específico o puntual en aspectos del desarrollo curricular: creencias, materiales, prácticas o acciones (Bolívar, 2002:37).

Una definición de mejora desde la perspectiva de acciones concretas, la proponen Stoll y Fink (1999:296): “la mejora de la escuela es una serie de procesos recurrentes y concurrentes en los cuales una escuela: aumenta los resultados del alumno, centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza, construye la capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia, define su propia dirección, valora su cultura actual y trabaja por desarrollar normas culturales positivas, cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos, estimula las condiciones internas que intensifican el cambio, mantiene el ímpetu en periodos turbulentos, y supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo”.

La mejora educativa surge de la comparación del cambio realizado con sus estados previos, o desde otra perspectiva, la mejora es el objetivo de toda reforma, de propuestas de innovación pedagógica y de experimentos de renovación pedagógica (Alvarez, 2008:259). Hargreaves y Fink (2006), consideran que las estrategias de cambio y mejora en educación deben caracterizarse por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo, de esta manera el “compromiso con el cambio y la mejora sostenibles deben llevarnos más allá de la “microgestión” de la estandarización (...) y

deben actuar de forma inminente, deben retener lo mejor del pasado y de la diversidad, son resistentes cuando se les somete a presión, esperan pacientemente a los resultados y no desgastan a las personas” (Hargreaves y Fink, 2006:48).

Los avances teóricos sobre la mejora y la calidad de la educación han surgido de investigadores que se enmarcan en los denominados movimientos de Mejora de la Escuela y de la Mejora de la Eficacia Escolar; los resultados de sus investigaciones se han utilizado para diseñar políticas educativas, modelos de gestión de la calidad y para avanzar en su diseño metodológico.

2.1.1. El Movimiento de Mejora de la Escuela.

Éste movimiento está precedido por el Movimiento de la Eficacia Escolar con investigaciones que utilizan metodología cuantitativa, dirigidas a identificar los factores que determinan los resultados académicos. Un ejemplo del producto de este tipo de investigaciones lo presenta Beare (2007:32): a) el desempeño en la escuela depende de la satisfacción de los padres con la educación de sus hijos, su nivel socioeconómico y su ocupación (Moore, 1974); b) la historia de la educación de los hijos está determinada por el estatus socioeconómico de los padres (Informe Coleman, 1966); c) las escuelas pueden ser eficientes si se financian con sus propios fondos y controlan sus gastos y los padres pueden seleccionar la escuela donde debe ir su hijo (Hanushek, 1980); d) las características de las escuelas eficaces son: el liderazgo del director y su atención en la gestión y en lo que sucede en las aulas; un programa educativo centrado en el aprendizaje; el clima de la escuela propicio para la enseñanza y el aprendizaje donde los alumnos puedan aprender, experimentar y cometer errores; y el rendimiento de los alumnos (Edmonds, 1984).

La eficacia entendida como “lo que produce un efecto” y eficiencia como “alcanzar un resultado con el mejor uso de los recursos” se convirtieron en criterios operativos de la política educativa en algunos países, junto con la adición posterior del criterio de excelencia que según Beare (2007:33) fue “impulsado por el internacionalismo que ahora afectan a los patrones del comercio mundial (...) donde en cualquier dimensión económica (incluida la educación) la calidad tiene que ser lo suficientemente buena, para asegurar la competitividad en términos internacionales”.

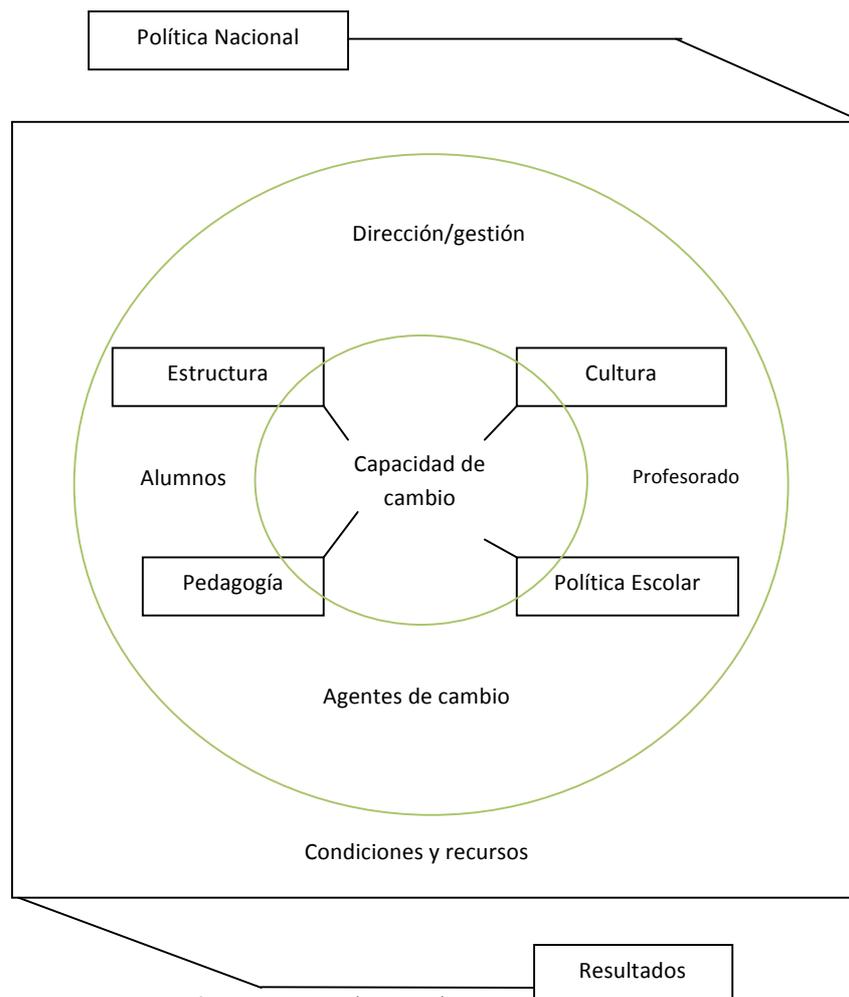
El Movimiento de Mejora de la Escuela surgió y se enriquece continuamente, con las investigaciones y experiencias directas en centros educativos; tiene como objetivo de identificar los cambios que se deben realizar en los centros para mejorar la calidad de la educación. En sus inicios entendía el proceso de enseñanza-aprendizaje como una relación causal, haciendo énfasis en la enseñanza efectiva y en la efectividad del maestro. En las dos últimas décadas integraron en su conceptualización las nociones de comunicación, participación, e interacción entre la enseñanza y el aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, la mejora es considerada como “un enfoque definido del cambio educativo que destaca los resultados del alumno, así como la capacidad de la escuela para dirigir iniciativas de mejora; la mejora de la escuela se refiere al rendimiento del alumno, centrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones que lo respaldan” (Bolívar, 2004:115).

La mejora de la escuela depende de su contexto, por esta razón la escuela debe definir sus propias prioridades de desarrollo y sus propios métodos de realización. Para Hopkins, Ainscow y West (1994 en González y López, 2010:127) los centros deben ser estrictos en sus metas y más flexibles en los medios para alcanzarlos, y proponen como metas de la mejora: crear en los centros las condiciones propicias para la mejora sostenida; producir y evaluar un modelo de desarrollo escolar dirigido a ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado independientemente de su condición personal, emocional, social o cultural; y mejorar los resultados de los estudiantes a partir de la focalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Hopkins y Lagerweij (2001), los procesos de mejora escolar surgen de las interrelaciones dinámicas entre los actores del proceso educativo: profesores, el líder escolar, los agentes del cambio y otras personas de apoyo. Diseñan un Marco para el análisis de la mejora escolar (esquema 3), y lo consideran como “el primer nexo entre las investigaciones sobre eficacia y los trabajos sobre mejora de la escuela”(Hopkins y Lagerweij,2001:84).

Esquema 3. Marco para el análisis de la mejora escolar



Fuente: Hopkins y Lagerweij(2001:84).

En el centro del Marco está la capacidad de la escuela para aprender y los factores que influyen en el desarrollo de la escuela, determinan su capacidad de cambio. Cada factor permite construir las capacidades de cambio de la organización en su conjunto, definidas como:

- La política de innovación de la escuela, las intervenciones del director, apoyo interno y externo, la estructura organizativa de la escuela, la cultura escolar, la organización educativa de la escuela (currículo y pedagogía), los miembros del equipo docente, sus valores y preocupaciones.
- Los alumnos, sus antecedentes y niveles de desarrollo.
- Los resultados de los alumnos, el producto.
- La escuela a nivel local y nacional, y
- Las condiciones, medidas e instalaciones.

Bajo esta perspectiva, los factores que determinan la capacidad del cambio son: las capacidades de los líderes escolares, la comunicación y toma de decisiones, la planificación y evaluación del proceso, y la coordinación dentro de la organización escolar; y los mecanismos que ayudan a crear un espacio para definir las políticas de cambio son: la visión, orienta la política o proceso de desarrollo; la planificación es la manera metódica de trabajar; el aprendizaje, entendido como el mecanismo que proporciona a la organización y a las personas implicadas en el cambio, la oportunidad de aprender destrezas nuevas y necesarias (Hopkins y Lagerweij, 2001:85-87).

En el diseño, desarrollo e institucionalización del cambio para la mejora educativa, las escuelas deben afrontar múltiples problemas (Hargreaves, 2003:297), entre ellos están: a) la creciente y cada vez más profunda alineación entre los docentes; b) la balcanización y el desgaste de los docentes apasionadamente reformistas, las presiones en el trabajo docente ha eliminado en algunos docentes el placer de enseñar; y c) la abrumadora multiplicidad de iniciativas de cambio inconexas y fragmentadas, que solo conducen a empeorar las cosas en la escuela.

Las metas, medios y responsables de las acciones de mejora en un centro educativo, se concretan en el denominado Plan de Mejora. Los Planes de Mejora en los centros educativos en España tienen según Cantón (2009:81) dos orígenes, la exigencia externa de las Administraciones educativas o el deseo interno de implementar un modelo de gestión de la calidad, por lo que hay: a) Planes de Mejora realizados en centros educativos a raíz de la convocatoria anual de los mismos por las diferentes Administraciones Autonómicas, con una dimensión surgida del deseo de mejorar la práctica; y b) Planes de Mejora que son coherentes con un proceso sistémico de autoevaluación siguiendo el Modelo Europeo de Excelencia.

El Modelo de Calidad y Mejora Continua (PQiMC) de Cataluña, hace una adaptación del plan de mejora del EFQM al ámbito educativo, y lo incluye como un requisito inicial que el centro de FP debe cumplir para adscribirse al Proyecto y posteriormente se utiliza como guía que contiene la identificación de las áreas de mejora, las acciones necesarias y las metas que se desean alcanzar. Este tema lo analizamos en el capítulo 5.

Finalmente queremos resaltar, que en los más de 20 años de investigación bajo el paradigma de la Mejora de la Escuela, se han realizado innumerables investigaciones que retroalimentan las características iniciales dentro y fuera del contexto donde se realizan. Murillo (2003) presenta las características generales de este Movimiento definiendo las fases, las estrategias de mejoras y los actores claves del proceso de mejora de la escuela.

Cuadro 4. Características generales del Movimiento de Mejora de la Escuela.

Características	Descripción
Fases del proceso de mejora	<p>Iniciación: compromiso e implicación de la comunidad educativa, comprende: la decisión de iniciar el cambio; revisión o diagnóstico del estado actual del centro que determinará las áreas que necesitan mejora; exploración de opciones, que desembocará en la selección del área de mejora, y la planificación del proceso con la elaboración de un proyecto de mejora. Es necesario tener muy clara la idea del cambio: qué, para qué y el cómo del cambio.</p> <p>Desarrollo: se pone en práctica el proceso de mejora, en ella influyen las características del cambio, las condiciones internas de la escuela y la presión y el apoyo externos.</p> <p>Institucionalización: es la fase en la que la innovación y el cambio dejan de ser considerado como algo nuevo y se convierte en la forma "habitual" de hacer las cosas en un centro.</p>
Estrategias de Mejora	<p>Autoevaluación institucional: un ejemplo es el Modelo Europeo de Gestión de la Calidad. La autoevaluación debe ser seguida por un programa de mejora.</p> <p>Desarrollo profesional de docentes: formación del profesorado por medio de "Proyectos de formación en Centros". Un centro no cambiará si no cambian los docentes que lo conforman.</p> <p>Investigaciones sobre el currículo: diseño de un currículo más flexible que surge del proceso de la reflexión del profesorado, en el que se definen: objetivos, contenidos, metodologías y materiales.</p> <p>Investigación-acción: mejorar a partir de un proceso de reflexión-acción, que en algunos casos pueden llegar a confundirse con el proceso de mejora.</p>
Actores claves para la mejora de la escuela	<p>La escuela como centro del cambio: el cambio centrado en la escuela. El impulso, la coordinación y el seguimiento debe surgir del propio centro.</p> <p>El cambio depende del profesorado: Fullan (2000) afirma, el cambio escolar depende de lo que los profesores hagan o piensen: "cultura escolar".</p> <p>El papel determinante de la dirección: las características del directivo eficaz: dirección colegiada, dirección participativa, liderazgo pedagógico, liderazgo para el cambio.</p> <p>La escuela como comunidad de aprendizaje: "aprendizaje organizativo" o las "organizaciones que aprenden". Para promover este aprendizaje se puede: diseñar un plan de puesta en práctica, promover la formación basada en las necesidades del centro, promoción del aprendizaje por parte del equipo de gestión, creación de estructuras que institucionalicen el aprendizaje y desarrollo de grupos de aprendizaje, entre otros.</p> <p>Cambiar la forma de enseñar y aprender: en la intervención en el aula se puede: centrar en habilidades de orden superior, utilizar variedad de estrategias, metodologías y procedimientos de evaluación, preocuparse por la autoestima de los alumnos y tener altas expectativas para los alumnos.</p>

Fuente: Elaborado a partir de Murillo (2003:14-20).

Las características descritas en el cuadro anterior, fueron concretadas por Murillo (2003) a partir del análisis de los estudios de los siguientes investigadores: Hopkins (1987, 1996, 1997), Lagerweij (1997), Stoll y Fink (1992, 1999), Velzen et al (1985), House (1979), Farell (1999), Fullan (1972, 1991, 2000), Berman y McLaughlin (1977), McLaughlin (1990), Ball (1981), Hargreaves (1986), Huberman y Miles (1984), Smith et al (1987), Hopkins y West (1994), Voogt (1986), y Harris (2000).

De manera complementaria, la revisión de investigaciones realizadas en Asia-Pacífico, Latinoamérica, Norte América y Europa, permite identificar características, metodologías y resultados específicos para cada contexto. A continuación presentamos algunos ejemplos:

En Asia. Las investigaciones en la mejora de la calidad educativa se iniciaron en la década de 1990 en Hong Kong, Corea del Sur, India, China, Singapur y Taiwán, “como respuesta a las preocupaciones sobre la rendición de cuentas y la calidad de la educación en las escuelas públicas” (Chend and Tam, 2007:246). En estas investigaciones la calidad es entendida como la satisfacción de las expectativas de las partes interesadas (padres, alumnos, gobierno) y en general tiene cuatro niveles de interés: nivel macro que considera los problemas nacionales; nivel meso donde se analizan los problemas del sistema; nivel de las escuelas individuales; y el nivel operacional estudian procesos reales de enseñanza y aprendizaje.

Investigadores en esta línea: Coulson (1999), Evans (1999), Goertz y Duffy (2001); Headington (2000); Heller (2001), Manhony y Hextall (2000), Cheng y Townsend (2000), Molk et al (2003), Pang et al (2003), Pan (2007), Feng (2007) y Cheng and Tam (2007).

Australia. Es un país que cuenta con una larga trayectoria en investigaciones de eficacia escolar y mejora de la escuela, Caldwell (2007:307) presenta las cinco etapas de desarrollo: Etapa 1. Valores, la construcción de un caso sobre la base de lo que debería ser; etapa 2. Reputación, identificación de buenas prácticas sobre la base de los primeros indicadores; etapa 3. El modelado, el perfeccionamiento de la práctica a la luz de la base de datos mejor y más robusto; etapa 4. Fiabilidad, la claridad y la confianza en el logro de lo que se debe hacer en la escuela; etapa 5. Alineación, la alineación coherente implica que las autoridades educativas puedan mover lo que funciona en cada escuela a la eficacia del sistema. Consideran importante que esta alineación entre las políticas y la práctica dentro del sistema educativo, esté dirigida a asegurar niveles de rendimiento en los estudiantes.

Investigadores en esta línea: Caldwell & Spinks (1988); Bullock & Thomas (1997); Cheng (1996); Hanushek (1996, 1997); Smith, Scoll & Link (1996); Hillier (1999); Wee (1999); Hattie (2003); Silins & Mulford (2007); Hildreth & Kimble (2004).

América Latina. Las investigaciones en este ámbito tienen una larga trayectoria, se centran en el análisis de: las estrategias de cómo y de qué manera la enseñanza y el aprendizaje puede ser mejorados; la relación entre reforma y mejora; la complejidad de las reformas estructurales y los procesos a nivel local y la escuela; la relación escuela-evaluación y el aprendizaje a través de la evaluación; y estrategias para cumplir con los Objetivos del Milenio.

Investigadores en esta línea: Murillo (2009); Gropello (2008); Bamford (2005); Albó (1999); Román, Dobles & Umaña (1998); Avalos (2002, 2007); Hunt (2004); Bellei (2001); Araujo y Oliveira (2004).

Canadá. Las investigaciones sobre el mejoramiento de las escuelas son examinadas por los gobiernos provinciales para la definición de su política educativa y se dirigen a mejorar el aprendizaje del estudiante mediante el uso de estrategias de mejora de la escuela (incluye la práctica del liderazgo, la enseñanza, el clima de desarrollo profesional, estudiantil y la participación de los padres), el distrito y el gobierno. En 1996 Ontario estableció la Oficina de Calidad de la Educación y la Rendición de Cuentas (EQAO) que diseñó un modelo de cinco pasos para la planificación de la mejora: paso 1, propiedad: busca la participación y el desarrollo de la cultura de la mejora; paso 2, comprender, reunir, evaluar e interpretar los datos; paso 3, rendición de cuentas, compartir los resultados con la comunidad; paso 4, la planificación de la mejora: la creación y actualización del plan de mejoramiento; paso 5, el curso de impacto, seguimiento de la ejecución del plan.

Investigadores en esta línea: Armor et al (1976); Earl (2003); Capra (1996); Mitchell & Sackney (2000, 2007); Sergiovanni (1994,2005); Fullan (2003); Elmore (1995); Louis, Kruse & Assoc.(1995); Hargreaves (1994).

Estados Unidos. Teddlie and Stringfield (2007:152) presentan algunas conclusiones de las investigaciones realizadas en este país a partir de 1990: los objetivos filosóficos, muy loables en lo abstracto tienden a desaparecer en el aula de clase; la importancia del contexto local de las escuelas en Estado Unidos varía enormemente, por lo que las capacidades humanas, las experiencias referentes al cambio y todos los sistemas de creencias varían entre las escuelas y en las escuelas con el tiempo; es importante un liderazgo fuerte, un enfoque académico principal; la importancia del apoyo de los maestros que requieren programas de desarrollo profesional continuo; y la necesidad de centrarse en los procesos y en los resultados al evaluar el éxito del programa.

Investigadores en esta línea: Campell, Hombo et Mazzeo (2000); Datnow, Hubbard y Mehan (2002); Slavin & Madden (2006); Reynolds, Stringfield & Schaffer (2006); Fuhrman (2001); Chrispeels & González (2006); Senge et al (2000); Mortimore(2001); Wetherill & Applefield (2005), Teddlie & Stringfield (2007).

Reino Unido. La eficacia escolar y la mejora de la escuela surgieron como dos campos separados, que en las dos últimas décadas han logrado fusionarse y explorar acerca de ¿cómo, por quién y de qué forma? las escuelas pueden seguir mejorando. En Inglaterra los enfoques de arriba hacia abajo de la mejora de la calidad, están dado paso a modelos laterales fundamentados en redes colaborativas de aprendizaje, las escuelas trabajan con las comunidades locales y otros organismos a través de iniciativas como las “escuelas de extensión” y “nuevas escuelas de la comunidad”. El florecimiento de la actividad de investigación muestra una gran diversidad en el campo de actuación, lo que de cierta manera, dificulta el trabajo sobre un enfoque unificado de la mejora educativa (Stoll y Sammons,2007:217).

Investigadores en esta línea: Chrispeels and Harris(2006); Fiedeling et al (2005); Earl et al (2006); Sammons & Mujtaba (2006); Sammons et al (2003); Lawton (1997); Teddlie and Reynolds (2001); Slee and Weiner(2001); Barber (2001); Stoll et al (2003); Stoll and Sammons (2007).

2.1.2. El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar.

Surgió a inicios de los años 90, integra las aportaciones del movimiento de la Eficacia escolar y la Mejora de la escuela:

El movimiento de la Eficacia escolar: promueve diversas medidas de rendimiento académico en las habilidades cognitivas, habilidades sociales y emocionales de los alumnos (Normand, 2006:35). Se caracteriza porque presta atención a los resultados, con énfasis en la equidad, la utilización de datos para la toma de decisiones, la comprensión de la escuela como centro de cambio y la orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa, se considera “una línea de investigación más preocupada por la teoría que por la práctica” (Murillo, 2011:52).

El movimiento de Mejora de la escuela: tiene como objetivo promover la excelencia en las escuelas, presta atención a los procesos, se orienta hacia la acción y el desarrollo, hace énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro, comprensión de la importancia de la cultura escolar, en la instrucción, visión de la escuela como centro de cambio y orientación hacia la metodología de la investigación cualitativa (Stoll y Wikeley, 1998, en Muñoz-Repiso 2003:29).

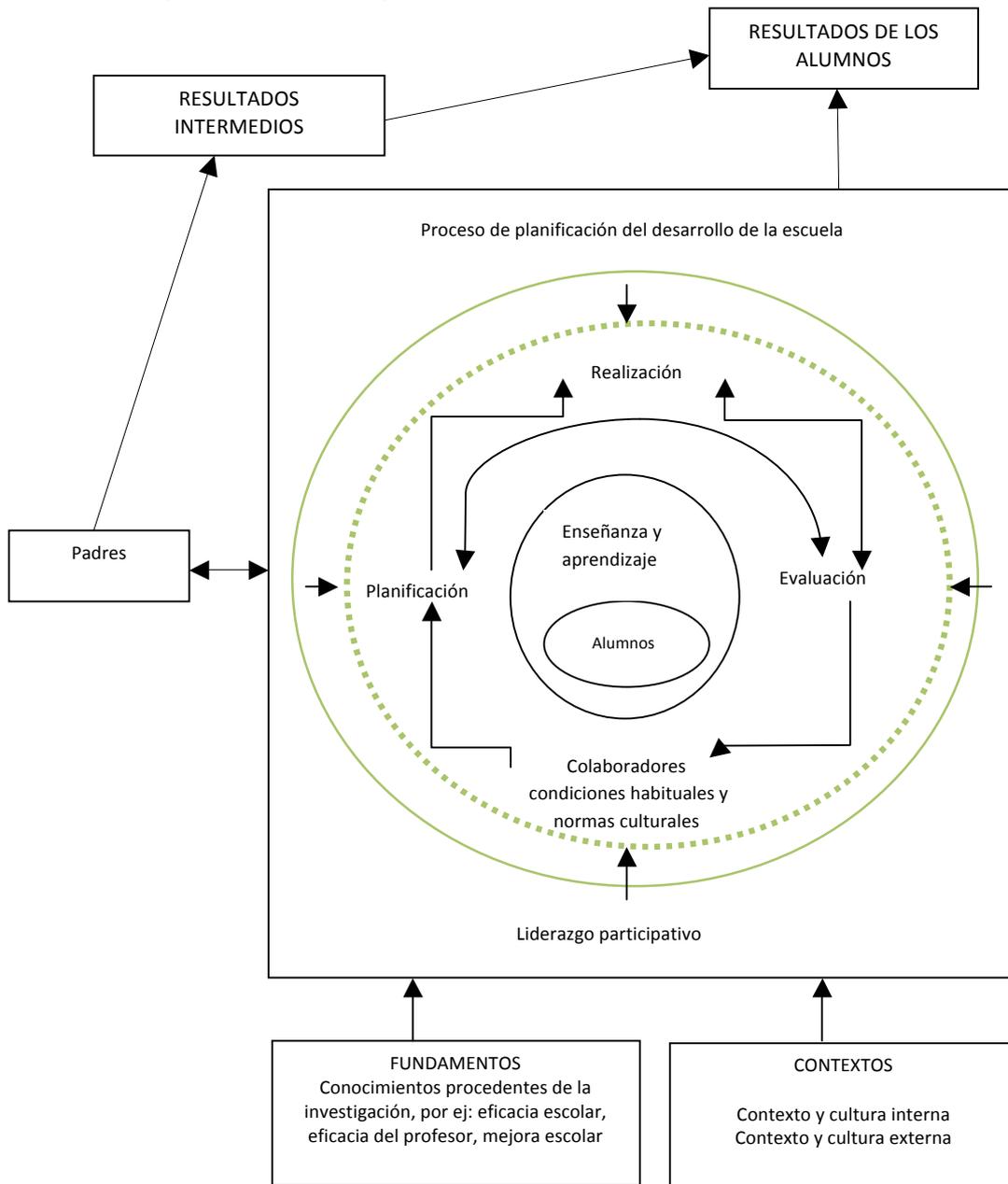
Stoll y Fink (1999) diseñan un modelo que integra las características de la eficacia y las características de la mejora escolar (esquema 4), su estructura muestra la interrelación entre seis elementos (Stoll y Fink, 1999: 285-291):

- El contexto. Es importante para la mejora de la escuela y tiene dos facetas:
 - el contexto interno que incluye rasgos (a veces considerados entradas) o situaciones de partida: la naturaleza de la escuela, su población estudiantil, experiencias de aprendizaje, políticas, y la cultura.
 - El contexto externo que comprende el gobierno, el ministerio, iniciativas locales, las expectativas y tendencias sociales.

- Los fundamentos. Conocimiento derivado de la investigación, son relacionado con:
 - La eficacia de la escuela.
 - La eficacia del profesor y la psicología cognitiva para aportar una descripción más detallada de las estrategias de aprendizaje y de enseñanza que han prosperado.
 - La mejora de la escuela.

- El proceso de planificación del desarrollo de la escuela, como vehículo que une los descubrimientos hechos por la investigación sobre la eficacia de la escuela con su proceso de mejora: el liderazgo, las normas culturales, el ciclo de planificación del desarrollo, el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el alumno como participante del proceso de mejora.

Esquema 4. Modelo de mejora de la eficacia escolar



Fuente: Stoll y Fink (1999:286).

- Colaboradores: la escuela recibe sus influencias y a la vez influye en ellos, el apoyo, la información y los datos, la política, un marco de trabajo estratégico, el acceso a organismos externos y redes educativas.
- Resultados intermedios organizativos y del profesorado: identificación de las características del profesor y del alumno, la mutua observación y retroalimentación, las actitudes positivas hacia la existencia de unas características propias de la eficacia, y voluntad de trabajar para acercarse a ella.

- Resultados del alumno: académicos, sociales, énfasis en el progreso para demostrar el “valor añadido”, atención a la equidad y contenidos que mejoran en el transcurso del tiempo.

En general, las investigaciones realizadas bajo este enfoque, tienen como objetivo “conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela” (Murillo, 2003:12). Desde otra perspectiva, Ridell, Brown y Duffiel (2001:227) afirman que “los estudios sobre eficacia escolar han identificado una serie de factores de los que, si se ponen en práctica, cabría esperar que produjeran unas escuelas mejores y que se pudieran considerar parte del proceso de evaluación formativa”.

En esta línea de investigación se realizó “La Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE)”, cinco países fueron objeto de este estudio (entre ellos España), su objetivo fue “aportar información útil para la toma de decisiones dirigida a conseguir una educación de calidad con equidad, mediante la identificación de factores que hacen que la escuela, el aula y el sistema educativo consigan sus objetivos” (Murillo, 2007:95).

En esta investigación se entiende la eficacia escolar como “un cambio educativo planificado que incrementa los resultados de los estudiantes, así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Murillo, 2011:53), bajo este concepto se identificaron los factores que motivan la mejora de eficacia escolar del centro y del aula/profesor eficaz (cuadro 5).

Cuadro 5. Factores para mejorar la eficacia escolar

Del Centro	El aula/profesorado eficaz
Visión y objetivos compartidos	Altas expectativas de los alumnos
Orientación hacia los resultados y altas expectativas	Enseñanza con propósito
Liderazgo profesional	Clima del aula
Compromiso y trabajo en equipo del profesorado	Entorno de aprendizaje
Calidad del currículo	Tiempo de aprendizaje eficaz/dedicado a la enseñanza y el aprendizaje
Buena gestión del tiempo	Instrucción estructurada
Desarrollo profesional de los docentes	Aprendizaje independiente
Clima escolar	Procedimientos de diferenciación y agrupamiento
Potencial evaluativo	Seguimiento del progreso
Implicación de las familias/colaboración escuela-familias	Retroalimentación y refuerzo positivo
Buena gestión de las instalaciones y recursos	

Fuente: Murillo (2011:79).

De acuerdo con estos factores, las líneas de intervención para mejorar la eficacia escolar requieren la participación activa de todos los actores del proceso educativo: la dirección y gestión del centro, los alumnos, los profesores y las familias; y la identificación de las características del sistema educativo, de la escuela, del aula, de los alumnos y de los profesores, es decir, el análisis del contexto donde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. El Modelo propuesto en la IIEE acoge la estructura del modelo CIPP (Murillo, 2007:261):

- Contexto: características del sistema educativo.
- Entrada: características de la escuela, de los docentes, del aula y del alumno.
- Proceso: a) a nivel de la escuela: misión de la escuela, dirección escolar, clima, compromiso de los docentes, expectativas, implicaciones de las familias e instalaciones y recursos; b) a nivel del aula: metodología docente, gestión del tiempo, clima de aula, compromiso docente, desarrollo profesional, implicación de la familia e instalaciones y recursos; c) a nivel del alumno: hábitos culturales, actitudes, expectativas, y relación y apoyo familiar.
- Producto: logro académico.

La importancia de realizar investigaciones bajo este paradigma, está entre otras cosas, en la utilidad de sus resultados durante el proceso de planificación de la mejora continua, y para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una base para definir el tipo de intervención que facilitará mejorar la calidad de dicho proceso.

2.2. La calidad como concepto.

La calidad de la educación es un tema cada vez más recurrente, pero diverso e impreciso, “varia con el tiempo, no es homogéneo en un determinado momento y su heterogeneidad se asocia a razones objetivas y subjetivas, es decir a las situaciones, pero también a las necesidades, intereses y convicciones de diferentes grupos de personas” (Braslavsky, 2006:18) y “la calidad en educación no es un concepto neutro, su valoración está determinada por factores políticos, ideológicos y políticos, el sentido que se le asigne a la educación, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, y por los valores predominantes en una determinada cultura” (Blanco, 2008:11).

Para efecto de sintetizar los diferentes enfoques acerca de la calidad de la educación, se conformaron cinco grupos conceptuales: la calidad desde la mirada de los actores del proceso educativo, como discurso social y político, como un derecho humano, como categoría filosófica y desde la perspectiva de los planes de mejora.

La calidad desde la mirada de los actores del proceso educativo.

Para los organismos que financian la educación, la calidad se mide como un valor monetario, en el caso de centros privados se evaluará el nivel de retorno de la inversión, y en el sistema público de educación la calidad se entenderá como alcanzar una mayor cobertura a un menor costo; para los estudiantes la calidad es un sinónimo de excelencia, porque buscan con la educación obtener ventajas para su futuro profesional; para la empresas que requieren trabajadores cualificados, la

calidad es una cuestión de competencias acordes con sus requerimientos de personal; y para los directores de los centros educativos y para los profesores, la calidad es sinónimo de coherencia, porque deben establecer y acoger normas, dar cumplimiento a objetivos propuestos y determinar los programas a seguir. (Beaudin-Lecours 2008:2).

En esta misma línea, se encuentra la calidad educativa definida como “el grado en que algo (un bien, producto o servicio) satisface las necesidades y expectativas de los usuarios o clientes” (Escudero,2003:24), entendiendo como cliente del servicio educativo: los profesores, alumnos, directivos, familias y empresas.

La calidad como discurso social y político.

La calidad de la educación convoca a los diferentes actores sociales en sus preocupaciones y compromisos para con la educación, a la vez que como discurso político y pedagógico, ha dado lugar a nuevas formas de concebir la institucionalidad educativa y a la resignificación de las subjetividades que convergen en los diferentes escenarios de dicha institución (Orozco, Olaya, y Villate, 2009:164).

Las políticas de calidad educativa (nacionales, regionales e internacionales) dan las bases para formular los objetivos y estrategias para evaluar la calidad del sistema y de los centros educativos, desde esta perspectiva, la calidad es considerada como “un medio de juzgar la eficiencia del sistema, de controlarlo y de asegurar que la escuela cumple con su contrato de prestación” (Valois, 2007:6).

Algunos Organismos internacionales, han definido políticas de calidad educativa que trascienden las fronteras de los países, entre ellas podemos mencionar: la Política Global de Educación para Todos (EPT) de la Unesco; la Política de Educación a lo Largo de toda la Vida formulada por la OCDE; la Asociación Regional del Sudeste Asiático (ASEAN) que incentiva la mejora de la calidad de la enseñanza impartida en los países miembros (Martín, 2006:1) y el Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE).

En el contexto europeo se pueden destacar los aportes de la OCDE y el Parlamento Europeo y del Consejo, con la definición de criterios e indicadores de calidad educativa, estableciendo redes, emitiendo recomendaciones para mejorar los niveles de calidad en áreas específicas de los sistemas educativos y creando asociaciones que motivan la cooperación en lo que respecta a la mejora de la calidad educativa (Parlamento Europeo y Consejo, 2009:3); y el proyecto de la UNESCO “Educación de Calidad” con el que pretende “hacer un balance de las diferentes concepciones o definiciones de calidad de la educación e identificar y promover sistemas alternativos para la evaluación de carácter más cualitativo” (Varcher et al, 2008:80).

Finalmente, es interesante mencionar que en el contexto Latinoamericano, la Oficina Regional de la UNESCO estableció cinco dimensiones para definir la educación de calidad (Blanco, 2008:12-14): a) relevancia: relacionada con el sentido de la educación, sus finalidades, contenidos y con el grado en qué satisface efectivamente las necesidades, aspiraciones e intereses del conjunto de la sociedad; b) pertinencia: la educación debe ser significativa para las personas de distintos contextos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses; c) equidad: la educación

es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento; d) eficacia: implica analizar en qué medida se logra o no, garantizar en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, y e) eficiencia: definida como la asignación de los recursos y su utilización de manera adecuada.

La calidad de la educación como un derecho humano.

La Unesco promueve la educación de alta calidad como un derecho humano que comprende: “a) la participación en una educación de calidad como un fin importante en sí mismo; b) la práctica de los derechos humanos en la educación y c) la educación como un derecho que facilita la realización de otros derechos” (Pigozzi, 2006:44).

Adicionalmente afirma que la “la calidad de la educación debe reconocer el pasado, ser pertinente para el presente y tener una visión del futuro. También debe relacionarse con la construcción del conocimiento y la aplicación competente de todas las formas de conocimiento por parte de los individuos únicos que actúan independientemente y en relación con los otros”(Pigozzi, 2006:44).

La calidad como categoría filosófica.

Una mirada alternativa sobre el concepto de calidad, la encontramos en la características de la calidad definida por Bondarenko (2007), bajo una perspectiva filosófica (cuadro 6). A partir de estas características construimos la siguiente definición de calidad para el contexto educativo:

El concepto de calidad surge de un proceso de comunicación entre los individuos, cambia a través del tiempo, es diferente para cada sociedad y/o usuario del proceso educativo. La calidad es la satisfacción de las necesidades de los alumnos (y de sus familias) y se evalúa analizando su correspondencia con criterios y estándares preestablecidos (en el interior del centro o por organismos externos). La gestión de la calidad educativa incluye un conjunto de procesos claves y requiere la participación de todas las personas que actúan directa o indirectamente en estos procesos.

Sobre esta definición presentamos las siguientes precisiones:

- A través del tiempo se producen cambios en diversos ámbitos que llevan a un nuevo concepto calidad, entre ellos podemos mencionar: a) cambios en los atributos determinantes de la calidad debido al “grado de experiencia que adquiere el consumidor en relación con el servicio (...) los factores que evolucionan en el tiempo pueden ser tanto los asociados a la enseñanza, o a los factores del servicio periférico o complementario a la educación” (Rubinsztejn y Palacios, 2010:199); b) cambios en la política educativa nacional y/o regional que motiven la identificación de otros criterios y estándares de calidad; y c) cambios económicos (crisis, aceleración o desaceleración), sociales o ambientales que, al pasar el tiempo, modifican la percepción de lo qué es “bueno”, “mejor” o de “calidad”.
- En este concepto de calidad, la educación es considerada un servicio o “una suma de servicios a unos destinatarios finales (alumnos, padres, sociedad) (...) y ellos serán en definitiva los

árbitros o jueces que manifiestan la satisfacción o insatisfacción con la prestación del servicio educativo que los centros desarrollen” (Cantón y Vásquez, 2010:60).

Cuadro 6. Características de la calidad como categoría filosófica

Característica	Concepto
Calidad como categoría relativa	Tiene dos aspectos esenciales: (a) satisfacción de las demandas del consumidor, y (b) correspondencia con un estándar preestablecido.
Calidad como categoría subjetiva	En la “relatividad” de la calidad está implícita la idea de su subjetividad, entendida como “significado promedio o aproximado de algo que le otorgue un grupo de personas” (Weber, 1984). La idea de lo que es la calidad y lo que no lo es, se forma en el proceso de comunicación entre los individuos de una sociedad, por lo tanto el concepto de calidad es una representación social, o realidad social, construida intersubjetivamente y regida por normas consensuales.
Calidad como categoría dinámica	Como concepto dinámico, tiene dos dimensiones: a) sincrónica: en sociedades diferentes operan diferentes conceptos de la calidad que cambian a través de la distancia; y b) diacrónica: el concepto de la calidad cambia con el tiempo y por lo tanto es de naturaleza histórica.
Calidad como categoría participativa	En una organización o comunidad existe toda una cadena de personas que aportan algo para el logro de la calidad como totalidad. En un centro educativo, esta cadena podría incluir desde el director del mismo hasta el personal de limpieza.
Calidad como categoría axiológica	Cuando se menciona la calidad de algo, siempre se está emitiendo un juicio de valor, una apreciación positiva o negativa, por lo cual se puede considerar que este término pertenece al campo de la axiología y de allí las dificultades para evaluarlo.
Calidad como categoría dual	La calidad puede ser enfocada desde el punto de vista de los clientes o usuarios y desde el punto de vista de los fabricantes o prestadores de servicios y, definitivamente, la manera de percibirla no va a ser la misma.
Calidad como categoría sintética	En el concepto de la calidad intervienen criterios y estándares exteriores, es una categoría sintética porque reúne en sí todo un conjunto de propiedades, unas demasiado evidentes y otras casi imperceptibles.
Calidad como categoría hipercompleja	En los numerosos conceptos de la calidad se ha ahondado en varias dimensiones, por lo cual esta multiplicación de conceptos y dimensiones lleva a una verdadera hipercomplejidad de esta categoría.
Calidad como categoría utópica	La excelencia en cualquier área se concibe como un ideal, una meta que pocos alcanzan, algo en constante desarrollo hacia algo cada vez mejor, algo con lo que nunca se está satisfecho, de allí su carácter utópico.
Calidad como categoría normativa	Calidad como norma debe corresponder a los requerimientos o estándares establecidos por la ley y presupone correspondencia con las necesidades, conveniencia al uso o aptitud para alcanzar ciertos propósitos.
Calidad como categoría holística	El concepto de la calidad incluye múltiples dimensiones pero se percibe como un todo. La calidad como totalidad se obtiene de la interrelación de un conjunto de procesos claves que la aseguran, formando un sistema de procesos de alta complejidad.

Fuente: Elaborado a partir de Bondarenko (2007:618-620)

- La satisfacción de los alumnos (por extensión de las familias y la sociedad) como aspecto relevante de la calidad no puede ni debe aislarse de otros factores implícitos de la conducta como son las percepciones, las expectativas, las actitudes o los propios conocimientos culturales que el estudiante adquiere, por lo tanto “una educación de calidad debe proporcionar conocimientos a los alumnos y participar en la formación de sus valores y actitudes, pero debe contribuir además, a potenciar sus niveles de satisfacción” (Gairín, 2006:15); y
- La relación entre la calidad y la evaluación está justificada porque “la calidad (lo mejor) exige evaluación, y la evaluación está justificada como garantía de calidad” (De la Orden, 2009:25). Con la evaluación se valoran los avances realizados de acuerdo con las acciones definidas en los planes de mejora utilizando indicadores de calidad directos e indirectos, cualitativos y cuantitativos, construidos por el centro educativo o por organismos externos de carácter nacional, regional o internacional.

La calidad desde la mirada de los Planes de Mejora.

La planificación, desde la gestión de la calidad de la educación, es “el conjunto de actividades que, a partir de la identificación de las necesidades y expectativas de nuestros usuarios, se elabora un servicio de enseñanza-aprendizaje que satisface y da respuesta a sus expectativas”(Generalitat de Catalunya 2005:18).

En Cataluña, la Dirección de Formación Profesional y Educación Permanente del Departamento de Educación, sugiere realizar una planificación que comprenda (Generalitat de Catalunya 2005:18): a) la identificación de las necesidades de los usuarios; b) la construcción de equipos de mejora para el desarrollo del proyecto de mejora; c) definir el servicio e identificar los diferentes procesos y procedimientos vinculados, estableciendo los criterios necesarios para que se adecue a las necesidades de los usuarios del servicio; d) validar el servicio; e) validar los diferentes procesos que intervienen en el desarrollo del servicio; f) mejorar continuamente los procesos; y g) satisfacer a los usuarios.

Por su parte, un Plan de Mejora contiene las acciones dirigidas a la mejora de una organización o de un proceso específico, se considera como “un instrumento de aprendizaje individual y del centro como organización; una herramienta para la mejora de los procesos educativos y organizativos; el medio para elevar la calidad de los centros educativos; y el compromiso entre el Centro y la Administración por medio de transacciones” y comprende (Cantón, 2009:99,104):

- La identificación objetiva de las áreas de mejora, es decir, apoyada en hechos y resultados, más que en suposiciones.
- Los objetivos, los procedimientos y las actuaciones previstas para alcanzar los objetivos; además deben indicarse las personas responsables de su ejecución, los recursos con los que se cuenta, una adecuada temporización y un plan de seguimiento y evaluación.
- Los objetivos de mejora deben ser realistas, concretos, evaluables y posibles en un periodo específico, generalmente un año.
- La implicación de las personas desde una concepción participativa.

El Plan de Mejora se convierte en la brújula del proceso de mejora continua del centro educativo y desde nuestra perspectiva, el elemento más importante en la formulación y puesta en marcha del Plan, es la implicación de todos los actores del proceso educativo porque los profesores, alumnos, directivos, coordinadores, jefes de área y personal administrativo del centro, son realmente los agentes del cambio, su actitud propositiva y la realización de las acciones previamente definidas en los grupos de mejora, generará el cambio que se espera tenga efectos directos sobre la calidad de la educación, como ya lo decía Gairín (2006:8) “las personas constituyen el núcleo de los cambios en la organización; y el cambio implica aprendizaje profundo y reforzamiento de actitudes y conductas, y prácticas centradas en valores”.

La calidad desde la perspectiva de los Planes de Mejora, se define “como el grado de consistencia y eficiencia con que determinados procesos contribuyen al logro de los objetivos, se remite al amplio abanico de los procesos y estrategias de la mejora” (Escudero,2003:25). Nosotros adicionamos a esta definición, “el grado de coherencia” entre los objetivos y las acciones previstas para mejorar la calidad de la educación.

2.3. Modelos de Gestión de la Calidad de la Formación Profesional.

Los centros educativos acogen o diseñan modelos de gestión y evaluación de la calidad con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y/o para conseguir su certificación, en algunos casos bajo la tutoría de la Administración educativa.

En la literatura encontramos modelos generales de gestión de la calidad que pueden ser utilizados en cualquier tipo de organización (entre ellas los centros educativos) y modelos diseñados en el ámbito de la formación profesional.

a. Modelos generales de gestión de la calidad: son modelos formulados desde diferentes perspectivas y ámbitos de aplicación.

El modelo holístico de calidad global, diseñado por J.Plante y C. Bouchard (1999), su objetivo es orientar la definición de indicadores utilizados en la medición de la calidad, es decir, crear un puente de enlace entre las consideraciones teóricas específicas de la calidad y la realidad de la institución. En él se define la interrelación entre los objetivos, medios y producto en el ámbito institucional, se parte de una necesidad inicial que se hace explícita en la formulación de los objetivos y se modifica para cada periodo de tiempo.

La institución o establecimiento es un objeto de cambio y se define como un conjunto coherente, organizado y estructurado de objetivos, de medios y personas que lo lideran; atienden necesidades manifiestas de la sociedad, el medio o la colectividad; puede modificarse por personas responsables que poseen un margen de maniobra suficiente para garantizar la calidad de su funcionamiento.

La calidad se entiende como:

- El cumplimiento de las especificaciones previamente definidas por el usuario: la sociedad, el medio ambiente, la comunidad y los individuos.
- El ideal hacia el cual debe tender la institución (establecimiento), considerado en su totalidad o de algunas de sus partes; y
- Llegar a un punto que no conocemos pero hacia el cual llegamos con aproximaciones sucesivas a medida que se va generando la información, cada aproximación constituye una hipótesis de calidad en un momento dado. La medida de la calidad se trabaja bajo tres perspectivas: la calidad deseada, la calidad realizada y la calidad percibida.

El modelo holístico de calidad global está constituido por nueve componentes que se consideran puntos de referencia esenciales y que son independientes del tipo de establecimiento, institución o negocio, del tipo de intervención y de su tamaño o naturaleza (Plante y Bouchard,1999:39): pertinencia, coherencia, importancia, eficacia, durabilidad, eficiencia, rendimiento, impacto y flexibilidad.

Modelo sistémico de calidad del sistema educativo, diseñado por De la Orden (2009) a partir de análisis realizados en investigaciones anteriores, para ser utilizado en la evaluación de la calidad del sistema educativo o de una institución escolar en particular.

En este modelo se identifica la calidad como “un complejo constructo explicativo de valoraciones, apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y eficiencia”; por lo tanto la calidad de la educación es “el efecto del conjunto de las múltiples relaciones de coherencia entre los componentes básicos, internos y externos, del sistema educativo o de cualquiera de los subsistemas” (De la Orden, 2009:27,29). El modelo está constituido por:

- Funciones del sistema/centro/programa educativo: rasgos socio-culturales y perfil axiológico de la comunidad, el conjunto de expectativas, aspiraciones y necesidades educativas de la sociedad y de los individuos.
- Metas y objetivos del sistema/centro/programa educativo.
- Productos de la educación: conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los alumnos.
- Procesos de gestión: organizativos, curriculares, investigativos, liderazgo, administrativos y gerenciales, recursos económicos y materiales.
- Entradas al sistema de educación: profesores, estudiantes y recursos disponibles.
(De la Orden 2009:28)

Escalae, es considerada como una metodología de estándar de calidad en los procesos de aula desarrollado por el Instituto de Recursos e Investigación de la Formación (IRIF). En Escalae se afirma que la calidad en la práctica educativa comprende dos referentes: a) el ideológico, que está definido por el marco legal y por el ideario de las instituciones educativas, visible a la comunidad educativa a través de sus reglamentos, folletos, páginas web y demás documentos institucionales; y b) el científico basado en los principios de la psicología del aprendizaje y de la didáctica. Se considera que muchos de estos principios son, además, de sentido común:

- “Atender los conocimientos previos de los alumnos para generar conexiones con el nuevo contenido a asimilar.
- Motivar a los alumnos hacia el nuevo contenido desde prácticas donde puedan sentir que avanzan.

- La enseñanza debe avanzar en pequeños pasos en la zona de desarrollo próximo para no dejar lagunas.
- Todo contenido que queramos enseñar debe tener sentido para los alumnos, deben saber para qué sirve (significativo y funcional)".
(Malpica y Santaaulària, 2010: 5)

Los ámbitos de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje son: las finalidades educativas que guían los objetivos didácticos y los contenidos de aprendizaje; los principios psicopedagógicos del aprendizaje que ayudan a determinar: la secuencia y temporización de los contenidos, la metodología de enseñanza y la evaluación (Malpica y Santaaulària,2010:7).

La implementación de Escalae como modelo de calidad en el aula, se dirige a: la identificación de las prácticas educativas adecuadas, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a obtener una certificación de su calidad. Se definen tres fases para su aplicación: fase de autodiagnóstico que sirve para identificar las mejoras en el corto, mediano y largo plazo que formarán parte del Plan Estratégico Pedagógico; la fase de mejora continua con la que se pretende lograr la institucionalización de la práctica educativa; y la fase de certificación de calidad, con la que se entra en la dinámica de las auditorías externas para garantizar el cumplimiento de las finalidades del aprendizaje previamente definidas.

Escalae ha sido implementada en centros educativos de España y Latinoamérica, entre los que podemos mencionar: la Escuela Thau de Barcelona (Santaaulària, 2011), en Chile (Schalk, 2011), en el centro educativo Infant Jesús de Barcelona (Ramón y Santaaulària, 2011). Su aplicación ha significado para estos centros, entre otras cosas: un avance metódico para dar respuesta a los retos del proceso de enseñanza-aprendizaje, motivación para la reflexión y el trabajo conjunto del profesorado, y una herramienta complementaria a la aplicación de las herramientas de la ISO como metodología dirigida al análisis del currículo y su implementación.

Norma ISO 9001:2000 y EFQM, consideran la calidad como la satisfacción de las necesidades de los clientes, están dentro de los modelos denominados tecnológicos de la evaluación educativa y se caracterizan por (Vásquez, 2009:64):

- Ser modelos preestablecidos, definidos por diferentes campos de registro e indicadores que se aplican a distintos centros más allá de las características propias de cada contexto.
- Se fundamentan en la asociación de la calidad educativa con la eficacia y eficiencia del sistema, equidad, sostenibilidad.
- En ellos se definen claramente los componentes de la evaluación.
- Existen normas que regulan procedimientos.
- Establecen métodos precisos para confirmar el cumplimiento para confirmar si los estándares o normas se cumplen; y
- Al finalizar el proceso de implementación el centro obtiene una certificación o acreditación de calidad.

Estos modelos han surgido del ámbito empresarial, un ejemplo de su adaptación al contexto educativo en el apartado 2.3.3.

b. Modelos en el ámbito de la formación profesional. En el siguiente apartado presentamos con más detalle los siguientes modelos que han surgido en el contexto de la FP: el Marco Común Europeo de Garantía de la Calidad de la Formación Profesional-PQiMC (2004); el Marco de Desarrollo de la Calidad de QualiVET (2007) como guía para mejorar los procesos de aprendizaje de la formación profesional en el sector del metal; y el Proyecto de Calidad y Mejora Continua – PQiMC-(1998) que comprende los postulados de la norma ISO 9001:2000 y del modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) adaptados al contexto educativo.

2.3.1. Marco Común Europeo de garantía de calidad en la Formación Profesional.

Con el Foro Europeo (2001-02) se dio inicio a la elaboración de un Marco Común Europeo de Garantía de la Calidad en la Formación Profesional (MCGC) (European Common Quality Assurance Framework, Technical Working Group on Quality in VET), formulado como una estrategia para “promover la cooperación en el aseguramiento de calidad, centrándose en particular en el intercambio de modelos y métodos, así como en los criterios y principios comunes de calidad en educación y formación profesional” (European Commission, 2005:1).

Para la construcción de este Marco se constituyó un Grupo de Trabajo Técnico (GTT) con representantes de los Estados miembros, países candidatos, países socios de la AELC y el EEE, interlocutores sociales europeos y la Comisión Europea, que contó con el apoyo de CEDEFOP y la Fundación Europea de Formación Profesional.

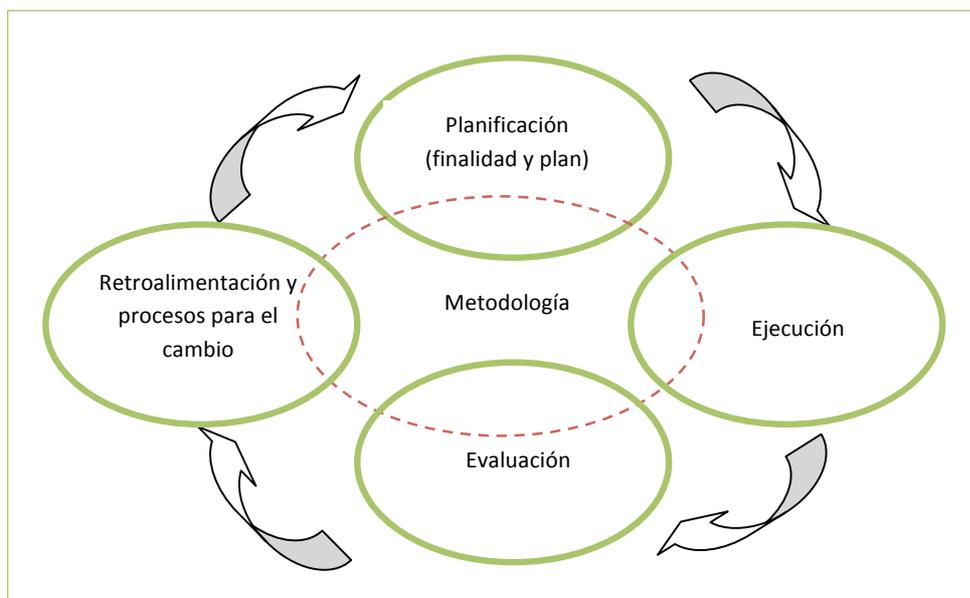
El Marco Común, se caracteriza por:

- a) Ser un modelo o taxonomía de referencia europeo para garantizar y desarrollar la calidad en la Formación Profesional Reglada (FP), incorpora los principios básicos de los modelos más relevantes de la garantía de la calidad ya desarrollados y define los criterios de calidad de la formación profesional.
- b) Considerar que la calidad de la formación profesional “no es un problema técnico”, la calidad está ligada a una política específica y a objetivos institucionales y/o individuales que se quieren alcanzar, de acuerdo con los distintos marcos temporales.
- c) Los beneficios de la adopción del Marco Común son: la eficiencia, la transparencia y la confianza en los sistemas de educación y en especial de la formación profesional, dentro de cada país y entre países.
- d) Ayudar a los estados miembros y a nivel transnacional a identificar y clasificar las mejores prácticas.
- e) Ser un instrumento de lectura cruzada que facilita la formulación de políticas que permitan el aseguramiento de la calidad, para identificar áreas que se necesitan mejorar, para poner en práctica las mejoras teniendo como referencia información cuantitativa y para clasificar las mejores prácticas en realizadas en los estados miembros (Cedefop, 2007:148).

El Marco común incluye: el Modelo para simplificar la planificación, ejecución, evaluación y revisión de la gestión de la calidad; la metodología de evaluación y de revisión de los sistemas, facilita la auto-evaluación y la evaluación externa; el sistema de control para aplicar programas nacionales o regionales que surjan de exámenes voluntarios entre instituciones homólogas a nivel europeo; y los indicadores de referencia que sirven como herramienta de medición y control de la calidad en los estados miembros.

El Modelo de aseguramiento de la calidad de la formación profesional comprende la planificación, la ejecución, la evaluación y valoración, la retroalimentación y procesos para cambio y la metodología como dimensión transversal, su interrelación se puede ver en el esquema 5. En el modelo se define cada etapa, se establecen preguntas claves y se identifican criterios de calidad desde la perspectiva del sistema y del centro (los criterios de calidad de cada etapa se pueden ver en el anexo 3).

Esquema 5. Modelo de aseguramiento de la calidad



Fuente: European Commission (2004:6).

La ejecución: es necesario establecer oportunamente los principios fundamentales que rigen la aplicación de las acciones, para garantizar el cumplimiento de los objetivos previstos en la etapa anterior

Preguntas clave:

¿Cómo se implementa una acción planificada?
 Describir los principios fundamentales del procedimiento para su implementación.

Preguntas clave:

La evaluación y valoración: proceso continuo que abarca el análisis de programas en comparación con unos objetivos predefinidos y los resultados de los sistemas y los individuos. Esto implica el diseño de mecanismos de evaluación de acuerdo con el contexto, la definición de la frecuencia y el alcance de las evaluaciones, y proporcionar evidencia de los resultados de la evaluación a los interesados, incluyendo las fortalezas, áreas de mejora y recomendaciones para la acción.

La retroalimentación y procesos para el cambio: el desarrollo y la garantía de la calidad es un proceso continuo y sistemático, que está sujeto a constante revisión por agentes internos y externos, y tiene como propósito retroalimentar el sistema.

Un factor clave es poner a disposición del público los resultados de la evaluación de la calidad, fomentar un debate abierto con las partes interesadas y de ser posible hacer una evaluación comparativa entre los entornos comparables.

La metodología: es una dimensión transversal que abarca todos los elementos del modelo. Comprende decisiones sobre los mecanismos de participación, de medición e indicadores, diseño de instrumentos de medición y evaluación, los procedimientos de planificación, ejecución y retroalimentación; formas de combinar todos los elementos con el fin de crear un sistema unificado

Describa su procedimiento de evaluación: entradas, procesos, salida y resultados.

¿Cómo se asegura que la evaluación y la valoración son pertinentes y sistemáticas?.

¿Los interesados participan en la evaluación?.

¿Qué papel juegan los diferentes actores?.

¿Cuándo se puede controlar, evaluar y valorar (frecuencia)?.

Preguntas clave:

¿Cómo se organizan los procedimientos para realizar los cambios?.

¿Cómo garantizar una información sistemática?.

¿Cómo se hace la retroalimentación sobre la calidad de la FP?j

¿Cómo se asegura que los resultados de la evaluación se están utilizando?.

¿Cómo se relacionan las metas y objetivos en la evaluación y valoración?.

Preguntas clave:

¿De qué manera se utiliza un enfoque sistemático de garantía de calidad?.

¿Cuál es el papel de la autoevaluación en el enfoque de garantía de la calidad?.

¿Qué actores están involucrados en las diferentes etapas de su enfoque de calidad y sus roles?.

¿Qué herramientas y procedimientos utiliza para la recolección de datos, medición, análisis, conclusiones y puesta en práctica?.

¿Cómo motivar a los actores para desempeñar su papel correctamente?.

¿Qué estrategias permiten asegurar la implementación del cambio?.

¿De qué manera se utiliza la evaluación externa?.

El Marco Común Europeo y su modelo de aseguramiento de calidad, tienen como base el ciclo Deming complementando con la metodología como elemento transversal; consideramos que este Marco puede ser utilizado como guía para la gestión de la calidad del centro, de programas o procesos específicos, entre ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje; y que con un trabajo previo de contextualización, se puede implementar en centros que ofrezcan otros niveles de formación, por ejemplo la ESO y la formación universitaria.

La Comisión Europea manifiesta que el uso de MCGC es voluntario, su valor añadido “se basa en reunir a los medios y herramientas para apoyar a los Estados miembros a elaborar progresivamente sus propias políticas y prácticas, para promover el intercambio de experiencias y el aprendizaje mutuo” (European Commission, 2004:16). Adicionalmente, dentro de este propósito se promovió la creación de redes de cooperación y voluntariado, y el Programa Leonardo Da Vinci (LdV) está financiando proyectos pilotos de control de la calidad y de cooperación institucional a nivel europeo.

2.3.2. QualiVET Project.

El Quality development and quality assurance with labour market reference for VET systems in the metal sector (QDF), “es un instrumento y una directriz para que los profesores y educadores desarrollen mejoras en los procesos de aprendizaje en el sector del metal apoyado por indicadores adaptables y un concepto de equipo” (Becker et al 2009:267).

QualiVET surge de la investigación empírica realizada en siete países: Austria, República Checa, Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Eslovenia y España. Por España participó el Grupo de Investigación del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (Gairín, Essomba, Muntané, Isarch y Batista). Esta investigación cubrió dos ámbitos:

- a) El análisis del sector: se analizó la estructura y las características del sector del metal, el desarrollo económico del sector, las estructuras institucionales y económicas, las estrategias de capacitación, los conceptos de formación inicial y formación profesional continua, procesos de cambio actual (Período enfoques, la evolución futura) y el marco jurídico de la gestión de la calidad en la FP.
- b) El estudio de casos en las instituciones de formación profesional, donde se examinó la importancia de los sistemas de gestión de calidad existentes, su estado, problemas y enfoque.

Para QualiVET la “calidad en las escuelas es el resultado de unos procesos de mejora en la optimización de los procesos de aprendizaje y que refleja el desarrollo de competencias de los aprendices y los alumnos (...) en el centro de éste concepto está el proceso de aprendizaje que es el campo de cristalización de todas las ideas relacionadas con la calidad” (Becker et al 2009:267). El desarrollo de la calidad es el principio de un proceso que va desde abajo hacia arriba y que está conducido por las personas que son capaces de poner en práctica el cambio necesario para mejorar el aprendizaje (Becker et al 2009:290).

El Modelo está constituido por los procesos de optimización de la enseñanza y la optimización de la organización. Estos procesos están apoyados por cuatro directrices:

- La base teórica para ayudar a educadores y profesores a identificar medidas para mejorar la calidad de su formación e instrucción.
- 28 indicadores para hacer su auto-evaluación de la práctica profesional y para la identificación y desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- El concepto de equipo. Se da importancia a la estructuración de equipos en la gestión del cambio en los institutos.
- El apoyo a los actores claves que tienen interés en implementar el QDF. (Becker et al 2009:273).

QualiVET identifica seis áreas de mejora de la calidad que están total y continuamente interrelacionadas: a) el papel de formadores y profesores; b) los procesos de aprendizaje / el papel de los alumnos; c) los métodos de formación y enseñanza; d) los contenidos de la formación y de la enseñanza; e) el entorno de aprendizaje, las condiciones para la formación y las enseñanzas en clase; y f) la reflexión sobre la formación y la enseñanza (cuadro 7).

Cuadro 7. Áreas de mejora de la calidad de QualiVET.

Área de calidad	Pregunta clave	Directriz
El papel de formadores y profesores.	¿Qué tipo de auto-concepto favorece la calidad de la formación?.	El formador/profesor favorece el proceso para una buena formación
Los procesos de aprendizaje/papel de los estudiantes.	¿Cómo se sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje?.	Los procesos de aprendizaje cubren las necesidades del estudiante.
Los métodos de formación y enseñanza.	¿Qué características del método mejoran la calidad de la enseñanza?.	Los métodos de formación y enseñanza favorecen el desempeño de los alumnos/ aprendices según sea su capacidad.
Contenidos de la formación y de la enseñanza.	¿Qué características de estructuración de los contenidos de formación comporta un progreso de las competencias de los estudiantes adecuado a su nivel de desarrollo?.	Los contenidos de las enseñanzas están orientados al proceso laboral, adaptados al nivel de progreso de los estudiantes y son el resultado de procesos de estructuración del trabajo en equipo.
El entorno de aprendizaje y las condiciones para la formación en las empresas y la enseñanza en clase.	¿Cómo hay que remodelar los entornos de aprendizaje para mejorar la calidad de la formación y la enseñanza?.	Todas las dimensiones del entorno escolar favorecen los procesos de aprendizaje.
La reflexión sobre la formación y la enseñanza.	¿Qué tipo de reflexión lleva a una optimización del aprendizaje en el sector del metal?.	La reflexión ofrece la posibilidad sistemática de detectar actuaciones que deben mejorar.

Fuente: elaborada a partir de Becker et al (2009:295).

Cada una de las áreas de mejora de la calidad está acompañada de las preguntas clave y la directriz; adicionalmente, para los 28 indicadores y estándares de calidad construidos para cada una de las áreas de mejora, se han definido: las preguntas clave, la identificación de prácticas que requieren mejoras, el objetivo deseado de los profesores/entrenadores, y las medidas adecuadas de formación (normas).

Otras características del QualiVET (Becker et al, 2009:274-284) se pueden sintetizar como:

- El concepto de equipo es un elemento central de QualiVET porque las medidas adaptables para mejorar la calidad del aprendizaje requieren la cooperación entre profesores/educadores dentro de una red para detectar las posibilidades de mejora e intensificar el trabajo cooperativo.
- El QDF es explícito para el trabajo de los profesores y educadores en el ámbito de la clase y la adaptación de procesos educativos, y puede ser complementario a los enfoques de garantía de la calidad.
- La calidad del aprendizaje y de las competencias dentro de la formación profesional, depende crucialmente de si los conocimientos y las destrezas tienen aplicación en el desempeño laboral.
- Para implementar el QualiVET se necesita en mayor o menor medida del apoyo de la dirección de la escuela dependiendo si el modelo se usa individualmente, o por un equipo o como modelo en la escuela.
- Hasta ahora el desarrollo de la calidad a menudo es una tarea individual, lo que se propone en este Marco General es que la mejora de la calidad se convierta en una tarea común, en términos de acción completa (planificación, ejecución, mejora), y en una parte natural de la enseñanza.

Finalmente, en QualiVET se resalta la importancia de las personas que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como motor del cambio para mejorar el aprendizaje: los alumnos, deben ser responsables con su aprendizaje, durante el proceso de formación tienen la oportunidad de hacer uso de su situación laboral e interrelacionarla con lo que aprenden, y es necesario que durante todo el proceso participen activamente; por su parte los profesores, deben desarrollar una didáctica basada en la enseñanza, donde el alumno es el centro del proceso, utilizar variedad de métodos para facilitar el aprendizaje, apoyar las competencias personales y sociales de los alumnos, garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje esté orientado a la formación para el trabajo, realizar la organización y desarrollo lógico de los contenidos, realizar intercambio pedagógico con sus colegas y trabajar en equipo, entre otras.

2.3.3. Proyecto de Calidad y Mejora Continua: PQiMC

El Proyecto de Calidad y Mejora Continua -PQiMC- fue diseñado y está siendo aplicado bajo la apoyado y monitorización del Departamento de Educación de Cataluña desde el curso 1998-1999. Su objetivo es apoyar a los centros de formación profesional en su gestión de calidad y se

fundamenta en la adaptación de la norma de calidad ISO 9001:2000 y del Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM). Otros proyectos similares dirigidos a grupos específicos de centros son: el Programa IQEA del Instituto de Educación de Cambridge y el Modelo Sareka del País Vasco.

Para el PQiMC, la calidad es la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus clientes, de su personal y de otras entidades que tienen relación con el centro educativo; cada componente del modelo aporta procedimientos y estrategias que sirven de guía para gestionar la calidad en los centros de formación profesional; y considera la educación como un servicio que tiene las siguientes características de calidad (Generalitat de Catalunya, 2006:11):

- Intangibilidad: el servicio en sí es intangible, por lo que definir los requisitos es más complejo, el resultado no puede ser previsto, medido y verificado igual que en el caso de los productos.
- Heterogeneidad: los resultados de la prestación del servicio pueden ser muy variados en función de quién lo da y de quien lo recibe, por lo que la percepción de la calidad del servicio es subjetiva.
- Inseparabilidad de la elaboración y el consumo: la producción se hace al mismo tiempo que su consumo. La simultaneidad de la producción-consumo dificulta la aplicación de un control de calidad en el proceso.
- La educación es un bien de mérito, es un bien necesario (a pesar de que no siempre el usuario lo ha percibido así). El servicio educativo tiene unas características que no siempre el usuario demanda y de otra parte, el usuario demanda características del servicio educativo que no siempre supone una mayor calidad.

El PQiMC es un proyecto diseñado antes de la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006 y de la Ley de Educación de Cataluña, pero es coherente con estas políticas educativas.

2.3.3.1. Estructura y conceptualización del PQiMC.

El PQiMC integra los procesos definidos en la norma ISO 9001:2000 con el Modelo europeo de calidad EFQM y los contextualiza para ser utilizados en la gestión de calidad de los centros educativos. Desde el PQiMC se asume que la norma ISO 9001:2000 permite poner en orden las herramientas básicas de mejora continua y que el EFQM, es más creativo y puede ajustarse mejor a la manera de trabajar de una escuela, pero también es más complejo. En todo caso los dos modelos siguen los principios de calidad que se detallan a continuación (Generalitat de Catalunya, 2006:16):

- Liderazgo y participación activa de todos los actores del proceso educativo: profesores, PAS, familias, empresas, colaboradoras, entre otros.
- Orientación al cliente: los clientes son todas aquellas personas, empresas o instituciones que se benefician directamente de las actividades del centro educativo.
- Gestión por procesos y hechos.
- Desarrollo e implicación de las personas.
- Desarrollo de alianzas.
- Aprendizaje, innovación y mejora continua.

- Responsabilidad social, y
- Orientación a los resultados.

La ISO 9001:2000 es una norma que forma parte de la familia ISO 9000, en esta familia se establecen las directrices sobre gestión de la calidad; específicamente la 9001, define los requisitos que deben cumplir los Sistemas de Gestión de la Calidad (SGC). Esta norma se utiliza cuando una “organización necesita demostrar su capacidad para prestar de forma coherente servicios que satisfagan los requisitos del cliente y cuando una organización aspira a aumentar la satisfacción del cliente a través de la aplicación eficaz del sistema, incluidos los procesos para la mejora continua del sistema y el aseguramiento de la conformidad con los requisitos del clientes y los reglamentarios aplicables” (Ministerio de Fomento, 2005:4). Algunos conceptos utilizados por esta norma son:

La calidad: Es el grado en que un conjunto de características de un producto o servicio satisface las necesidades de los clientes y, por tanto, hace satisfactorio el producto (Generalitat de Catalunya, 2005:11).

Clientes: Todas aquellas personas, empresas o instituciones que se benefician directamente de las actividades de la organización o entidad.

Gestión de calidad: Es el conjunto de actividades coordinadas para dirigir y controlar una Organización en lo relativo a la calidad. Generalmente incluye el establecimiento de la política de calidad, los objetivos, la planificación, el control, el aseguramiento y la mejora de la calidad

Política de calidad: La definición de intenciones globales relativas a la calidad.

Objetivos de calidad: Lo que se ambiciona o pretende en relación con la calidad

Eficacia: La realización de las actividades planificadas y el logro de los resultados planificados.

Eficiencia: Es la relación entre el resultado alcanzado y los recursos utilizados.

Procedimiento: Es la forma definida por la organización para llevar a cabo una actividad o proceso determinado.

Proceso: Es el conjunto de actividades mutuamente relacionadas que interactúan, que transforman elementos de entrada en resultados con un valor añadido.

La ISO 9001:2000 tiene sus bases en el ciclo Deming y en la definición de un sistema de seguimiento y medida de los resultados a través de indicadores. El esquema 6 muestra la secuencia de este proceso en el centro educativo, donde el servicio educativo se presta para satisfacer las necesidades de los alumnos, las familias, la sociedad y las empresas que tengan algún tipo de relación directa con el centro, por ejemplo a través de las prácticas de los alumnos.

Esquema 7. Mapa de procesos de un centro educativo.

Estratégicos	Planificar y organizar el centro	Elaborar y revisar el proyecto curricular del centro	Desarrollar y revisar el sistema de gestión	Gestionar la comunicación, la promoción y las relaciones	Intercambiar experiencias pedagógicas y de gestión
Clave	Gestionar la información y admisión del alumnado	Desarrollar el proceso de E-A ESO	Desarrollar el proceso de E-A BACHILLERATO	Desarrollar el proceso de E-A CCFF de FP	Gestionar la satisfacción del alumnado y las familias
De Soporte	Gestionar y formar al equipo humano del centro	Gestionar los recursos materiales y las compras	Gestionar los recursos económicos	Seguimiento y medida del sist. de gestión de la calidad	Gestionar el sistema informático

Fuente: Generalitat de Catalunya (2006:19).

El PQiMC promueve la conformación de grupos de mejora constituidos por personas de diferentes unidades del centro educativo que se reúnen para “identificar, analizar y solucionar problemas y proponer mejoras para un mejor funcionamiento de su actividad diaria” (Generalitat de Catalunya, 2005:10); porque se piensa que la implicación de las personas en la gestión de la calidad es importante para lograr los objetivos propuestos: “los servicios educativos no pueden depender sólo de la buena voluntad de las personas; la implicación del equipo de manera continuada exige dotarse de herramientas de trabajo en equipo, de gestión y mejora de las competencias del equipo del centro, de asumir responsabilidades, de trabajo en equipo y reconocimiento del trabajo realizado” (Generalitat de Catalunya, 2006:21).

Desde la óptica del PQiMC, el modelo de gestión por procesos basados en la norma ISO 9001:2000 proporciona a los centros educativos un sistema de gestión documental que les ayuda a planificar, desarrollar y evaluar sistemáticamente sus actividades, de acuerdo con una estrategia de calidad establecida para dar respuesta a las necesidades educativas de su alumnado.

El Modelo EFQM (European Foundation for Quality Management), “es un marco no prescriptivo que facilita la comprensión de las relaciones entre lo que una organización hace y los resultados que es capaz de alcanzar. El Modelo aporta una estructura de análisis lógica y sistemática, que motiva a las organizaciones a realizar una revisión más profunda de su gestión, así como disponer de elementos de comparación con otras organizaciones. Así mismo, puede ser utilizado como guía para la definición y despliegue de la estrategia de las organizaciones, y para identificar sus objetivos y las capacidades y recursos necesarios para alcanzarlos” (Club de Excelencia en Gestión, 2006:2).

Este modelo se basa en la premisa que “la satisfacción del cliente, la satisfacción de los empleados y un impacto positivo en la sociedad se consigue mediante el liderazgo en la política y la estrategia; una gestión personal acertada, un uso eficiente de los recursos y una adecuada

Fuente: Generalitat de Catalunya (2006:36)

La interpretación y contextualización del esquema anterior para ser aplicado en el mundo educativo forma parte del PQiMC; esta contextualización comprende la estructuración de los criterios de calidad y la definición de acciones orientativas que pueden ser acogidas por los centros de formación profesional en su gestión de calidad, dirigidas a la excelencia en la educación para nueve criterios: liderazgo, política y estrategia, personas, alianzas y recursos, procesos, y resultados (cuadro 8).

Cuadro 8. El EFQM de excelencia en los centros educativos. Conceptos y acciones

Criterio	El EFQM En el contexto educativo	Acciones dentro del PQiMC:
Criterio 1: Liderazgo	<p>Los líderes son las personas que armonizan los intereses de los diversos colectivos con los intereses legítimos en de la organización.</p> <p>Los líderes deben ser: miembros del equipo de dirección más amplio: equipo directivo, coordinadores, responsables de proyecto, directores de departamentos y toda persona que ejerza una influencia legítima</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar la misión, visión, los valores y la ética, y actúan como un modelo cultural ▪ Están implicados con el desarrollo del sistema de gestión de la organización: que se ponga en práctica y mejore de manera continua ▪ Se implican con el alumnado, las familias, el entorno social, las empresas y los representantes sociales ▪ Refuerzan la cultura de la excelencia en las personas de su organización ▪ Identifican y dirigen el cambio organizativo
Criterio 2: Política y estrategia	<p>La actividad de los centros educativos están fuertemente regulados y la libertad para formular política es limitada. Sin embargo se puede actuar por ejemplo sobre:</p> <p>El sistema de toma de decisiones, la elaboración de documentos estratégicos, la definición de funciones de sus organismos directivos, el proyecto curricular del centro, la programación general del centro</p>	<p>La política y estrategia del centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se basan en las necesidades y expectativas presentes y futuras de los grupos de interés ▪ Se basan en la formación obtenida del análisis de los resultados, de la investigación, del aprendizaje y de las actividades relacionadas con el exterior ▪ Se desarrollan, revisan y actualizan ▪ Se comunican y se despliegan a través de un marco de procesos claves
Criterio 3: Personas	<p>En los centros educativos la gestión de las personas está muy regulada: sistema de contratación y de retribución.</p> <p>A pesar de esto, en el centro se puede se pueden gestionar algunos aspectos que llevan a la excelencia, por ejemplo:</p> <p>El sistema de reconocimientos de los objetivos conseguidos, la distribución equitativa de las tareas, la gestión de la carrera profesional y su desarrollo</p>	<p>Los recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se planifican, se gestionan, se mejoran. ▪ Los conocimientos y las competencias de las personas se identifican, se desarrollan y se mantienen ▪ Se implican y tienen capacidad de decisión ▪ La organización mantienen un diálogo ▪ Es atendido, recompensado y reconocido
Criterio 4: Alianzas y recursos	<p>Las alianzas propias del centro son las que se desprenden del concepto de comunidad educadora: centros de origen y destino, entidades cívicas, AMPA.</p> <p>Los centros educativos no tienen autonomía completa en la gestión de recursos. Por lo tanto la evaluación solo debe medir cómo dentro de</p>	<p>Se debe gestionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las alianzas externas ▪ Los recursos económicos y financieros ▪ Los edificios, equipos y materiales ▪ La tecnología ▪ La información y el conocimiento

los límites establecidos se gestionan los recursos para lograr los objetivos de los proyectos y de los programas estratégicos.

Continúa cuadro 8. El EFQM de excelencia en los centros educativos. Conceptos y acciones

Criterio	El EFQM En el contexto educativo	Acciones dentro del PQiMC:
<p>Criterio 5: Procesos</p>	<p>En los centros se desarrollan procesos directamente relacionados: con la misión del centro (E/A, créditos y materias, seguimiento y evaluación, etc.); con la prestación de servicios auxiliares y procesos de soporte.</p> <p>En el diseño de servicios se puede incluir la propuesta de materias opcionales específicas, créditos de síntesis; y dentro del concepto de innovación se debe tener presente los aspectos tecnológicos como otros no tecnológicos (creación de comunidades de aprendizaje).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseñar y gestionar el sistema de procesos ▪ Introducir la mejoras necesarias en los procesos de innovación, para satisfacer plenamente al alumnado y las familias, a grupos de interés y generar más valor ▪ Diseñar y desarrollar los productos y los servicios basándose en las necesidades y las expectativas de los clientes ▪ Producción, distribución y servicio de atención de los productos y servicios ▪ Gestión y mejora de las relaciones con los clientes
<p>Criterio 6: Resultados de los clientes</p>	<p>En este criterio se examina hasta qué punto el centro educativo alcanza la satisfacción de sus clientes.</p> <p>Los clientes del centro educativo son: los alumnos y sus familias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar medidas de percepción de los principales grupos de interés ▪ Definir y cuantificar los indicadores de rendimiento
<p>Criterio 7: Resultado en las personas</p>	<p>En el centro educativo se examina hasta qué punto se ha logrado la satisfacción de su equipo humano (profesorado, PAS), respecto a las actividades que el centro desarrolla, su funcionamiento y el logro de las propias expectativas personales</p> <p>Se debe tener en cuenta las limitaciones externas, por lo tanto la valoración se debe enfocar en las áreas en que los centros tienen libertad de actuación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medidas de percepción de la organización por parte de las personas que la integran ▪ Construir y cuantificar los indicadores de rendimiento de las personas
<p>Criterio 8: Resultados en la sociedad</p>	<p>Se debe examinar hasta qué punto el centro educativo tiene un impacto positivo en la sociedad a través de las actividades que se llevan a cabo más allá de las de enseñanza reglamentada o que se deriven de manera indirecta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Medidas de la percepción que tiene la sociedad del centro ▪ Construir y cuantificar indicadores de rendimiento, refiriéndose por ejemplo: al número de quejas y sugerencias recibidas, peticiones de intercambio de información y buenas prácticas, entre otras.
<p>Criterio 9: Resultados Clave</p>	<p>Se debe analizar los logros del centro en relación con los objetivos de planificación y estrategia establecidos en sus proyectos y programas.</p> <p>Los resultados del centro constituyen, en primer término, medidas de eficiencia y de efectividad en la formación del alumnado y de los otros servicios prestados. Es necesario tener en cuenta las circunstancias particulares de cada centro.</p>	<p>Es importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Medir los resultados claves definitivos para el centro definidos en su política y estrategia ▪ Definir y cuantificar los indicadores claves en el rendimiento del centro educativo: medidas operativas para supervisar y entender los procesos del centro, predecir y mejorar los probables resultados claves del rendimiento de la organización.

Fuente: Elaboración propia a partir de Generalitat de Catalunya (2006:35-68)

En la aplicación de este modelo también comprende la gestión por procesos, se parte del diseño y gestión sistemática de procesos que forman parte de la ISO 9001:2000, y se establecen los siguientes grupos de acciones que conducen al mejoramiento de calidad de la educación:

- La introducción de las mejoras necesarias en los procesos mediante la innovación, a fin de satisfacer plenamente al alumnado y las familias, así como también a otros grupos de interés, y generar más valor.
- El diseño y desarrollo de los productos y de los servicios basándose en las necesidades y expectativas de los clientes.
- Producción, distribución y servicio de atención de los productos y los servicios.
- La gestión y mejora de las relaciones con los clientes.
(Generalitat de Catalunya, 2006: 54-56).

De estos cuatro grupos de acciones, queremos resaltar aquellas que explícitamente hacen referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la identificación de las necesidades y expectativas de los alumnos:

- ✓ Utilizar los resultados de los indicadores internos de rendimiento, de las percepciones y de la información precedente de las actividades de enseñanza-aprendizaje, para establecer prioridades y objetivos de mejora, y métodos operativos perfeccionista.
- ✓ Utilizar el análisis de entorno, encuestas de usuarios y otras maneras de adquirir información, para determinar las necesidades y expectativas actuales y futuras de los usuarios, y tenerlas en cuenta para ofrecer nuevos servicios educativos.
- ✓ Anticipar e identificar mejoras en los servicios y las actividades formativas de acuerdo con las necesidades futuras (derivadas por ejemplo de cambios tecnológicos) y las expectativas de los usuarios y de otros grupos de interés.
- ✓ Determinar y satisfacer los requerimientos de las familias, las empresas, el Departamento de Educación, como fruto del contacto habitual con ellos.
- ✓ Esforzarse por mantener la creatividad y la innovación en las relaciones, y potenciar los servicios de tutoría con las familias y las empresas.
- ✓ Hacer encuestas periódicas y otras formas de recogida de datos estructurados como también los datos obtenidos de contactos habituales, para determinar e incrementar los niveles de satisfacción de los clientes.

En el EFQM también se le da gran importancia a las personas y se la define como “la pieza fundamental de la calidad y la inversión en personas proporciona una productividad mucho más alta que la inversión en activos” (Generalitat de Catalunya, 2006:39).

En el PQiMC se considera que el EFQM de excelencia es “muy versátil y variable, por esta razón se puede aplicar a cualquier organización, independientemente del sector al cual pertenezca y al

3ª. Fase: Excelencia. Centro con un nivel alto de implementación del EFQM en su sistema de gestión. En el curso 2009-2010 se está trabajando en la definición de las etapas que constituyen esta fase.

(Generalitat de Catalunya, 2009:2-5).

Adicionalmente, en el modelo se define tres características en el camino hacia la excelencia: a) la implicación, es la característica más importante cuando el centro inicia la implementación del PQiMC y en el centro se debe diseñar y poner en marcha estrategias dirigidas a promover la participación activa de profesores, personal administrativo y alumnos (por medio de sus representantes en el consejo escolar) en la gestión de la calidad educativa; b) el orden, relacionado con la organización de documentos institucionales, la definición y estandarización de procesos y la definición de criterios para el seguimiento y evaluación de la gestión de la calidad y de los resultados de los alumnos; y c) la creatividad como factor fundamental para aplicar los lineamientos del EFQM en el centro y para el diseño de las estrategias para mejorar el procesos de enseñanza-aprendizaje que conduzcan a la excelencia. Las fases y acciones definidas para cada etapa las recogemos en el siguiente cuadro.

Cuadro 9. Fases, etapas y actuaciones del PQiMC

Fase	Etapas	Actuaciones
1ª	1ª. Inicio del sistema de gestión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación y sensibilización en los conceptos de calidad, gestión de los centros y la planificación estratégica, evaluaciones iniciales y análisis DAFO. ▪ Diseño del plan estratégico del centro teniendo en cuenta la Misión, Visión y Valores. ▪ Desarrollo y seguimiento del plan estratégico, análisis de las desviaciones y establecimiento de acciones para dar cumplimiento a los objetivos propuestos
	2ª. Nivel medio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparación para la presentación a la certificación ISO. ▪ Implantación del manual de servicio de enseñanza-aprendizaje. ▪ Elaboración del manual de gestión de calidad e Inicio de las auditorías internas. ▪ Seguimiento del plan estratégico y cumplimiento de los objetivos fijados. ▪ Elaborar un plan de mejora agrupando las acciones de mejora recogida de las diferentes evaluaciones o análisis realizados en los centros.
2ª.	3ª. Nivel alto de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implantación de un manual de gestión de calidad en toda la organización del centro ▪ Gestión de los indicadores y registro de los procesos. ▪ Realización de auditoría interna del sistema y resolución de las no conformidades. ▪ Seguimiento del plan estratégico y de los objetivos fijados. ▪ Presentación a la certificación ISO, elaboración de un plan de mejora y su respectivo seguimiento.
	4ª. Nivel inicial en el camino hacia la excelencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consolidar el sistema de Gestión Único del Centro basado en la norma ISO y mantener la certificación, avanzar hacia la EFQM. ▪ Aplicar en toda su amplitud el Plan Estratégico del centro ▪ Desarrollar la gestión por procesos ▪ Revisar los manuales de indicadores y adecuarlos a los requerimientos de e2cat/EFQM. ▪ Trabajar en planes de mejora específica e implantar sistemas de mejora de la

calidad en el aula, la acción tutorial y la formación en los centros de trabajo FCT.

Continúa cuadro 9. Fases, etapas y actuaciones del PQiMC

Fase	Etapas	Actuaciones
2ª.	5ª. Nivel medio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consolidar el sistema de Gestión Única del Centro basado en la ISO. ▪ Integrar en el sistema de gestión del centro los elementos y los requerimientos establecidos en los criterios del EFQM. ▪ Desarrollar nuevas herramientas metodológicas para facilitar las actividades en el aula. ▪ Aplicar al centro la formación adquirida en la red para la calidad y mejora de la acción tutorial, la FCT, la prevención de riesgos laborales y los procesos de gestión administrativa ▪ Seguimiento detallado del Plan Estratégico ▪ Desarrollar planes de mejora para proyectos específicos ▪ Colaborar en la formación de alguna red de nivel inferior ▪ Presentarse, en los centros que lo decidan, a la evaluación externa e2cat/EFQM.
	6ª. Nivel más avanzado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener consolidado el sistema de Gestión Único del Centro ▪ Establecer los criterios del modelo EFQM, a partir de los resultados obtenidos en la evaluación realizada en la etapa anterior ▪ Realizar las acciones necesarias para dar cumplimiento a cada criterio, especialmente en las actividades del aula y la tutoría ▪ Desarrollar nuevas herramientas metodológicas o proyectos específicos ▪ Aplicar al centro la formación adquirida en la mejora de calidad en el aula, la acción tutorial y la FCT ▪ Seguimiento detallado del Plan Estratégico ▪ Colaborar en la formación de alguna red de nivel inferior ▪ Elaborar la memoria única de centro en base a e2cat/EFQM ▪ Presentarse, en los centros que lo decidan, a la evaluación externa e2cat/EFQM ▪ Realizar planes de mejora y proyectos específicos para profundizar o mejorar aspectos determinados del centro
3ª.		En el curso 2009-2010 se está trabajando en la definición de las acciones de esta etapa. Se diseñarán conjuntamente con el centro que se encuentra en esta fase.

Fuente: Elaborado propia a partir de Generalitat de Catalunya (2009:2-5).

El Proyecto de Calidad y Mejora Continua es un proyecto no finalizado, ni en su diseño y tampoco en su implementación, el Departamento Educación diseña (conjuntamente con la red de centros de FP) y publica continuamente documentos informativos donde se explica las estrategias, instrumentos e indicadores para cada etapa del proceso de implementación del PQiMC, adicionalmente organiza jornadas de buenas prácticas y de reflexión que facilitan el intercambio de experiencias entre los centros educativos al interior de cada red y entre redes.

El modelo de gestión de la calidad educativa propuesto en el PQiMC es una herramienta de mejora de los centros educativos, es la base que puede permitir a los centros educativos la

mejora continua a través del establecimiento de objetivos, del seguimiento y la evaluación de los procesos y de los resultados, de las auditorias periódicas y de la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, así como de las empresas y las instituciones del entorno (Generalitat de Catalunya, 2004:13).

2.3.3.3. Contexto de aplicación del PQiMC.

El PQiMC es gestionado por la Dirección General de Enseñanzas Profesionales, Artísticas y Especialidades del Departamento de Educación de Cataluña, su diseño e implementación se inició en el curso 1998-1999; en el curso 2009-2010 el PQiMC forma parte del “Proyecto para la mejora de la calidad de los centros educativos” del Departamento de Educación de Cataluña.

Su misión es “ayudar y dar soporte a los centros públicos de Cataluña que imparten enseñanza profesional, artística y especializados a definir, implantar y mejorar su propio sistema de gestión basado en los principios de calidad: aplicación de la mejora continua en todas las actividades del centro; la satisfacción de aquellos que reciben o utilizan, directa o indirectamente, los servicios que el centro ofrece: alumnado, familias, empresas, centros superiores, entorno social; la satisfacción del equipo humano que trabaja; y la excelencia en los resultados” (Generalitat de Catalunya, 2009: 1).

Los centros participantes en el PQiMC reciben:

- Asesoramiento para la elaboración del Plan de mejora y la implementación de modelos de gestión de calidad y mejora continua.
- Formación a través de la red intercentros, dirigida al director (a), coordinador(a) de calidad y eventualmente a otros miembros del equipo de dirección y coordinación.
- Asistencia específica de la inspección educativa para la realización de la evaluación global diagnóstica al principio y final de cada período (ciclos de 3 años).
- Documentación y modelos de centros, en soporte papel o digital, para la gestión del PQiMC.
- Participación en la red telemática de formación e intercambio.
- El software informático para implementar la gestión del sistema de calidad del centro.
- El financiamiento de los gastos derivados de la certificación externa en los centros que dependen del Departament d’Educació, si es el caso.
(Generalitat de Catalunya, 2008: 4)

La participación de los Centros de Formación Profesional reglada en el PQiMC, es de carácter voluntario, deben postularse atendiendo las convocatorias que hace el Departamento de Educación y cumplir los siguientes requisitos (Generalitat de Catalunya, 2008:2):

- Que el centro imparta dos o más ciclos de enseñanza profesional, artística o especializada o que sean centros específicos.
- Tener elaborado y presentar un avance del Plan de mejora del centro, aprobado por el claustro, que incluya objetivos y actuaciones relacionadas con la mejora de la gestión de la calidad, de los resultados educativos, de la cohesión social y de la confianza de sus grupos de interés.

- Manifiestar el compromiso explícito de la dirección de asumir y liderar el centro hacia la gestión de la calidad y la mejora continua, como un sistema único de gestión, explicitando como objetivos estratégicos la mejora de los resultados educativos, la cohesión social y la confianza de sus grupos de interés. Aprobar, por parte del claustro y del consejo escolar del centro, la participación en el proyecto.
- Disponer de la documentación normativa actualizada que exige el Departamento de Educación proyecto educativo del centro, proyecto curricular del centro, reglamentación del régimen interior, programaciones, plan de acción tutorial, programación general del centro y memoria anual.
- Designar a una persona con conocimientos de gestión, como coordinador del PQiMC en el centro.
- Disponer de profesorado con formación básica mínima en metodologías de gestión de la calidad o que estén en disposición de asistir a los cursos que organiza la Dirección General.

En el curso 2009-2010 son 108 los centros adscritos al PQiMC, representa un cubrimiento del 44.8% del total de centros públicos de formación profesional reglada de Cataluña. A medida que los centros se van adscribiendo al PQiMC se integran a una red de trabajo, actualmente existen 15 redes cada y cada una de ellas está constituida por centros que se encuentran en el mismo nivel de aplicación del PQiMC (cuadro 10).

Cuadro 10. Centros que participan en el PQiMC distribuidos por redes

RED	No. De Centros	Nivel
Q14-Q15	18	1r Nivel: Fase inicial del proyecto
Q12-Q13	14	2n Nivel: Inician la construcción del sistema de gestión para certificación ISO
Q10-Q11	15	3r Nivel: Nivel avanzado para la certificación ISO
Q8-Q9	12	4ª etapa: Inician el camino hacia la excelencia
Q6-Q7	16	5ª etapa: Centros certificados que continúan el camino de la excelencia
Q1-Q2-Q3-Q4-Q5	33	6ª etapa: Centros certificados que continúan su camino de la excelencia. Tienen consolidada la gestión única del centro.

Fuente: Elaborada a partir de Generalitat de Catalunya (2009: 5-11).

El trabajo conjunto de los centros a través de su red, facilitó en el curso 2009-2010, la unificación de criterios para el diseño de indicadores de calidad, la definición de actuaciones de los centros que se encuentran en la 6ª. etapa del proyecto, la definición de la encuesta de inserción laboral como un instrumento de interés común, y la generación de espacios de reflexión sobre la posibilidad de establecer indicadores de calidad que posibiliten la comparación entre centros que posean ciertas características comunes. Es importante destacar el liderazgo del coordinador del proyecto durante sus once años de vida del PQiMC.

Finalmente, consideramos que el valor agregado del PQiMC como modelo de gestión de la calidad dirigido a centros de formación profesional reglada, se puede concretar de la siguiente manera:

- La contextualización al sector educativo de los requerimientos y acciones de la ISO 9001:2000 y del EFQM, como componentes del Proyecto de Calidad y Mejora Continua.
- La integración y continuidad de los dos modelos por medio de la identificación de las fases de implicación, orden y creatividad.
- La definición de acciones, criterios, indicadores de calidad y herramientas metodológicas específicas para cada una de las etapas del PQiMC, lo cual facilita su implementación.
- La definición del proceso de enseñanza-aprendizaje como proceso clave en la gestión de los centros de formación profesional, lo sitúa en un sitio de privilegio alrededor del cual deben girar todas las decisiones de gestión, procesos de mejora e innovación.
- El trabajo mancomunado entre los centros y la coordinación del PQiMC (Departamento de Educación de Cataluña) durante la implementación del proyecto en los centros de FP.
- El considerar que el diseño del PQiMC no está finalizado, sino que la Coordinación del Proyecto y las redes de centros, trabajan conjuntamente en su complementación y actualización.
- La asignación de recursos adicionales a los centros que deciden implantar el PQiMC.
- La posibilidad de trabajar en red con otros centros que también forman parte del PQiMC, compartiendo experiencias, buscando soluciones conjuntas a problemas operativos y colaborando en la construcción del modelo.
- La creación de espacios de reflexión sobre la calidad de la formación profesional y de espacios para compartir las buenas prácticas de gestión de la calidad de los centros y de calidad en el aula.

2.4. A modo de síntesis.

La diversidad de enfoques acerca del concepto de calidad en educación, permite afirmar que existen tantas definiciones de calidad como contextos educativos y autores que escriben sobre este tema, por lo que es necesario en los modelos de gestión de la calidad o al interior de cada centro, definir el concepto e calidad sobre el que se trabajará.

El concepto de calidad va unido al concepto de mejora: se hacen mejoras continuas para mejorar la calidad de la educación y cada mejora depende de un cambio. El Ciclo Deming: planifica, haz, verifica y actúa; y el modelo de evaluación CIPP: contexto, entrada, proceso y producto, son considerados formulaciones teóricas que sirven de base para el diseño de modelos de gestión y evaluación de la calidad.

El movimiento de mejora de la escuela surge a partir de investigaciones y experiencias directas en centros educativos y pretende identificar los cambios que se deben realizar en los centros para mejorar la calidad de la educación. Posteriormente surge el movimiento de mejora de la eficacia escolar, une los aportes de la escuela de la eficacia escolar los realizados por el movimiento de mejora de la escuela, y diseña un modelo constituido por seis elementos: el contexto interno y externo, los fundamentos, el proceso de planificación del desarrollo escolar, los resultados intermedios y los resultados del alumno. Estos dos movimientos ofrecen una base teórica sólida para la formulación de modelos de gestión de la calidad que emerjan del ámbito educativo.

El Marco de análisis de la Mejora Escolar de Hopinks y Langerweij (2001) y el Modelo de Stoll y Fink (1999) que integra las características de la eficacia con los de la mejora escolar, son modelos representativos de las dos escuelas, sin embargo, el gran número de investigaciones realizadas en países de los cinco continentes, aportan a esta línea de investigación nuevas metodologías, características y resultados, algunos generales y otros específicos del contexto de análisis.

Los centros educativos acogen o diseñan modelos para la gestión y evaluación de la calidad, en el ámbito de la formación profesional se identificaron tres modelos:

- El Marco Común Europeo de garantía de la calidad de la formación profesional (2004): comprende el modelo para simplificar la planificación, ejecución, evaluación y revisión de la gestión de la calidad; la metodología de evaluación y de revisión de los sistemas; y el sistema de control para aplicar programas nacionales y regionales.

Este Marco tiene como base el ciclo Deming y puede ser utilizado como guía de gestión de la calidad de un centro o de un programa específico.

- El Marco de desarrollo de la calidad de QualiVET (2008): surgió de un proceso investigativo en la formación profesional del área del metal realizada en siete países, entre ellos España.

El modelo está constituido por los procesos de enseñanza y optimización de la organización. Para QualiVET la calidad de la escuela es el resultado de unos procesos de mejora para la optimización de los procesos de aprendizaje y refleja el desarrollo de las competencias de los aprendices y los alumnos.

- El Proyecto de Calidad y Mejora Continua-PQiMC (1998): fue diseñado, es apoyado y monitorizado por el Departamento de Educación de Cataluña. En el marco del PQiMC se construyó un modelo que integra la norma ISO 9001:2000 con el modelo EFQM de excelencia.

Para el PQiMC la calidad de la educación es la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus clientes, de su personal y de otras entidades que tienen relación con el centro educativo. La educación se considera como un servicio que se caracteriza por su intangibilidad, heterogeneidad, inseparabilidad y como un bien de mérito.

En el trabajo de campo que forma parte de esta investigación se analizarán los efectos de la aplicación del PQiMC sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en siete centros de formación profesional reglada de Cataluña. Sobre este tema volveremos en el capítulo 5.

3. LA CALIDAD DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no es un hecho aislado, y aunque emerge y se desarrolla en el aula de clase, debe guiarse y es afectado por algunos criterios definidos fuera de ella, entre los que podemos mencionar: la política educativa (pensada para dar respuesta a los requerimientos de los subsistemas cultural, político y social), la misión, visión y el Proyecto Educativo del Centro.

Por lo anterior consideramos, que es pertinente abordar el análisis de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva holística que tenga en cuenta la interrelación, interdependencia y coherencia entre: la calidad del sistema educativo-calidad del centro educativo-calidad del proceso en el aula de clase; esto significa que la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje depende de factores internos y externos al aula de clase.

Este capítulo lo iniciamos con el análisis de los factores que favorecen la calidad del sistema educativo, posteriormente los relacionados con los centros educativos, para finalmente centrarnos en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje con énfasis en la FP.

3.1. Calidad del sistema educativo.

La política educativa define la estructura del sistema educativo, las características de los centros educativos y de las etapas de formación, entre otras; y pretenden ser coherente con las necesidades sociales, económicas, políticas y culturales de un país. El sistema educativo tiene dos dimensiones (Aguerrando,2009:38): la dimensión político-ideológica en la que se definen los aspectos económicos, sociales, políticos y conceptuales que soportan el diseño del sistema educativo; y teórico-pedagógica que comprenden los aspectos epistemológicos, pedagógicos y organizacionales de cada etapa de formación.

El sistema educativo actual de España se estructuró a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en el año 2006, sus principales características las analizamos (siguiendo a Aguerrando 2006) a partir de la identificación de las dimensiones político-ideológicas, teórico-pedagógicas y nosotros le adicionamos una tercera dimensión: la calidad del sistema educativo.

a. Dimensión político-ideológica:

En este ámbito nos referimos a dos aspectos relevantes presentes en la LOE: el concepto de educación y los objetivos del sistema educativo que pretenden ser coherentes con las características del contexto económico, social y político, nacional y de la comunidad europea.

La educación es considerada el medio para transmitir y renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer al máximo sus posibilidades de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, para lograr la cohesión social. La formación se concibe como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida.

Los objetivos del sistema educativo: a) proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos: lograr la calidad y equidad en la educación; b) que todos los componentes del sistema educativo colaboren para lograr el objetivo anterior; y c) cumplir con el compromiso de convergencia de los sistemas educativos y de formación, y con los objetivos económicos, sociales y educativos de la Unión Europea: mejorar la calidad y eficacia de los sistemas educativos, facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, y abrir estos sistemas al mundo exterior.

b. Dimensión Teórico-Pedagógica:Eje epistemológico.

La LOE considera que es necesario proporcionar una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resulten necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en los alumnos el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

Bajo los criterios de la LOE se diseñó un sistema educativo más flexible que el sistema educativo precedente (LOGSE), en el sentido que ofrece diversas conexiones entre las enseñanzas que conforman el sistema y se espera que esta flexibilidad facilite y motive el retorno de los alumnos que han abandonado la educación de manera temprana y que las personas adultas puedan continuar con su formación a lo largo de toda la vida.

Las etapas educativas del actual sistema educativo son: educación infantil, primaria, educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional, enseñanzas de idiomas, enseñanzas deportivas, enseñanzas artísticas, educación de personas adultas y enseñanzas universitarias.

Eje pedagógico.

El currículo (enseñanzas mínimas), a partir del cual se realizará el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos del sistema, es definido por el Gobierno (y por sus Administraciones educativas): competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación.

También se especifican las características generales de cada una de las etapas de formación, las características de la Formación Profesional son:

- Preparar a los alumnos y a las alumnas para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica.
- Su formación y evaluación es por competencias básicas de acuerdo con lo establecido en el Catálogo Nacional de Cualificaciones.
- Se ofrece ciclos formativos de grado medio y de grado superior, con titulación de técnico y técnico superior, respectivamente.
- Se motivará en los alumnos el aprender por sí mismos, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y el desarrollo de una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y de adaptación a la evolución de los procesos productivos.
- Se promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos, para garantizar que el alumnado adquiera los conocimientos y capacidades relacionadas con su especialidad.
- El currículo es definido por las administraciones educativas con la colaboración de las corporaciones locales y de agentes sociales y económicos. El currículo incluirá una fase de formación práctica.
- Los profesores realizarán: la programación y enseñanza encomendada; la tutoría de los alumnos, la dirección y orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo; y experimentación, investigación y mejora continua de los procesos de enseñanza (entre otros).

El currículo, considerado “como uno de los factores que influyen sin duda en la calidad de la enseñanza” (Marchesi y Martin, 1998:194) y como marco sobre el que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, involucra responsabilidades en tres niveles: a) en el contexto externo donde se diseña el currículo prescriptivo, se debe garantizar la coherencia de este currículo con la política educativa y con las necesidades sociales o institucionales y las necesidades individuales; todo diseño curricular debe responder a estas necesidades, su “priorización, es el resultado de una confrontación dialéctica y dialógica entre las mismas”(Tejada, 2005:164); b) en el contexto del centro, responsabilidad en el diseño del proyecto curricular, que haciendo uso de la autonomía pedagógica, debe identificar “una serie de condicionantes, éstos pueden manifestarse en términos de oportunidades y/o limitantes y se refiere a las características del entorno social, económico y cultural del centro, de las familias y del alumnado, destinatario último de toda la labor que en el centro se lleva a cabo” (Escamilla, 2011:14); y c) en el contexto del aula, donde el desarrollo del currículo debe ser considerado “como un proceso de investigación acción que les permita a los profesores avanzar en su pensamiento práctico” (Marchesi y Martin, 1998:215).

Eje organizacional.

La formación profesional se realizará en centros educativos públicos, privados y concertados. Los centros que ofrecen bachillerato y formación profesional se denominan Institutos de Educación Secundaria (IES).

Las Administraciones educativas dotan a los centros públicos de los medios humanos y materiales necesarios para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en la educación. Se establecerán mecanismos para la cooperación territorial y entre Administraciones.

Los centros tienen autonomía pedagógica, de organización y de gestión, en el marco de las normas regulatorias: tiene autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.

c. La calidad del sistema educativo:

En la Ley Orgánica de Educación (2006) se afirma que el sistema educativo español pretende:

- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, entendiendo por calidad que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales.
- Garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando el apoyo necesario al alumnado y a los centros en los que estén escolarizados.
- Mejorar la calidad y eficacia del sistema de formación y educación implica: mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso a todos a la tecnología de la información y de la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos, aprovechar el máximo de los recursos disponibles aumentando la inversión en recursos humanos.
- Lograr la calidad y equidad en el sistema educativo implica un esfuerzo compartido entre: a) alumnos con actitud responsable y comprometida con la propia formación; b) familias que colaboren estrechamente con los centros y se comprometan con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes; c) el profesorado y los centros docentes que deberán esforzarse por construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes; d) las Administraciones educativas que facilitarán a todos los componentes de la comunidad escolar, el cumplimiento de sus funciones proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo; y e) la sociedad en su conjunto que apoyará al sistema educativo y creará un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida.

La evaluación de la calidad del sistema educativo español (título VI de la LOE) está a cargo del Instituto de Evaluación (antiguo INCE) y tendrá como finalidad: contribuir a mejorar la calidad y la calidad de la educación; orientar las políticas educativas; aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo; ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de

mejora establecidos por las Administraciones Educativas; y proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos. La evaluación se considera “un instrumento fundamental para dar respuesta a la demanda social creciente de información, para objetivar el debate educativo y para asentar sobre bases sólidas los procesos de toma de decisión. En última instancia, contribuye así a la mejora de la educación” (MEC, 2004: 138).

Durante el período 2000-2010, la evaluación del sistema educativo español se realizó a partir de indicadores de calidad definidos por un marco de referencia operativo, porque en general se considera que el “substrato teórico que aportan las ciencias de la educación no permite aún la elaboración de un modelo conceptual riguroso” (INCE, 2000:10).

El modelo o marco de referencia operativo comprende: **Contexto-Recursos-Escolarización-Procesos-Resultados**, este modelo es similar al utilizado por otros proyectos de evaluación (INES de la OCDE y el Proyecto Europeo de Indicadores de Calidad) y al modelo utilizado en otros países como Dinamarca, Estados Unidos, Suiza y Francia (INCE 2000:10). En el año 2000 el modelo contó con 29 indicadores de calidad, en el 2010 se redefinieron los indicadores llegando a un total de 16 (cuadro 11).

Cuadro 11. Indicadores del sistema educativo español en el 2010

Dimensiones	Indicador
Escolarización y entorno educativo	1. Escolarización y población
	2. Tasas de escolarización en edades teóricas de los niveles no obligatorios (CINE 0, 3, 4 y 5)
	3. Alumnado extranjero
	4. Alumnos por grupo y profesor
	5. Participación en el aprendizaje permanente
Financiación educativa	6. Gasto total en educación en relación al PIB.
	7. Gasto en educación por alumno.
Resultados educativos	8. Competencias básicas en cuarto curso de Educación Primaria.
	9. Competencias básicas en segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria
	10. Competencias clave a los 15 años de edad
	11. Idoneidad en la edad del alumnado
	12. Abandono escolar prematuro
	13. Tasas de graduación (CINE 2,3,5 y 6)
	14. Nivel de estudios de la población adulta
	15. Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo
	16. Diferencias de ingresos laborales según el nivel

	de estudio.
--	-------------

Fuente: Instituto de Evaluación (2010:11).

En la edición del 2010 se omitieron los indicadores del apartado “Contexto” al considerarse que en él se recogían indicadores que procedían de organismos que elaboran estadísticas e indicadores y que no es necesaria reproducirla; el apartado “procesos” también desapareció por la dificultad para su elaboración y por la poca consistencia de los datos al proceder de estudios de evaluación cuyo objetivo principal no es precisamente medir los procesos educativos; y el apartado recursos pasa a denominarse “Financiación educativa” (Instituto de Evaluación, 2010:11). Los indicadores de resultados educativos se centran en la evaluación de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, dejando por fuera la Formación Profesional.

3.2. Calidad del centro educativo.

El centro educativo o docente es “un lugar de convivencia, socialización y formación, es fundamental su arraigo en el entorno social en el que actúa para lo cual requiere de un notable grado de autonomía para elaborar proyectos educativos propios y proyectos institucionales de carácter colectivo, así como que puedan contar con los recursos necesarios. Se trata de favorecer que los centros funcionen como unidades que mejoran permanentemente el servicio público que prestan, por su capacidad de aprendizaje institucional y de creación de nuevo conocimiento” (MEC, 2004: 136).

Algunos aspectos que contempla la LOE respecto al funcionamiento de los centros docentes son los siguientes:

- Los centros tienen autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro.
- Los lineamientos para el proceso de enseñanza-aprendizaje se definen y registran principalmente en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y en la Programación General Anual que recoge aspectos de organización y funcionamiento del centro, los proyectos a desarrollar durante el año, el currículo y los planes de estudio, entre otros aspectos.
- Las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros.
- La Inspección Educativa se encargará de supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.

Cabe resaltar que en relación con la calidad y equidad, en la LOE se afirma que la actividad de los centros recae, en última instancia, en su profesorado: conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales

en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y madres se impliquen en la educación de sus hijos. Se requiere por lo tanto un profesorado comprometido con su tarea.

Respecto a la calidad del centro educativo resaltaremos dos perspectivas, una relacionada con el “deber ser” y otra con la situación del entorno próximo objeto de este estudio.

Bajo la primera perspectiva, retomamos la afirmación de Marchesi y Martín (1998:33): un centro educativo debería ser considerado de calidad cuando “en él se potencie el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuya a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueva el desarrollo profesional de los docentes e influya en su oferta educativa de su entorno social y tenga en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social”.

Por su parte Santos Guerra (2003:38) identifica los actores y acciones, los mecanismos de intervención para lograr que un centro sea de calidad (cuadro 12).

Cuadro 12. Calidad de los centros educativos: actores y acciones.

Actores/acciones	Intervención en la mejora de la calidad
Alumnos/as como protagonistas	La participación: en el gobierno del centro y en la enseñanza La exigencia: para que en el centro se consiga una mejora progresiva de la educación El trabajo: de todos los alumnos y de los líderes estudiantiles.
El profesor: la tutorización como estrategia de aprendizaje	Actividad complementaria al trabajo en el aula: atención individualizada y seguimiento pormenorizado de cada alumno, la orientación de trabajos, iniciación a los métodos de investigación, informes sobre libros y revistas, entre otros.
Los directivos: la coordinación interdisciplinar	Coordinación curricular vertical de cursos incluso dentro de la misma disciplina. Coordinación horizontal para facilitar vínculos epistemológicos, metodológicos y evaluativos entre las asignaturas del curso. Coordinación global del Proyecto Educativo para garantizar una formación integral.
La evaluación Institucional	Sus funciones son: control, diagnóstico, comparación, jerarquización, comprensión aprendizaje y mejora. Utilizar la evaluación como un procedimiento de mejora.
La dirección de los centros	Que facilite la participación en torno a un proyecto, que evite la disgregación y que impida el caos organizativo.
La configuración de la plantilla	Formar equipos coherentes, cohesionados, estables y fuertes en torno al proyecto educativo.
Ratios relacionados con el alumnado	Ratio docente/discente de aula, ratio docentes/aula, ratio discentes de diferentes aulas/docente, y el ratio especialistas/discentes.
Padres y Madres	Los padres y madres deben participar en la elaboración, desarrollo y evaluación del proyecto educativo del centro. Fortalecimiento de sus asociaciones.

Las actividades culturales	Diseño y desarrollo de un proyecto cultural rico y variado de actividades, contar con los recursos materiales necesarios y considerarlo como complementarios al currículo reglado.
Espacios culturales y naturales	Espacios que pueden contribuir a incremento de la calidad de la educación: la biblioteca, los laboratorios, y granja escolar para procesos de aprendizaje diversificados.
Investigación educativa y organización escolar	Reflexionar sobre la micropolítica de la escuela (funcionamiento organizativo del aula y del centro educativo) para entender lo que sucede en ella y tomar decisiones conducentes a la calidad.

Fuente: Elaborado a partir de Santos (2003: 38-51)

Para Santos (2003), los alumnos son los protagonistas y se les debe facilitar su participación en el gobierno y en la enseñanza, y exigir mejores resultados; los profesores deben utilizar la tutorización como herramienta de aprendizaje y de seguimiento del alumno; los directivos encargados de la coordinación en todos los niveles; y los padres y madres, que deben participar directamente en la elaboración del Proyecto Educativo y fortalecer su asociación.

En la segunda perspectiva, está el enfoque de estándares de calidad -utilizado para la evaluación de centros de Formación Profesional en Cataluña-, donde la calidad del centro está determinada por:

- ✓ El cumplimiento de los procesos de autoevaluación.
- ✓ La puesta en marcha de acciones de mejora, y
- ✓ El logro de ciertos niveles en los estándares definidos en el modelo de gestión de la calidad del centro o los definidos por los organismos de control y acreditación externa de calidad.

La calidad comprende el análisis de los procesos dirigidos a la satisfacción de las necesidades del cliente (alumnos, profesores, directivos, PAS, familia y sociedad). La gestión de los centros se realiza por procesos, definiendo tres tipos de procesos: estratégicos, clave y de soporte, y dentro de los procesos clave, se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje y la satisfacción del alumnado.

Creemos que la dificultad de este enfoque radica en la identificación directa de las necesidades de la comunidad educativa o del cliente en el entorno educativo. A modo de ejercicio nos podemos preguntar ¿de qué manera se identifican las necesidades educativas de los alumnos? y ¿en el contexto educativo actual, hay lugar para reflexionar sobre este tema?. Esta dificultad es solventada por el propio sistema educativo, cuando a partir de lo que “se supone que el estudiante necesita” (Harvey y Green,1993:18), determina sus objetivos y su estructura, y los centros educativos estipulan su misión, visión, objetivos y diseñan su Proyecto Educativo, que se espera sea coherente con los lineamientos del sistema educativo.

La evaluación de la calidad de los centros bajo la perspectiva de los estándares de calidad, es considerada un mecanismo de control y de información que debe facilitar la formulación y puesta en marcha de planes de mejora continua al interior del centro. Adicionalmente, la evaluación del centro puede utilizarse como mecanismo para el progreso de la ciencia, es decir, para “permitir el

desarrollo de teorías y métodos que contribuyan a conocer mejor las relaciones entre todas las dimensiones que intervienen en la educación” (Marchesi y Martin, 1998:254).

3.3. Calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este apartado trataremos la perspectiva teórica de la enseñanza y el aprendizaje, y por tanto de su proceso, para posteriormente centrarnos en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva holística.

3.3.1. El proceso de enseñanza-aprendizaje: aspectos teóricos.

En la literatura educativa encontramos modelos de enseñanza y teorías del aprendizaje que se presentan en forma separada, aunque en el transcurrir del tiempo se nota que -como es de esperarse- un modelo de enseñanza es coherente con los resultados de investigaciones realizadas sobre los factores que determinan el aprendizaje escolar.

Si bien, “enseñar es tan solo una de las condiciones que pueden influir en aprendizaje” (Ausubel et al 1987:26), porque las personas por ejemplo, podemos aprender por nosotros mismos, “es con base en la teoría del aprendizaje como podemos establecer nociones defendibles de la manera como los factores decisivos de la situación de aprendizaje-enseñanza pueden manipularse efectivamente, (...) en otras palabras, puede considerarse que los principios básicos de la enseñanza son derivaciones aplicadas de las teorías del aprendizaje escolar ” (Ausubel et al 1987:27).

Hernández-Pizarro y Caballero (2009:61-221) hacen una extensiva presentación de las características de los modelos de enseñanza y de las teorías del aprendizaje, que para efectos de este documento las resumimos de la siguiente manera:

Modelos de enseñanza: a) el sistémico-tecnológico (o eficientista): con la enseñanza se pretende lograr el mejor producto con la menor inversión en recursos; b) el mediacional que está dentro de una visión constructivista de la enseñanza y de aprendizaje, donde el profesor realiza el papel de mediador, para lo cual interpreta o procesa la información externa y a partir de ello actúa; c) el sociocrítico, la enseñanza es un actividad crítica que se pone en marcha en un contexto social de manera intencionada.

Las características de estos modelos de enseñanza son evidentes en las investigaciones realizadas en este ámbito:

- Desde una mirada eficientista, los estudios tienen como objetivo estudiar las conductas o comportamientos externos y observables que el profesor pone en marcha para causar el aprendizaje, siendo la variable dependiente el profesor (comportamiento) que se analiza mediante escalas de observación y la variable independiente es el alumno que se estudia por medio de sus resultados en las evaluaciones, identificando de esta manera el denominado rendimiento del alumno; y

- Bajo los postulados del modelo mediacional, las investigaciones se centran en entender el proceso de enseñanza, incluye el estudio de variables mediacionales o intermedias que se sitúan entre el profesor y el rendimiento del alumno, se habla por lo tanto de variables preinstruccionales (aptitudes del alumno y planificación del profesor), variables instruccionales (procesamiento de la información y comportamiento del profesor y del alumno) y variable postinstruccionales (el aprendizaje del alumno).

Teorías del aprendizaje: a) escuela asociativa: conductismo y escuela del procesamiento de la información. En la primera, el aprendizaje es una adquisición de respuestas observables que se emiten en contextos controlados, y en la segunda, aprender es procesar la información que llega del ambiente exterior, por tanto entre el estímulo y la respuesta hay procesos fundamentales para explicar el aprendizaje humano; b) constructivista: los conocimientos se adquieren a partir de la realidad, por medio de la construcción y reconstrucción de la misma; está dentro de este grupo el constructivismo genético de Piaget, el constructivismo social de Vigotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel y Novak; c) teoría del procesamiento cognitivo de la información: la competencia o aptitud intelectual humana está configurada por tres unidades básicas de funcionamiento cognitivo, el procesamiento de la información implica entrada, procesamiento central y salida; además plantea que existe relación entre la cognición y la emoción.

En el cuadro 13 se registran algunas de las características de estos modelos y teorías que consideramos son relevantes para efecto del presente estudio. En los modelos de enseñanza se presenta el concepto de enseñanza, currículo, características del profesor y del alumno; en las teorías del aprendizaje transcribimos el concepto de aprendizaje, siendo más extensa la descripción de la teoría constructivista.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no está totalmente definido por los modelos antes presentados, ellos brindan los elementos teóricos básicos desde su propia perspectiva. El proceso de enseñanza-aprendizaje integra las acciones del profesor (modelos de enseñanza) con la actividad de los alumnos (teorías del aprendizaje).

Desde la visión constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, este proceso comprende la interacción de tres elementos: el alumno, el profesor y el contenido, en el denominado “triángulo interactivo”, estos elementos y sus interacciones deben ser analizadas para poder incidir sobre ellos en pro de la mejora de la calidad educativa (Marchesi y Martín, 1998:311):

- El alumno: posee factores cognitivos, factores emocionales y relacionales que intervienen en el aprendizaje, y para un aprendizaje significativo, posee sus conocimientos previos.
- El profesor: su función mediadora entre el alumno y el contenido, el profesor aportaría aquella competencia que el alumno aún no tiene. Es una ayuda imprescindible sin la cual el alumno no llegaría a construir los nuevos conocimientos.
- El contenido específico que se pretende enseñar con relevancia social y cultural, con una estructura coherente.

De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un “proceso de construcción y descubrimiento guiados por la acción docente”, es “un proceso social de comunicación” donde “la metodología de enseñanza se dirige a proporcionar entornos de experiencias que faciliten la elaboración del conocimiento por parte de los alumnos” (Brophy et al 2007:21) y en el contexto de la formación profesional reglada en España, el desarrollo de las competencias profesionales definidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones, que facilitarán en el futuro la inserción de los alumnos en el entorno laboral.

Cuadro 13. Características de los modelos de enseñanza y teorías del aprendizaje

Modelos de Enseñanza		Teorías del Aprendizaje	
Sistémico-Tecnológico : Paradigma proceso-producto		Paradigma Conductista: Estímulo-respuesta	
<p>Enseñanza: Sistema de comunicación controlado por el profesor – emisor- que utiliza y aplica técnicas encaminadas a causar el aprendizaje</p> <p>Currículo: Diseños propuestos por la Administración educativa, y aplicado por el profesor</p>	<p>El Profesor: Es responsable, con su actuación, de que los alumnos logren los objetivos propuestos</p> <p>Alumno: pasivo, receptor</p> <p>Modelo de profesor: Técnico competente que maneja y controla el sistema de comunicación para lograr los objetivos académicos.</p>	<p>Aprendizaje: Adquisición de respuestas observables que se emiten en contextos controlados</p> <p>El aprendiz: Responde de forma pasiva las contingencias del ambiente.</p> <p>Ley de la frecuencia: el aprendizaje se favorece y se mejora si la respuesta se repite varias veces.</p> <p>Ley de la recencia: es más fácil para el aprendiz ejecutar la misma respuesta, si la respuesta anterior es todavía reciente.</p>	
Mediacionales: Visión constructivista		Constructivista:	
<p>Enseñanza: Proceso social interactivo, que debe tener en cuenta los procesos de construcción del conocimiento y las variables afectivo-personal (variables mediacionales)</p> <p>Currículo: Prescriptivo, el profesor lo adapta al contexto y complementa, y hace la programación de su práctica en el aula</p>	<p>Profesor: Mediador, interpreta y comprende los problemas del aprendizaje, se preocupa por la calidad del proceso, por estructurar y guiar la construcción de significados</p> <p>Alumno: Constructor activo del conocimiento</p> <p>Modelo de profesor Con conocimiento teórico, práctico y en la acción. Interacción circular entre la teoría y la práctica. Reflexivo y preparado para los cambios.</p>	<p>Aprendizaje:</p> <p>Piaget: Constructivismo genético. Aprendizaje activo (El sujeto actúa con su medio), autónomo y creativo.</p> <p>Vigotsky: Constructivismo social. El aprendizaje es apropiarse de los recursos de la cultura al participar en contextos concretos. Primero tiene lugar el aprendizaje y a éste le sigue el desarrollo estimulado por el aprendizaje.</p> <p>Ausubel y Novak: Aprendizaje significativo Es la actividad que realiza el alumno para construir el conocimiento, relacionado de forma significativa y no arbitraria, la información nueva con la que ya tiene.</p> <p>Aprender equivale a elaborar una representación personal del conocimiento objeto de estudio a partir del conocimiento anterior que sirve de anclaje y que permite la atribución de significados</p> <p>El conocimiento significativo se considera el motor de cambio y mejora que capacita a las personas para enfrentarse libre y conscientemente a su experiencia vital.</p>	
Sociocrítico:			
<p>Enseñanza: Actividad crítica que se realiza en un contexto social, e integra valores y</p>	<p>El profesor: Analiza e interpreta los problemas del aula y se preocupa por la comprensión</p>		

?

<p> <input type="checkbox"/> G I Q... <input type="checkbox"/> Dr Z n-... <input type="checkbox"/> G Á: CDDG-... <input type="checkbox"/> Er- El... <input type="checkbox"/> I ó t l: G-... <input type="checkbox"/> ANÑN2AF <input type="checkbox"/> Dr Q: r Ó Q: I... <input type="checkbox"/> I ÑE Q: r... <input type="checkbox"/> : I CÑC-... <input type="checkbox"/> Dn:: GñÑ: I... <input type="checkbox"/> EGGEr... <input type="checkbox"/> El... </p>	<p> <input type="checkbox"/> D: I Á... <input type="checkbox"/> QñÁ C-... <input type="checkbox"/> FTRA... <input type="checkbox"/> EÓÓ: Z... <input type="checkbox"/> CZ t... <input type="checkbox"/> Dr Z r... <input type="checkbox"/> Q... <input type="checkbox"/> </p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ENSEÑANZA - APRENDIZAJE</p>	<p> <input type="checkbox"/> r- EGG- I... <input checked="" type="checkbox"/> r- r DZ G- Á... <input checked="" type="checkbox"/> C Á: G... <input checked="" type="checkbox"/> D Áñ E... </p>
--	---	--	---

2RL GRZ...
 r s C. ñ...
 CDDG-...
 X r: I G...
 Dr Z tr- I...
 Dr- r DZ G- Á...
 El...

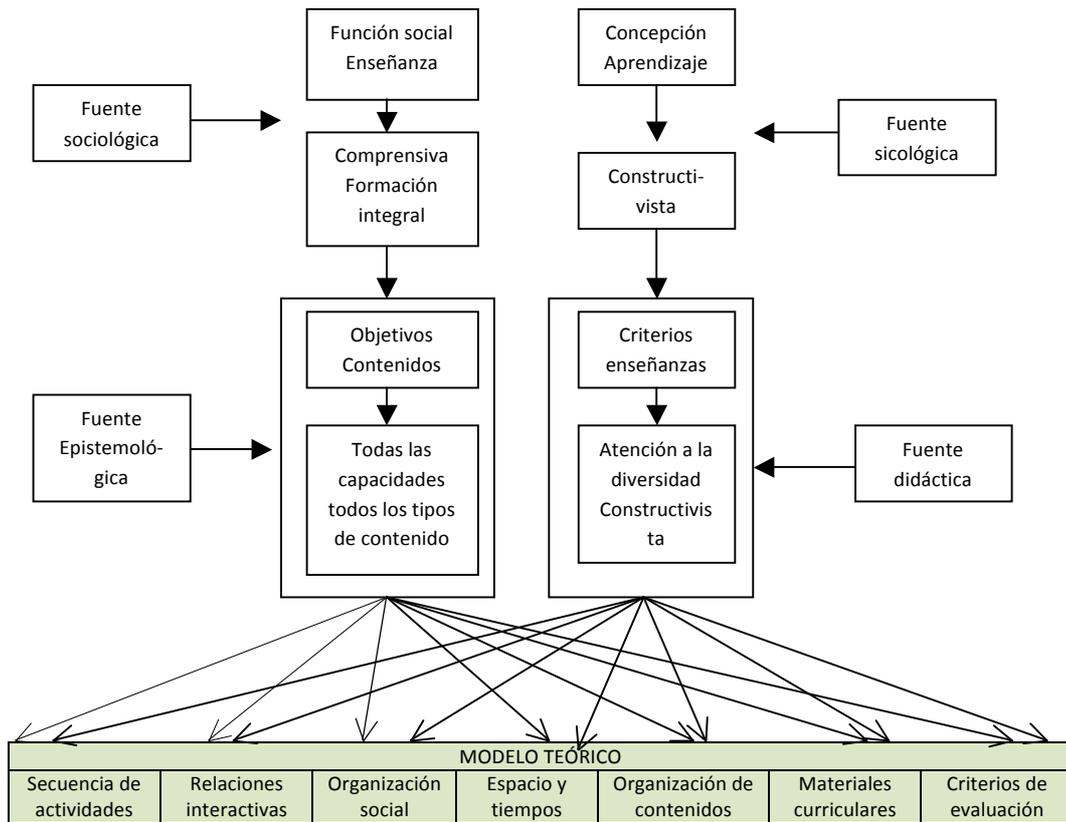
EG CÑ I- Á...
 I- ñ- Dr- Á...
 X Hw(kk...
 El...
 X Qñl Z...

?????

?

????? Qñl Z CÑH) r El Ñ Dr- QñDÁG...

?



Fuente: Zabala (2007:46).

El modelo teórico recoge las variables o factores que participan en la intervención educativa:

- La secuencia de actividades de enseñanza-aprendizaje: la metodología de la clase que debe ser coherente con los objetivos del proceso, los contenidos y la concepción de enseñanza-aprendizaje.
- Las relaciones interactivas: que puede ser por ejemplo de tipo directivo (unidireccional profesor/alumno).
- La organización social: hace referencia a la manera como se agrupan los alumnos en las clases para realizar las actividades, en grandes grupos o pequeños grupos.
- La distribución espacio y tiempo: puede ser el convencional, de un aula por grupo y con pupitres y sillas por filas.
- La organización de los contenidos: por disciplinas, de carácter conceptual o procedimental.
- Los materiales curriculares: por ejemplo libros de texto.
- Los criterios de evaluación: por resultados, por procesos.

Este modelo de intervención lo retomamos más adelante para explicar las características de la formación por competencias y de la FP.

3.3.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo español.

Actualmente, en el sistema educativo español la concepción de la enseñanza-aprendizaje se circunscribe a la modelo constructivista (mediacional), esto se hace evidente en documentos del Ministerio de Educación y en la Ley Orgánica de Educación (LOE), donde se precisan los fines del sistema educativo, los objetivos de cada etapa de enseñanza, la concepción de currículo y las funciones de los profesores, entre otros aspectos:

Los fines y objetivos de la enseñanza

Entre los fines que pretende conseguir el sistema educativo español están: el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos, la educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal, y el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor (LOE Artículo 2).

Objetivos para cada etapa de la enseñanza

En la Ley Orgánica de educación se especifican los objetivos de cada etapa de enseñanza, en el cuadro 14 se transcriben objetivos que consideramos evidencian el enfoque constructivista de la enseñanza

Currículo

El currículo es el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas. Las Administraciones educativas establecerán el currículo básico (55% ó 65% del total de currículo) de las distintas enseñanzas, los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía (LOE artículo 6).

Cuadro 14. Objetivos de las etapas de enseñanza sistema educativo español

Etapa de enseñanza	Objetivos
Educación primaria	Desarrollar hábitos de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, sentido crítico, iniciativa personal, creatividad en el aprendizaje.
Educación secundaria obligatoria	Desarrollar destrezas básicas en la utilización de fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la

	participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar tomar decisiones y asumir responsabilidades.
Bachillerato	<p>Consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar el espíritu crítico.</p> <p>Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.</p> <p>Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.</p>
Formación profesional	<p>Aprender por sí mismos y trabajar en equipo.</p> <p>Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.</p>

Fuente: elaborado a partir de LOE (2006).

Las funciones del profesorado

En la propuesta de debate realizado por el Ministerio de Educación en el 2004 y que precedió la formulación de la LOE, se afirmó que la práctica docente “se ha ido alejando cada vez más de una concepción de enseñanza como mera instrucción; hoy no existen soluciones únicas ni idénticas para todos. Abordar la enseñanza desde la pluralidad, desde una educación total y desde la situación de cada centro escolar, exige del profesorado un mayor esfuerzo, más dedicación y una mejor formación, pero también una mayor comprensión hacia su trabajo” (MEC, 2004: 108).

Por su parte en el artículo 91 de la LOE se definen como funciones del profesor:

- La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
- La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
- La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- La participación en la actividad general del centro.
- La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
- La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondientes.

Como se mencionó anteriormente, desde el punto de vista conceptual, los planteamientos de la LOE corresponden a un modelo constructivista (mediacional), se trata de fines y objetivos de la enseñanza y funciones del profesorado amplias, representan el “deber ser” del proceso educativo y las investigaciones que se realicen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden dar cuenta de una realidad educativa dentro de contextos específicos.

3.3.3. La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como lo planteamos en el segunda capítulo de este documento, la calidad como concepto tiene tantas acepciones como personas que escriben y hablan del tema. Al indagar por la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, encontramos que en los referentes teóricos explícitos se habla de calidad de la enseñanza, de las acciones que facilitan mejorar su calidad, y de la calidad de la enseñanza-aprendizaje como proceso.

Desde la calidad de la enseñanza y de la enseñanza-aprendizaje como proceso:

La calidad como cumplimiento de los fines de la educación

Para Marchesi y Martín (1998:32) la calidad de la enseñanza ha de tener en cuenta las finalidades generales de la educación, el contexto en el que se produce y el conjunto de sus procesos.

La calidad como cumplimiento del fin de la enseñanza

La combinación de las dimensiones de enseñanza y aprendizaje, también la encontramos en la definición de calidad de Brophy et al (2007:24): “la calidad de la enseñanza es aquella que conjunta “buena” enseñanza y efectividad o “éxito” en los aprendizajes conseguidos (...) al fin y al cabo, la enseñanza tiene un impacto directo en lo que los alumnos aprenden y la innovación curricular se juega en los modos de trabajar en el aula. El currículum y la enseñanza están en función del incremento del aprendizaje de los estudiantes”.

Para Malpica y Santaetulària (2010:4), la calidad de la práctica educativa se debe analizar para cada caso concreto porque “en función de los objetivos del aprendizaje la ciencia determina una metodología más adecuada para la enseñanza de dichas finalidades”.

La calidad como cumplimiento de los objetivos del aprendizaje

Santos (2003) presenta las características que debe cumplir la enseñanza para que ésta sea de calidad, afirma que éstas características son más fácilmente alcanzables en un institución que “elabora un currículum coherente y fundamentado, que dispone de medios (materiales, personales, temporales...), que utiliza métodos activos, que plantea coordinadamente la acción, y que organiza rigurosamente la práctica” (Santos, 2003:32).

Existe calidad en la enseñanza cuando:

- ✓ Hace posible un aprendizaje significativo y relevante no solo para los alumnos/as sino para el profesorado.
- ✓ Despierta, favorece y desarrollo el deseo de aprender.
- ✓ Capacita al alumno/a para buscar por sí mismo la información necesaria.
- ✓ Facilita los métodos para investigar e indagar en la realidad con el fin de extraer nuevos conocimientos.
- ✓ Se constituye en una práctica moral ya que respeta a las personas, genera autoconfianza y despierta amor a la sabiduría.
- ✓ Se constituye en una práctica social y política.

- ✓ Ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada.
- ✓ Hace una adecuada simbiosis entre la teoría y la práctica.
- ✓ Se orienta a una aplicación que favorece el desarrollo de los valores en la sociedad.
- ✓ Constituye una encarnación institucional de los valores.

La calidad identificada con las buenas prácticas y las finalidades del centro

La calidad en el aula consiste en implantar un sistema que permita identificar, reconocer las buenas prácticas, mejorar continuamente y certificar los procesos de enseñanza y aprendizaje con criterios de calidad basados en las finalidades educativas del propio centro y en los referentes científicos sobre el aprendizaje (Zabala y Malpica 2008:1).

La calidad con énfasis en el proceso

Para Harvey y Green (1993:25), “la educación no es servicio para un cliente, sino un proceso continuo de transformación del participante”; una educación de calidad es la que contribuye a la mejora del participante, durante el proceso de transformación se ofrece la oportunidad del auto-empoderamiento, es decir, mayor conciencia, capacidad crítica (durante el proceso de formación y para toda la vida) y confianza que afectará la toma de decisiones futuras del participante mediante el aumento de la confianza en sí mismo, su conciencia crítica y así sucesivamente, constituyéndose de esta manera, un espiral continuo de empoderamiento de los participantes aceptando su proceso de transformación.

Bajo esta perspectiva la calidad se basa en la noción de un cambio cualitativo en la capacidad conceptual y conciencia del mismo estudiante, donde es necesario hacer énfasis en la “democratización” de la calidad, es decir, en que todos los involucrados en el proceso educativo sean responsables de la calidad en cada etapa: calidad en el currículo básico, gestión del centro que facilite el diseño e implementación de planes de mejora continua, calidad durante el proceso de interrelación entre profesor-alumno, y alumno-alumno en el aula de clase, apoyo de la Administración educativa en la formación continua del profesorado y en la asignación de los recursos físicos.

Desde las acciones dirigidas a mejorar la calidad:

Retomando el “triángulo interactivo”, Marchesi y Martin (1998) identifican el tipo de intervención que se debe realizar en cada uno de los componentes del triángulo (alumnos, profesor y contenido), para mejorar la calidad de la enseñanza (ver cuadro 15).

La Unesco por su parte afirma que cuando se habla de calidad, la primera preocupación es el aprendizaje, donde es clave la relación profesor-alumnos y la interacción de otros factores que promueven el aprendizaje y que por lo tanto, pueden incidir sobre la calidad de la educación. Estos factores los dividen en dos grupos, el primero relacionado con el entorno de aprendizaje, es decir, son los elementos del nivel del educando, y el segundo, con el sistema educativo que crea y sostiene esta experiencia de aprendizaje.

Componente del triángulo	Acciones para favorecer la calidad
El alumno	Identificación de los conocimientos previos de los alumnos y deberá tenerlos en cuenta para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Análisis del auto concepto de los alumnos y sus expectativas ante el aprendizaje.
El profesor	El éxito en el uso de los mecanismos de influencia educativa básicos: la construcción de significados compartidos y el traspaso del control. El traspaso de control consiste en tener en cuenta el nivel de partida de los alumnos y de ir variando la ayuda en función de su progreso.
Los contenidos	Estructuración de contenidos que cumplan con las características de : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relevancia social y cultural ✓ Respetar una determinada significatividad lógica: estructura y coherencia interna. ✓ Tener en cuenta la naturaleza del contenido y su tipología cuando se hace la planificación y en el desarrollo de la actuación docente

Fuente: elaborado a partir de Marchesi y Martin (1998:311-316).

Los lineamientos de la UNESCO comprenden un panorama más amplio sobre el que se debe intervenir para mejorar la calidad del aprendizaje, que el formulado por Marchesi y Martin; sin embargo, en los dos planteamientos se coincide en los factores del “triángulo interactivo”: lo que trae consigo el educando (alumno), los procesos (papel del profesor) y los contenidos. Para la UNESCO este triángulo interactivo está dentro de un contexto que lo afecta (el sistema educativo) y sobre el que es necesario realizar acciones que conduzcan a la alta calidad de la educación. En el siguiente cuadro se presentan los factores que facilitan lograr una educación de alta calidad.

Cuadro 16. Factores que promueven la educación de alta calidad y como actuar sobre ellos

Grupo	Factor de calidad	Intervención para lograr educación de alta calidad
Elementos a nivel del educando.	Incorporación a todos los educandos:	Lograr un entorno que busque activamente a todos los educandos y que reconozca que las personas aprenden de maneras diferentes, que cada quien hace hincapié en diferentes sentidos y aptitudes, y que favorezca la adaptación del educando al logro de sus necesidades de aprendizaje.
	Lo que trae consigo el educando	Considerar al educando como participante activo y elemento central de los esfuerzos educativos. Los educandos aportan a su aprendizaje y al del grupo que participan. Por lo tanto se debe reconocer, responder activamente y aprovechar la diversidad de los educandos.

	Contenido	Debe ser reexaminado a la luz de los cambios que han ocurrido en el mundo. El acceso a suficiente material educativo es considerado algo esencial para el aprendizaje.
	Procesos	Los procesos de alta calidad requieren profesores bien formados, capaces de utilizar métodos de enseñanza-aprendizaje y enfoques de competencias para la vida corriente y estén centrados en el educando.
	El contexto	Es necesario disponer de instalaciones apropiadas y accesibles a todos, y de ser posible contar con servicio de salud y nutrición.
Elementos a nivel del sistema educativo	Sistema administrativo y de gestión	La estructura y organización del sistema educativo generalmente sirve de sustento filosófico para la educación en todos sus niveles. El sistema educativo debe estructurarse y organizarse de manera tal que se centre en el educando: sistema justo y transparente, con normas claras, con responsabilidades y procedimientos bien formulados e implementados. El sistema administrativo y de gestión debe estar diseñado para facilitar la labor del profesor y promover la mejora del aprendizaje.
	Implementación de “buenas políticas”	Las políticas deben ser construidas con participación de profesores y estudiantes. Se necesitan políticas coherentes y convergentes en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
	Marco legislativo de apoyo	La legislación debe abordar las obligaciones relativas a la provisión de educación (definidas ampliamente para incluir el acceso y la calidad) y las expectativas globales sobre el sistema.
	Recursos	Contar con una amplia gama de recursos humanos y materiales para apoyar la educación.
	Medios para medir los resultados del aprendizaje	Los tipos de resultados que se deben medir en una educación de alta calidad: conocimientos, valores, competencias y comportamiento.

Elaborado a partir de UNESCO-IIEP (2006:45-52)

Una mirada más general de los factores sobre los que se debe incidir para mejorar la calidad educativa (y en especial del proceso enseñanza-aprendizaje), la encontramos en los planteamientos de la OCDE (1991), y de la LOGSE (1990); por su parte la Ley Orgánica de Calidad Educativa (2002) define los principios de la calidad de la enseñanza-aprendizaje, y la Ley Orgánica de Educación (2006) se centra en el deber ser: la equidad y calidad del sistema educativo. En el cuadro 17 presentamos una síntesis de estos postulados.

Cuadro 17. Áreas de acción y principios de la calidad educativa: una mirada institucional.

OCDE (1991)	LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)
Áreas claves de acción El diseño y el desarrollo del currículo puesto en conexión con los	Factores sobre los que se debe incidir Cualificación y formación del profesorado.	Principios de la calidad : La equidad, la capacidad de transmitir valores, y la capacidad de actuar como	Equidad y calidad del sistema educativo: Mejorar el nivel educativo de todo el alumnado conciliando

<p>mecanismos de evaluación de los aprendizajes.</p> <p>La formación y el desarrollo profesional de los docentes.</p> <p>La organización y funcionamiento de los centros educativos.</p> <p>La evaluación y supervisión del sistema educativo y de los centros.</p> <p>La disponibilidad y la utilización adecuada de los recursos necesarios.</p>	<p>La programación docente.</p> <p>Los recursos educativos y la función directiva.</p> <p>La innovación y la investigación educativa.</p> <p>La inspección educativa</p> <p>La evaluación del sistema educativo</p>	<p>elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.</p> <p>La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa.</p> <p>Considerar la educación como proceso permanente.</p> <p>La flexibilidad para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad e intereses y expectativas de los alumnos.</p> <p>El reconocimiento de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación.</p> <p>La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias actitudes y conocimientos.</p> <p>Fomento y promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.</p>	<p>la calidad de la educación con la equidad de su reparto.</p> <p>El esfuerzo del centro, el profesorado y de las Admón. educativas, son necesarias para lograr una educación de calidad.</p> <p>Los responsables del éxito escolar son: el alumnado, los centros docentes, las familias, el profesorado y en última instancia la sociedad.</p> <p>Los centros y el profesorado deberán construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes.</p> <p>Son funciones del profesor: la investigación y la mejora continua de la enseñanza correspondiente.</p> <p>El profesorado se encargará de la evaluación del proceso de E-A del alumnado.</p>
--	---	---	--

Fuente: Elaborado a partir de: OCDE (1991), y de las Leyes Orgánicas: 1/1990; 10/2002 y 2/2006.

Los factores formulados por la OCDE, tienen cierta coincidencia con los planteamientos realizados por la política educativa en España a través de la LOGSE, sin embargo en ésta última es importante resaltar que se incluye como factor de incidencia de la calidad de la educación, la innovación e investigación educativa.

Los temas de equidad y calidad del sistema educativo, están presentes en la LOCE y en la LOE. Como lo planteamos en el apartado 1.2., en la primera se reconoce el papel del profesor como el agente que puede incidir en mejorar la calidad de la enseñanza, y el del alumno como persona capaz de confiar en sus propias actitudes y conocimientos; en la segunda, se afirma que es necesario el esfuerzo de todos los agentes que participan en el sistema para lograr el éxito escolar: el alumnado, los centros, los docentes, las familias, el profesorado y en última instancia la sociedad.

Desde nuestra perspectiva:

Como lo mencionamos al iniciar este capítulo, nuestra perspectiva de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje es holística, porque consideramos que el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo, surge y depende de múltiples interrelaciones y coherencias entre tres niveles o contextos (esquema 11):

2

2

2 ANFLGRnFBRnGRNF (2022 r NÁDC2 EnDCÁG C20n1 2E1 2G1 2C202 2Á nDÁn: 2U2DC: 2DÁ : 2Í2G2C2E1 2M2GÁ Z 2Q
I EnDCÁGr 20n1 2E1 TI - 2Q : 2Dr OI : I - Á 2QDr - 2N2C2DC: 2DÁ : 2Í2G2C2Q 2D2N2 2Q 2DnMn: 2Cñ 2Q 2tr 2NÁDC2U2
I Dr - cZ 2C2C2U2 - 2 N2DC2 2E1 2Q2 Ci 2C2Dr - 2N2 2Q2G I CZ G - Á 2Q 2E1 2N222 - G - 22n: 2rt I 2G2T 2E1 2N2n: 2Í2Dn2
Z Í - 2Q r 2E C: 2DCE2C2D2N2 2E EnDCÁGr 2D2N2 2Q 2G I 2N2 2E1 2CnÁ - rZ 2Í2 - 2N2M2 2G2 - 2E1 2N2 2Q 2D - Ár 2U2 - 2 N2
LZ 2TÁ 2E1 2E2M2 2D2r 2E 2N2C2C2M2 2D2G - 2E1 2I 2Dn: 2Q 2E2N2 2C - r 2E2C2C2r 2U2D - r 2N2 2M2D 2E1 2N2 2Q 2D - Ár 2U2
I 2N2C2r: 2Z 2C2 2Q I 2D2C2C2t: 2C2C2M2 - r 2Q - 2G I 2N2 2Q 2Dr Z r 2 N2DC2 2E1 2N2 2Q 2D2N2 2Q 2: 2CÁGr 2E1 2M2C2r 2
Z I 2E2 2M2C2r 2Q 2t I : 2G : 2U2 2: 2Z 2D2G - 2n - 2G I : 2CÁ: 2C)???

2

2 ANFLGRnF2LGRNF (2022M 2G2 - 2r : 2M - 2CÁG 2U2 2E1 2E2M2 2M2C2E1 2N2 2Q 2D - Ár 2Q 2E nDCÁGr 2Q 2E1 TI - 2Q : 2
Dr OI : I - Á 2QDr - 2N2 2tr 2NÁDC2I 2E nDCÁG 2U2 2Dr - 2Q 2nZ 2G2 - 2E2s 2G2 - 2U2 2Dr - 2Q 2n 2Dr - 2I t 2D2 - 2Q 2T: I 2N2
I 2E nDC2G - 2U2 2N2DC2E2E 2E nDCÁG 2C2N2 2Q 2I 2Dn: 2Q 2E2N2 2C - r 2U2 2C2C2r 2Q 2Dr - 20n1 2Q 2Dn1 - 2Á 2U2 2N2Z r 2E1 2N2
0n1 2M2Í2C2M2 2G2 - 2E1 2N2DC2E2E1 2N2 2E nDC2G - 2 - 2 N2D - Ár 2n - 2Á I 2Á r 2Q 2

2

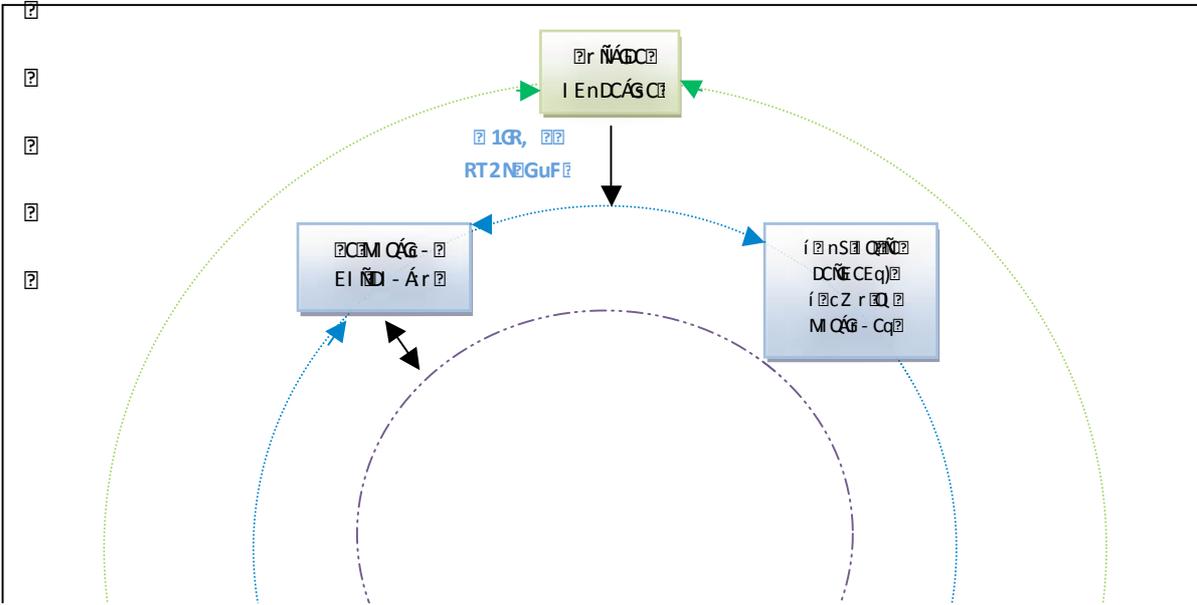
2 APÑNR1FTRRL1RY2La25PÑRLT a2R(2022G Á : 2DDG - 2 - 2 N2Cn2 2E1 2D2C2 2N2 2N2Cn2 - r 2Dr - 2Q 2E : 2C2C2
Dr Z r 2Q 2D2G 2C2C2r 2C2G r 2Dr Z r 2n - 2N2 2M2: 2E1 2 - 2Dn1 - 2Á r 2U2 2E1 2Dr - 2Á 2n 2G Á : 2DDG - 2 - 2Á I 2C2N2Z - r 2Q
t: 2r 2Q : I 2U2C2N2Z - r 2Q 2N2Z - r 2Q 20n1 2Á 2G - I - 2Q 2Q 2t: 2rt 2C2D2C2t 2D2G 2E1 2Q 2C2D2Á 2E1 2U2 2C2T 2Á 2E1 2Q 2U2 20n1 2
Dr - 2n - 2Á Z I - 2Á 2Tn2C2 - 2Dn2 t 2N2N2 2Q 2TY 2Á 2Gr 2E1 2E nDC2G - 2t: I 2s 2G Z I - 2Á 2E1 2G 2E r 2U2 2Q 2t: 2rt 2C2
Z I 2Á 2C2Dr Z r 2C2DÁ : I 2Q 2E1 2N2t: 2r 2D I 2Q 2E1 2E nDCÁGr 2) 2Q 2C2G Á : 2DDG - 20n1 2Q 2E 2C2T 2CY 2N2 25CnÁ - rZ 2Í2
t I 2E2M2 2M2C2Á 2E1 2I 2Q : 2Dr OI : I - Á 2Dr - 2N2 2Q 2D: 2Á : 2G 2Q 2TY 2Á 2Gr 2t: 2G 2D2 2G 2U2 2I 2Á 2C2E1 2G 2E r 2Q - 2 N2
Dr - 2Á 2Á 2G Á : - r 2U2 - 2 N2D - 2Á 2Á 2 2Á : - r)??

2

2 2r 2C2DÁ : I 2Q 20n1 2G Á : 2s 2G - I - 2 - 2 2C2G Á : 2DDG - 2C2M2G - 2E r 2C2ACT 2C2N2) / HWk - 2t r : 2t : I 2Q - 2Á: 2n - 2
Z 2C: 2Dr 2E1 2I 2Ó : I - 2D2Z 2L2C2Z t 2N2 20n1 2E1 2E1 2G 2E r 2 - 2 N2Á 2G - 2Mn 2G Á : 2DÁ 2Gr 2Á 2D2 - (2N2Z I 2Á 2Er 2N2 2Í2C2
E1 2D2C2 2N2C2Q 2Dn1 - 2D2 2E1 2C2DÁ 2G 2E1 2Q 2N2C2: I 2N2D2 - I 2Q 2G Á : 2DÁ 2C2 2N2 2r : 2M - 2C2D2G - 2Q 2D2 2N2 2N2
E1 2G 2G - 2E1 2N2 2Q 2D2 2U2 2Á 2Z t r 2N2 2r : 2M - 2C2D2G - 2E1 2Dr - 2Á - 2E r 2Q 2N2 2CÁ : 2C2N2n: 2Gn2: 2U2 2Q 2D: 2Á : 2G 2Q
E1 2I 2s 2N2 2D2G -)?? - 2N2 22222 - 222 2Q 2i 2C2n1 2Á 2Q 2C2DÁ : I 2Q 2Dr - 2D I 2Á - 2 - 2N2 2t: 2r 2M2Z 2D2G - 2E1 2D2C2C2
Z 2c 2E n2 2: 2Z 2CÁGr 20n1 2Q 2E 2Q i 2C2C2 2C: 2Á 2E1 2N2n: 2Í2Dn2 2E1 I 2Q 2G 2Á 2r)??

2

2 2Q 2n1 Z 2U2 2Á : I 2N2G - 2 - 2Á I 2N2: 2r 2D I 2E1 2 - 2Q i 2C - 2C2T: I - 2E 2C2Y 2N2 2Dr - 2Á 2Á 2G Á : - r 2U2 2N2D - 2Á 2Á 2 2Á : - r 2



2

Como se ha mencionado en otros apartados de este documento, la calidad y la evaluación están estrechamente interrelacionadas. García (2000:240) propone cuatro indicadores de calidad que, que desde nuestra perspectiva, integran los tres contextos: contexto externo-contexto interno-el aula clase:

Relevancia: asegurar que lo que aprendan los estudiantes respondan a las necesidades sociales e individuales, desarrollándose a la vez como ciudadano y como persona integral (física, intelectual, afectiva, social). Se centraría en la evaluación de la coherencia entre necesidades sociales y logros. También se ha venido denominando funcionalidad, valor o utilidad (tiene componente de satisfacción del usuario).

Eficacia: lograr que los estudiantes aprendan aquello establecido y consensuado en los planes de estudio en el tiempo establecido (etapas, ciclos o niveles). Comprende la evaluación de los resultados logrados por el sistema educativo en función de los fines formulados.

Eficiencia: lograr que los medios, estrategias y recursos utilizados favorezcan experiencias educativas enriquecedoras y que permitan, supuestamente, aumentar el nivel tecnológico y económico del país. Se enfoca en la evaluación de la racionalización de costes y la relación entre recursos empleados, procesos utilizados y resultados.

Equidad: lograr que todos los estudiantes, cualquiera que sea su origen y condición (personal, familiar o social), obtengan igualdad de oportunidades, procesos y resultados. Se centrará en la homogeneidad de los resultados en todas las zonas geográficas y sociales del país.

Estos indicadores son transversales, por lo que en cada contexto se debería diseñar la metodología y las estrategias necesarias para obtener la información requerida.

3.4. La calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la formación profesional reglada.

Retomando el concepto de calidad presentado en el numeral anterior, podemos afirmar que la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, está determinada por el nivel de cumplimiento de los objetivos definidos para cada uno de los módulos que constituyen el ciclo formativo, utilizando estrategias pedagógicas que faciliten la formación orientada al desarrollo de competencias profesionales.

Recordemos que en España la FP comprende “el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desarrollo cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica “(MEC, 2006:183); y tiene como objetivo conseguir que los alumnos y las alumnas adquieran las capacidades que les permitan: desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación, aprender por sí mismos y trabajar en equipo, desarrollar identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes, afianzar el espíritu emprendedor y hacer realidad a lo largo de toda la vida, entre otras.

La Comisión Europea en el Comunicado de Brujas (2010), donde se presentan las expectativas de la Formación Profesional para el periodo 2011-2020, afirma que la “en la formación profesional las personas pueden adquirir conocimientos, habilidades y competencias que no son puramente

profesionales. Estas competencias más amplias –competencias claves- son importantes para tener éxito en la vida y debería ser posible adquirirlas en la FP o en cualquier otra forma de educación” (European Commission, 2010:3).

La formación orientada al desarrollo de las competencias profesionales en España, es relativamente reciente en la literatura del ámbito educativo, no se cuenta con modelos pedagógicos que guíen este tipo de formación en la FP; y también es reciente en la práctica, un ejemplo de ello lo encontramos en los centros de FP que participaron en el trabajo de campo de esta investigación (curso 2009-2010) donde se ofrecían cursos definidos a partir de los objetivos terminales y los “nuevos” cursos con base en las competencias. Sin embargo, encontramos conceptos, estrategias pedagógicas y de evaluación que pueden utilizarse en el diseño de la planeación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el diseño acciones de mejora en la calidad de la FP. Algunas de estas propuestas las presentamos a continuación porque forman parte del referente teórico que utilizamos para diseñar y desarrollar el estudio de caso múltiple que forma parte de esta investigación y al que nos referiremos en los siguientes capítulos.

3.4.1. Las competencias laborales y la formación profesional.

En el ámbito empresarial y desde la gestión de los recursos humanos, se habla de si una persona es o no competente para ocupar un puesto de trabajo de acuerdo con un perfil previamente definido; surge la pregunta ¿Qué es ser competente?, esta pregunta tiene respuesta desde diversas perspectivas, se transcriben a continuación:

- Una persona es competente cuando tiene la “capacidad de actuar de una manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2008:8).
- Es desempeñar con “éxito funciones y papeles en un ámbito específico de la actividad humana o en el marco general de la vida” (De la Orden, 2011:47).
- Que la persona posea unas “características relacionadas con una actuación de éxito en su lugar de trabajo (...) es capaz de resolver problemas propios de su ámbito de actuación. Las competencias se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que conocimientos de diversa naturaleza, habilidades y actitudes interactúan con el fin de dar respuesta a la tarea que se ejecuta” (Gairín, 2011:96).
- Una competencia supone la integración de “conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos y valores, que una persona pone en juego en una situación problemática concreta demostrando que es capaz de resolverla” (Villa, 2011:148).
- “Es más que ser hábil o experto. Implica ajustar las habilidades, como ejercicio de conocimiento, a criterios funcionales de diverso nivel. La competencia debe siempre incluir la especificación de habilidades, logros y tipos de criterio a satisfacer (...) la simple especificación de un dominio de conocimiento y de logros generales no es suficiente para identificar una competencia” (Ribes, 2011:41).

así como a través de la experiencia laboral”; además “se entiende que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido” (Ley 5/2002 de cualificación y formación profesional).

3.4.2. La formación orientada al desarrollo de competencias y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito educativo, las reflexiones y análisis acerca de la formación por competencias tienen su centro de atención en la conceptualización de esta categoría y en la definición de lineamientos pedagógicos para realizar este tipo de formación.

Las competencias como concepto.

En cuanto a su conceptualización, no hay una total coincidencia entre lo formulado por diversos autores (cuadro 18), sin embargo en un intento por resumir, se puede decir que la competencia es la integración de conocimientos, capacidades y actitudes (comportamientos) para dar solución a problemas profesionales en un contexto específico, y se adquiere por medio de la formación o en la misma acción; De la Orden (2011) por su parte hace énfasis en la competencia como saber procedimental (el saber cómo), y Lenoir y Morales-Gómez (2011) en su carácter singular y complejo por combinar recursos emocionales, sociales, sensoriales, y motores, por lo que debe recurrir a saberes o conocimientos relacionados entre sí.

En el Catálogo Nacional de Cualificaciones (CNCP) de España, se identifican competencias clave y las competencias técnicas. Las competencias clave son las “que permiten a los individuos adaptarse a un entorno laboral cambiante: permiten obtener buenos resultados durante la actividad profesional en diferentes dominios o contextos sociales”, constituyen por lo tanto “la clave para la flexibilidad profesional o funcional de los trabajadores al posibilitar su movilidad, ya sea dentro de un mismo campo ocupacional o de un campo a otro”; y las competencias técnicas son las específicas a cada cualificación y las transversales a otras.

Los centros de FP acogen los criterios del CNCP para diseñar el currículo de los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, el equipo docente hace las programaciones, y el profesor interactúa con sus alumnos de acuerdo con lo programado.

Cuadro 18. Definición de competencia.

Autor	Definición de competencia
Perrenoud (2008)	Es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, la competencia integra estos recursos ante una situación específica y única, y puede crearse a través de la formación o por experiencia cotidiana del practicante adquirida en el paso de una situación de trabajo a otra.
DeSeCo (2008)	La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo

	tareas diversas en forma adecuada.
Parlamento Europeo (2008)	Es una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto.
Rodríguez (2008)	Un conjunto integrado de conocimientos, capacidades, representaciones y comportamientos movilizados para resolver problemas profesionales.
Escamilla (2009)	Son capacidades relacionadas, de manera prioritaria con el saber hacer; la consideración de funcionalidad y practicidad de la competencia no se reduce a un carácter meramente teórico-comprensivo (componentes, claves, tareas, formas de resolución) y, también una dimensión de carácter actitudinal.
De la Orden (2011)	Es el saber vinculado a las aptitudes, habilidades y destrezas como manifestaciones del conocimiento procedimental, o el saber cómo.
Lenoir y Morales-Gómez (2011)	Es un constructo social evolutivo, la competencia no puede observarse ni medirse directamente: es una noción que se induce a través de la acción. Moviliza y coordina diferentes recursos: cognitivos, emocionales, sociales, sensoriales y motores, por lo que exige recurrir a varios conocimientos o saberes relacionados entre sí, lo que coloca en evidencia su carácter singular y complejo.
Gairín (2011)	Destaca el carácter aplicativo de los aprendizajes y su carácter dinámico (esto es, se adquieren y desarrollan en la acción y también se perfeccionan gracias a la misma acción).

Fuente: Elaborado a partir de: Rosales (2010:86), De la Orden (2011:52), Lenoir y Morales-Gómez (2011:51), Gairín (2011:96), Rodríguez (2008:134), Escamilla (2009:29).

Esta secuencia vertical de arriba hacia abajo, y de lo general a lo específico, es clara; sin embargo surgen dos preguntas: ¿los objetivos generales y específicos de la formación profesional son pertinentes y coherentes con las necesidades de los alumnos, las familias, las empresas?; y ¿en las condiciones actuales del sistema educativo y de los centros que imparten la formación profesional, los alumnos pueden adquirir y/o desarrollar las competencias definidas en el CNCP?. Son temas que sobrepasan el alcance de esta investigación pero que sería interesante estudiarlos con más profundidad.

En el diseño y desarrollo del currículo de los ciclos formativos y de las programaciones de cada módulo, es necesario tener como base un modelo pedagógico que guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias facilitando su concreción didáctica. Actualmente en la literatura encontramos trabajos en los que se definen: el significado de enseñar y aprender competencias, los criterios de planeación de la formación por competencias, las variables que configuran la práctica educativa, entre otros; y son estos temas los que trataremos a continuación.

Enseñar y aprender competencias.

Para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje por y para las competencias, es necesario hacer un cambio de paradigma educativo que implica pasar de un proceso “basado en la transmisión del conocimiento, a la apropiación de estos conocimientos y su integración en la práctica”(Chauvingné y Coulet, 2010:15). Los aportes de algunos autores nos permiten identificar las características de este proceso desde sus dos perspectivas:

La enseñanza, entendida como “una matización de la enseñanza por objetivos, concebidos éstos como competencias profesionales”(De la Orden, 2011:54), que se caracteriza porque: a) se enfrenta al alumno a tareas más cercanas de la vida cotidiana correspondientes al ejercicio de la profesión (contextualizado); b) el profesor continua siendo el responsable de concretar la metodología más adecuada que se debe utilizar en la mediación del proceso; y c) el profesor debe adoptar un enfoque interdisciplinario, una pedagogía por proyectos o de resolución de problemas (Lenoir y Morales-Gómez, 2011:57), establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico y practicar una evaluación formadora, en situaciones de trabajo (Perrenoud,2008:69), promover el trabajo cooperativo, trabajos en grupo y acción tutorial, porque hacen posible una nueva dinámica educativa (Rodríguez, 2008:140).

El aprendizaje de competencias se fundamenta en: a) la responsabilidad de aprender del estudiante y en el desarrollo de sus competencias iniciales a los largo de su carrera (Villa, 2011:148); b) el error y el contacto con los pares (otros alumnos) se convierten en recursos del aprendizaje (Lenoir y Morales-Gómez, 2011:50); y c) los alumnos deben ser capaces de desarrollar la habilidad para diagnosticar sus propias necesidades, planificar y crear las condiciones para alcanzar sus objetivos (Rodríguez, 2008:140).

Ante este cambio de paradigma de la educación, es necesario repensar el papel del profesor como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque este cambio supone “una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de “hacer las clases”, y a fin de cuentas, de su identidad y de sus propias competencias profesionales (Perrenoud,2008:69). Para Rodríguez (2008:136), el cambio del rol del profesor se fundamenta en la organización y gestión de los procesos de aprendizaje:

- La tarea del profesor es enseñar al alumno a aprender a aprender, esto implica ayudar al alumno a la creación de estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permita manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla de manera permanente.
- Los profesores son facilitadores del conocimiento basados en el diseño de nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje. El profesor deja de ser una fuente de información y adopta la función del acompañante, guía y orientador.
- El profesor tiene como finalidad la orientación individualizada, para guiar a los alumnos a la generación de su propia fuente de trabajo, es decir, hacia el emprendimiento.
- El profesor debe pasar “del yo al nosotros”, por medio de la creación del trabajo colaborativo o de las denominadas “comunidades de aprendizaje profesional”.

especificando: situaciones pertinentes de E-A, demandas, criterios de ejercicio del saber y el conocer, formas variadas de satisfacer criterios, y actividades, operaciones, resultados y efectos de aprendizaje de la competencia en términos de logros.	Identificar el desarrollo de cada competencia.
Diseñar la escuela como un conjunto de ambientes inteligentes, explicitando criterios, resultados y diversas maneras de lograrlos, aprendiendo del error.	Concretar los recursos a movilizar en el aprendizaje de las competencias.
Disponer de profesores que se consideren maestros genuinos en cada dominio del conocimiento.	Organización funcional y ubicación de las competencias en el proceso de formación.
Diseñar situaciones en que se ejerciten competencias determinadas, primero por el profesor y luego por el alumno.	Determinar las características de la metodología.
Integrar competencias científicas y artísticas como competencias de vida.	Determinar las características de la evaluación.
Integrar la enseñanza y la evaluación como un solo momento educativo.	Realizar cambios en el trabajo del profesor y en la organización.
Diseñar situaciones de enseñanza como situaciones en las que se ejercitan y transfieren actos competentes, de modo que el salón de clase tradicional sea reemplazado por laboratorios, escenarios naturales, situaciones sociales estructuradas y bibliotecas activas, entre otras.	

Fuente: Elaborado a partir de Ribest(2008:203) y Rosales (2010:81).

Variables de intervención pedagógica y de evaluación de las competencias.

Retomamos en este apartado el modelo de intervención pedagógica de Zabala (2007:46) que identificaba siete variables de intervención: la metodología, las relaciones interactivas, la organización social en el aula, organización del espacio-tiempo, el material curricular, la organización de los contenidos y la evaluación; y describimos la propuesta de Zabala y Arnau (2009) relacionada con la concepción de la enseñanza por competencias para cada una de las éstas variables de intervención pedagógica (cuadro 20).

Cuadro 20. Variables de intervención pedagógica y la enseñanza-aprendizaje de las competencias.

Variable	Característica de la enseñanza-aprendizaje de las competencias
Metodología (Secuencias)	<p>Fases para la definición de las secuencias didácticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definición de los objetivos de la unidad y de las actividades que se deben realizar (profesor y alumnos) 2. Identificación de las cuestiones o problemas que plantea la situación de la realidad. 3. Construcción del esquema de actuación que permita dar respuesta al

didácticas)	<p>problema que la situación está planteando.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. identificación del procedimiento que hay que seguir y los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben adquirir para actuar eficazmente. 5. Revisión del conocimiento disponible sobre cada uno de los momentos de la competencia para planificar su aprendizaje. 6. Aplicación de la competencia en situaciones reales y distintas.
Relaciones interactivas	<p>Funciones del profesorado a partir del análisis del conjunto de relaciones interactivas necesarias para facilitar del aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificar la actuación docente de manera flexible que permita adaptarse a las necesidades de los alumnos. ▪ Contar con las aportaciones y conocimientos de los alumnos durante toda la interacción. ▪ Ayudar a los alumnos a encontrar sentido a lo que están haciendo. ▪ Establecer retos y desafíos a su alcance, y que puedan ser superados con esfuerzo y ayuda necesaria. ▪ Ofrecer ayudas adecuadas al alumnado en el progreso que experimenta y en los obstáculos a los que enfrenta. ▪ Promover la actividad mental autoestructurante, permita establecer el máximo número de relaciones con el nuevo contenido. ▪ Establecer un ambiente y unas relaciones que promuevan el autoestima y autoconcepto. ▪ Promover canales de comunicación que regulen los procesos de negociación, participación y construcción. ▪ Potenciar progresivamente la autonomía de los alumnos. ▪ Valorar a los alumnos según sus capacidades y su esfuerzo. ▪ Las específicas de los contenidos de carácter actitudinal: capacidad para articular vivencias formativas dentro de un buen clima y con relaciones adecuadas entre profesores y alumnos.
Organización social del aula	<p>La metodología de las competencias debe contemplar una organización social del aula en la que convivan al mismo tiempo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El gran grupo para toda la dinámica general de la secuencia de actividades, al principio (presentación general) y al final de una actividad didáctica (llegar a algunas conclusiones). ▪ Los equipos fijos heterogéneos, para actividades que fomenten el diálogo y debate, y con contenidos que estén relacionados con la cooperación, la ayuda entre iguales, la responsabilidad, la autonomía y la resolución de conflictos. ▪ Equipos flexibles homogéneos o heterogéneos, de acuerdo con la conveniencia de realizar ejercicios de distintos niveles o dependiendo de la necesidad de los alumnos. ▪ El trabajo individual, para actividades en la que los alumnos ya son autónomos para el estudio.

Continúa cuadro 20. Variables de intervención pedagógica y la enseñanza-aprendizaje de las competencias

Variable	Característica de la enseñanza-aprendizaje de las competencias
Organización del espacio y del tiempo	<p>Espacio: contemplar las características de la distribución física del aula y la necesidad de utilizar otras zonas. La distribución física del aula debe ser coherente con la dinámica grupal.</p> <p>Tiempo: su organización debe ser flexible y acorde con el tipo de actividades que se realicen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sesiones de más de una hora: En las fases iniciales donde se negocian

	<p>objetivos, el planteamiento de la situación de la realidad, la identificación de problemas que ésta plantea y la selección de las características del esquema de actuación; y en actividades de componente conceptual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sesiones cortas: para actividades de ejercitación metódica para el dominio de un procedimiento y para procesos de aplicación de la competencia en distintos contextos.
Materiales curriculares	<p>Los materiales deben ayudar a construir situaciones de la realidad, deben integrarse en múltiples y diversas unidades didácticas, por lo que deben ser variados y diversificados.</p> <p>Los materiales ayudan a desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas por el profesorado, de acuerdo con las necesidades específicas de un grupo-clase.</p>
Organización de contenidos	<p>Los componentes de las competencias generales son de tipo: conceptual, procedimental y actitudinal.</p> <p>La secuencia didáctica para diseñar las actividades de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de una situación de la realidad y Planteamiento de cuestiones. ▪ Utilización de instrumentos y recursos disciplinares. ▪ Formalización según los criterios científicos de la disciplina. ▪ Aplicación a otras situaciones para facilitar la generalización y el dominio de los conceptos y las habilidades aprendidos.
Evaluación	<p>Para evaluar competencias es necesario: tener datos fiables sobre el grado de aprendizaje de cada alumno con relación a la competencia en cuestión; utilizar para la evaluación instrumentos y medios muy variados en función de la característica específica de la competencia y los contextos donde se puede llevar a cabo.</p> <p>Identificar los indicadores de logro para cada tipo de aprendizaje; y el grado de aprendizaje de una competencia se analizará por la intervención del alumno ante una situación-problema que sea reflejo, lo más aproximado posible, de las situaciones reales en las que se pretende sea competente.</p>

Fuente: Elaborado a partir de Zabala y Arnau (2009:163-209).

En la misma línea de Zabala y Arnau, otros autores definen criterios para la evaluación de las competencias: a) De la Orden (2011:53) propone que el alumno realice una demostración empírica de la competencia para la que está siendo preparado, porque la habilidad para el desempeño eficiente de la competencia es, es un criterio esencial del éxito de la formación; b) Castro (2011:109) afirma que la evaluación de las competencias es un “procedimiento en el que se requiere que el estudiante complete tareas o procesos en los que demuestre su habilidad para aplicar conocimiento y destreza, o aplicar conocimientos en situaciones simuladas similares a la vida real”; y c) Villa (2011:154), enfatiza en que la evaluación se deriva de la metodología de enseñanza-aprendizaje implantada (a partir de las aportaciones de Mac-Donald, Boud, Francis y Gonczi, 2000 y Poblete, 2008), una síntesis de su propuesta la presentamos en el siguiente cuadro.

Cuadro 21. Estrategias para evaluar las competencias a partir del método de enseñanza-aprendizaje

Método de e-a	Elementos de la Competencia trabajados	Instrumento de evaluación	Propósito de la evaluación
Expositivo	Conocimientos	Pruebas objetivas	Evaluar los conceptos y habilidades básicas y aplicarlos usando ejemplos prácticos.
		Examen oral	Contrastar la profundidad de la comprensión de temas complejos y la habilidad para la explicarlos en términos simples.
		Ensayo/examen escrito	Comprobar la calidad y el estándar de escritura académica y el uso de referencias, la habilidad para desarrollar un argumento coherente, y confirmar la extensión, comprensión y transferencia de conocimiento y evaluación crítica de ideas.
Resolución de ejercicios y problemas	Conocimientos, habilidades, destrezas	Pruebas objetivas	Valorar los conceptos básicos y su aplicación usando ejemplos prácticos.
Análisis del caso	Conocimientos, procedimientos, actitudes, valores	Informe con la resolución de un caso individualmente o en grupo	Comprobar el nivel de conocimiento y evaluar las habilidades para el análisis y escritura tratando temas de actualidad en el área.
Aprendizaje basado en problemas ABP	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Informe con la solución de la situación problemática	Indicar el nivel de conocimiento y evaluar habilidades para el análisis y la escritura y temas de actualidad en un área.
Aprendizaje orientado a proyectos-AOP	Conocimientos, habilidades, destrezas, procedimientos, actitudes, valores	Informe con el proyecto de manera escrita o verbal. Análisis del producto final. Hoja de observación en caso de ser verbal la presentación	Comprender el nivel de aprendizaje adquirido en conocimientos, habilidades, y comportamientos tras la interacción e intercambio. Puede hacerse seguimiento del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, implicando a los integrantes del equipo en la evaluación.
Portafolio	Conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores	Organización y desarrollo del portafolio	Validar el aprendizaje de los postulados proveyendo una colección de materiales que reflejan el aprendizaje anterior y los logros.
Learning by doing (by working)	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Protocolo de observación	Chequear la calidad del trabajo, la relevancia para la acreditación buscada y la autenticidad de la producción en el lugar de trabajo (suele contrastarse con entrevistas).
Mapa conceptual	Conocimientos, habilidades, procedimientos, técnicas	Gráfico complejo	Comprobar la contextualización de lo aprendido, su lógica interna y profundidad.

Continua cuadro 21. Estrategias para evaluar las competencias a partir del método de enseñanza-aprendizaje.

Método de e-a	Elementos de la Competencia trabajados	Instrumento de evaluación	Propósito de la evaluación
Entrevista	Conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores	Ficha de entrevista y registro de respuestas	Revisar el alcance y profundidad del aprendizaje y aclarar temas o dudas planteadas en la evidencia documental presentada.
Simulaciones	Conocimientos, habilidades,	Hoja de servicio	Evaluar las aplicaciones de la teoría en un contexto estructurado de manera correcta y

	actitudes, valores		segura (en medio simulado o en el taller de laboratorio).
--	--------------------	--	---

Fuente: Villa (2011:154-156).

Las estrategias para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para definir y organizar los contenidos, por equipos de trabajo al interior del aula, y los métodos de evaluación de las competencias, de los cuadros 20 y 21 son algunos referentes que se pueden tener en cuenta en el diseño y desarrollo de la formación orientada a desarrollar las competencias profesionales en la FP.

El éxito de los diseños formativos por competencias.

Gairín (2011:97) desde la perspectiva de la formación de profesores por competencias, nos presenta los factores que pueden garantizar que la aplicación de este nuevo paradigma de la educación, tenga éxito:

1. La forma como se organiza y desarrolla el currículo. Un currículo fraccionado por materias no es el mejor diseño para potenciar visiones globales sobre la complejidad de la realidad. Si partimos de situaciones profesionales (concretas en escenarios reales o retos laborales), la programación y evaluación por competencias será factible.
2. Una adecuada planificación: que evitaría, por ejemplo, que todas las materias quieran “trabajar todo” o “evaluar todo”. Así por ejemplo el “trabajo en grupo” es una competencia profesional interesante a considerar en todas las materias, pero no necesariamente precisamos trabajarla y evaluarla de manera sistemática en todas ellas.
3. Una evaluación auténtica. No todo lo que permiten desplegar las competencias puede ni debe ser evaluado. Los estudiantes alcanzan respuestas intencionadas y esperadas y también “resultados emergentes” que debemos conocer para mejorar; también, se trata de identificar las maneras de construir las respuestas, los procedimientos, las ideas previas, las capacidades, las destrezas, la creatividad, las disposiciones y los valores y actitudes desplegadas delante de cada situación.

Finalmente, retomar el concepto expresado anteriormente: la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la FP estaría determinada por el nivel de consecución de los objetivos de cada módulo del ciclo formativo, utilizando un modelo pedagógico orientado al desarrollo de las competencias profesionales para un contexto externo e interno específico, donde todos los actores del proceso educativo trabajen a unísono para que la práctica educativa no esté lejos de la teoría, y por el contrario, la retroalimentación.

3.5. A modo de síntesis.

En este capítulo se presentó el análisis de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva holística, que integra y analiza las interrelaciones entre la calidad del sistema educativo (contexto externo), la calidad del centro (contexto interno) y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (contexto del aula).

La Ley Orgánica de Educación (2006) afirma que el sistema educativo español debe proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, entendiendo por calidad, que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y

sociales, intelectuales, culturales y emocionales; garantizar la igualdad de oportunidades y mejorar la calidad y eficiencia del sistema. Para lograr la calidad y equidad en el sistema educativo es necesario el esfuerzo compartido de los alumnos, el profesorado, las Administraciones educativas, y la sociedad en su conjunto.

La calidad del centro educativo se analiza desde dos perspectivas: a) el deber ser, entendiendo que un centro es de calidad cuando en él se potencie el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuya a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, entre otras” (Marchesi y Martín, 1998:33); y b) la perspectiva desde el entorno próximo, donde los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje son los responsables de la calidad del centro. Aquí cabe anotar que en la Política Educativa de España, se han definido los niveles de autonomía y de participación en la gestión del centro, la estructura de los órganos de gestión del centro y el papel de la inspección educativa, entre otros.

La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es compleja, porque en este proceso participan un grupo de variables o factores sobre los cuales se puede realizar intervención, pero a su vez, éste se interrelaciona y en cierta medida depende de las características y condiciones del centro educativo y de los lineamientos definidos por la política educativa.

Desde la perspectiva teórica se han formulados modelos de enseñanza, y teorías del aprendizaje, en cada una de ellas el profesor y el alumno juegan un papel determinado. La visión constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, enfatiza en que la enseñanza es un proceso social interactivo, que tiene en cuenta el proceso de construcción del conocimiento y las variables afectivo-personales. De manera complementaria, aprender equivale a elaborar una representación personal del conocimiento objeto de estudio, a partir de un conocimiento previo. La formación orientada al desarrollo de competencias se enmarca dentro de esta perspectiva constructivista.

Desde una mirada holística de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la FP, identificamos la interacción entre el sistema educativo, el contexto interno y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula; y definimos la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje como el cumplimiento de los objetivos de la educación en cada etapa del proceso de formación, utilizando para ello la metodología de enseñanza más adecuada, soportada en un currículo básico coherente y pertinente, y donde los involucrados de este proceso, se responsabilicen de la calidad y del diseño e implementación de acciones de mejora continua.

A partir de la definición anterior, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, estaría determinada por el nivel de cumplimiento de los objetivos definidos para cada uno de los módulos que constituye el ciclo formativo, utilizando estrategias pedagógicas que faciliten la formación orientada al desarrollo de competencias.

Finalmente, nos referimos a las competencias profesionales y a la formación orientada al desarrollo de competencias como un requerimiento actual de la FP, con el objetivo de contar con un marco de referencia teórico para el diseño metodológico del estudio de caso múltiple que presentamos en los siguientes capítulos.

APARTADO II
ESTUDIO DE CASO MULTIPLE EN CATALUÑA

4. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

El estudio de caso múltiple de esta investigación se realizó en el ámbito de la FP en Cataluña. Como paso previo al trabajo de campo, se realizó un diseño metodológico específico teniendo como base los referentes teóricos desde la perspectiva de la investigación cualitativa.

En este capítulo presentamos el modelo metodológico de estudio de caso múltiple a partir de la descripción de sus componentes: la Matriz de Trabajo de Campo que recoge las categorías y subcategorías de análisis, los instrumentos para obtener la información y diseño del proceso de

análisis descriptivo e interpretativo de los resultados del trabajo de campo en los centros de FP objeto de estudio.

4.1. El estudio de caso como metodología.

Desde la perspectiva teórica, la investigación cualitativa en educación se dirige a describir e interpretar los fenómenos educativos, se interesa por el estudiar los significados de las acciones a partir de los propios participantes, y tiene las siguientes características: el foco de la investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo, el muestreo es intencional, se apoya en criterios internos, no pretende generalizar resultados, la recogida de datos tiene lugar en situaciones naturales, no controladas, los métodos de la recogida de la información son de naturaleza interactiva, enfatiza en el papel de investigador como instrumentos principal de la investigación y el informe de investigación sigue el modelo del estudio de caso (Maykut y Morehouse, 1994 citado por Latorre et al 2005:200).

En el ámbito educativo, es cada vez más frecuente realizar investigación de tipo cualitativo, a manera de ejemplo, citamos a continuación algunas investigaciones que encontramos durante el desarrollo de nuestra investigación, relacionadas con la mejora y la calidad educativa, y con el análisis de los efectos de la implementación de modelos de gestión de la calidad en centros educativos, realizadas bajo el paradigma cualitativo de investigación:

- Muñoz-Repiso et al (2000): La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos. Objetivo: conocer cuáles son los factores que favorecen y cuáles son los que dificultan el desarrollo de programas exitosos de mejora de la eficacia escolar.
- Gobierno del Principado de Asturias (2005): Investigación sobre los indicadores de calidad en la docencia y la gestión de los centros. Objetivo: construir una guía de indicadores de calidad para la formación de los profesionales de la docencia y en la calidad de gestión en los centros.
- Martínez, C. y Riopérez, N. (2005): Aplicación del modelo EFQM en tres centros educativos. Objetivo: hacer el autodiagnóstico en tres centros educativos bajo los lineamientos del modelo de excelencia de la calidad EFQM, con el fin de conocer los puntos fuertes y áreas de mejora de los centros, elaborar los planes de mejora en coherencia con las necesidades detectadas.
- Grupo CUDEA-País Vasco (Etxangue, Hueguen, Lareki, Sola y Aramendi, 2009): Las percepciones de variables educativas antes y después de la acreditación de calidad. Objetivo: aportar información relevante sobre la percepción que tiene el profesorado de los cambios que se han producido desde la implementación de las normas ISO y EFQM en sus centros.
- Schalk, A. y Marcelo, C (2010): Análisis del discurso asincrónico en la calidad de los aprendizajes esperado. Objetivo: conocer de qué forma las interacciones de los espacios virtuales, aportan calidad a los aprendizajes de los alumnos.

- Rodríguez-Valls, F. (2010): Los procesos de calidad de la enseñanza de la lectura. Objetivo: encontrar ideas para contextualizar y mejorar los procesos de calidad en la lectura, gustos literarios y valor educativo de los libros.
- De la Guardia, F. y Santana, F. (2010): Alternativa de participación de las familias como instrumento para la calidad educativa. Objetivo: analizar las alternativas que tanto el profesorado como las familias plantean para mejorar la calidad educativa.
- Martín, M. y Muñoz, Y. (2010): La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de “una escuela para todos”. Objetivo: “aprender para crecer”, crear una escuela participativa que busque su propia mejora a través de un proceso de autorreflexión y puesta en marcha de medidas de mejora.
- Román, M. (2011): Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. Objetivo: desentrañar y valorar las importantes contribuciones de la autoevaluación al proceso de innovación y cambio.

Las fases o etapas de desarrollo de una investigación de tipo cualitativo se definen a partir de los objetivos que se pretenden alcanzar; sin embargo, acogiendo las propuestas de un grupo de autores, Latorre et al (2005:205-215) proponen seis fases generales para el desarrollo de este tipo de investigaciones:

Fase exploratoria: toma de contacto con los temas de interés del estudio, comprende la identificación del problema, la definición de las cuestiones de investigación, la revisión documental y la definición de la perspectiva teórica;

Fase de planificación: la selección del escenario y de la estrategia de investigación;

Fase de entrada en el escenario: definición del contexto, la planeación y la entrada al escenario;

Fase de recogida y análisis de la información: recogida y análisis de la información, asegurando el rigor del proceso;

Fase de retirada del escenario: finalización de la recogida de la información y su análisis intensivo; y

Fase de elaboración del informe final: redacción del informe final.

Dentro de esta tipología de investigación está el estudio de caso, considerado como un método “apropiado cuando se quiere estudiar un fenómeno, un objeto o una relación causal” (Coller, 2005:29) o cuando se pretende “abordar la comprensión de los procesos por los cuales tienen lugar las acciones y los acontecimientos (...) este método ofrece la oportunidad para la obtención de una perspectiva holística –versus reduccionista- de un fenómeno, proceso o serie de acontecimientos” (Carrasco, 2007:19).

El estudio de caso tiene su base en el razonamiento inductivo, donde “las generalizaciones, conceptos o hipótesis surgen a partir del examen minucioso de los datos. Lo que caracteriza al estudio de caso es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la comprobación

de hipótesis previamente establecidas” (Rodríguez y García, 1999:98). El proceso y contenido de un estudio de caso es determinado principalmente por su propósito, y motivado por pretender dar cumplimiento a uno o varios objetivos; al respecto, Guba y Lincoln (1985:374) proponen los objetivos y los propósitos del estudio de caso:

- Los objetivos: a) hacer una crónica: llevar a cabo un registro de los hechos más o menos como ha sucedido; b) representar o describir situaciones o hechos; c) enseñar, es decir, proporcionar conocimiento o instrucción acerca del fenómeno estudiado; d) comprobar o contrastar efectos, relaciones y contextos presentes en una situación y/o grupo de individuos analizados.
- Los propósitos: la descripción, la interpretación, la enseñanza y la evaluación. En el cuadro 22 se presenta las acciones y el producto o resultado que se pretenden con cada tipo de investigación.

Cuadro 22. Propósitos del estudio de casos

Estudio de casos	Basado en los hechos		Interpretación		Evaluación	
	Acción	Producto	Acción	Producto	Acción	Producto
Descripción	Registrar	Grabación de registros	Interpretar	Historias	Deliberar	Evidencias
Interpretación	Construir	Perfiles	Sintetizar	Significados	Tipificar	Representación
Enseñanza	Presentar	Cognición	Aclarar	Comprensión	Contrastar	Discernimiento
Evaluación	Examinar	Hechos	Relacionar	Teorías o explicaciones	Ponderar o pesar	Juicios

Fuente: Guba y Lincoln (1985:374)

Existen diferentes tipos de casos con los que habitualmente se trabaja en las ciencias sociales, según la clasificación de Coller (2005:30-31), el tipo de caso se determina:

Según el objeto de estudio, el caso puede ser un proceso o un objeto con fronteras más o menos claras, ya sea histórica o contemporánea.

Según el alcance del caso, puede ser un caso específico (excepcional o intrínseco), o caso genérico (ejemplar o instrumental). Este tipo de caso suele mantener una relación que sigue la lógica de la representatividad respecto de una población que previamente se ha definido.

Según la naturaleza o esencia del caso, se encuentra el caso ejemplar, caso extremo o polar, caso típico y caso único.

Según el tipo de acontecimiento, objeto o fenómeno se puede tratar de caso histórico, contemporáneo o una combinación de los dos que sería el caso mixto.

Según el uso del caso, el caso puede ser exploratorio (de naturaleza descriptiva) o analítico (estudia el funcionamiento de un fenómeno).

Según el número de casos, está el caso único y el caso múltiple (casos con similitud, con diferencias y casos paralelos). El estudio de caso múltiple “no es un diseño para comparar casos, los casos estudiados son un grupo seleccionado y elegidos para dar respuesta a la pregunta de investigación, por esta razón los resultados de cada caso se divulga de manera independiente, sabiendo que en algún momento posterior a la investigación se llegará a la comparación” (Stake, 2006:17).

A partir de estos referentes metodológicos, esta investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo del estudio de caso múltiple descriptivo e interpretativo, con las siguientes características:

- El análisis del efecto de la implementación de un modelo para la mejora continua sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza a partir de la interacción con los actores del proceso educativo de los siete Institutos elegidos para el estudio, por medio de estrategias interactivas: entrevistas y grupos de discusión.
- Los centros de FP estudiados, se eligen de manera intencional. Conjuntamente con la Coordinación del PQiMC del Departamento de Educación de Cataluña, se definen los criterios de selección que garantizará que en el estudio estén presentes centros de FP con características de contexto disímiles pero con un punto común: en el curso 2009-2010 están adscritos al Proyecto de Calidad y Mejora Continua (PQiMC) y tienen acreditación de calidad.
- Las fases de la investigación definidas para esta investigación son: fases exploratoria o preparatoria, la fase de trabajo de campo (planificación, entrada en escenario), la fase de recogida y análisis de la información, y la fase de elaboración del informe final.
- La descripción e interpretación de los cambios realizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación del PQiMC, se hacen en primera instancia de manera independiente para cada centro y posteriormente, se hace el análisis cruzado de caso.
- En el proceso de recogida y análisis de la información del estudio de caso múltiple se tiene en cuenta los lineamientos formulados por Stake (2006:17-33): el estudio de caso se organiza alrededor de al menos una pregunta de investigación; su principal objetivo es entender cada caso de manera independiente; cada caso que se estudia tiene sus propios problemas y relaciones, es una entidad compleja con contexto histórico, cultural y físico; la vida única del caso es interesante para objeto general del estudio; es necesario organizar por separado los datos de cada caso; y que cierta comparación entre los casos es inevitable.

4.2. Objetivos del estudio de caso múltiple.

El propósito general del estudio de caso múltiple es: describir e interpretar los efectos de la implementación del “Proyecto de Calidad y Mejora Continua (PQiMC) sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en siete centros de formación profesional reglada en Cataluña.

De manera más específica, el estudio de caso múltiple se dirige a:

- Describir los referentes normativos del proceso de enseñanza-aprendizaje que rigen la formación profesional reglada en Cataluña.
- Conocer las características del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el curso 2009-2010, a partir de la percepción de los participantes del proceso educativo, complementado con la información obtenida de los documentos institucionales y de los documentos evidencias.
- Organizar y sintetizar la percepción de los participantes sobre los cambios que se han producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la implementación del PQiMC. Entendiendo que éste proceso comprende la interacción profesor-alumno, influida por factores del contexto externo e interno (según lo expresado en el numeral 3.3.3.).
- Conocer el concepto que tienen los participantes sobre calidad educativa, los posibles indicadores de calidad y acciones que se deben emprender para mejorar la calidad de la FP
- Elaborar un informe individual para cada uno de los centros que participan en el estudio.
- Interpretar el efecto que ha producido la implementación del PQiMC sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje agrupado los centros de FP por su año de acreditación de la calidad, tamaño y ubicación geográfica.

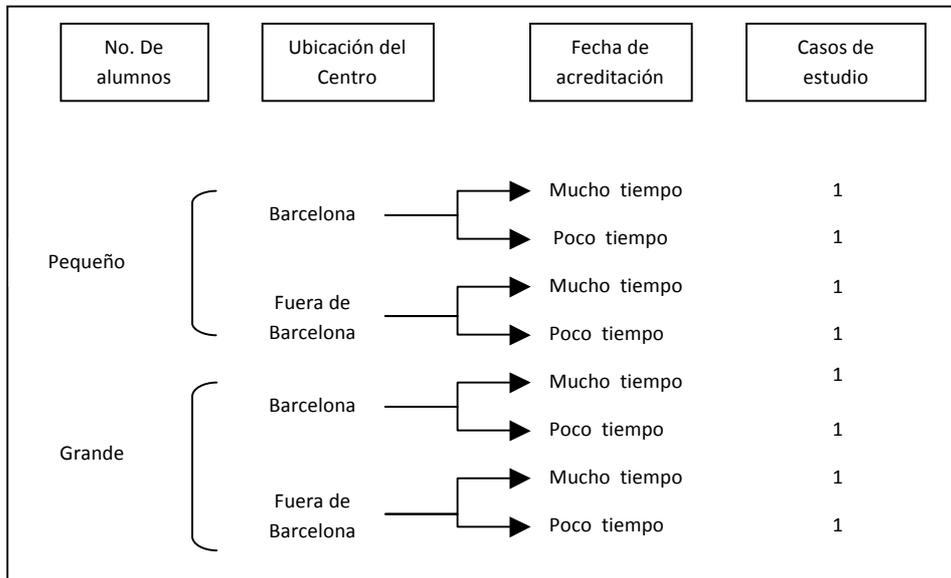
4.3. Los centros de formación profesional reglada seleccionados y sus protagonistas.

La selección de los centros de FP que participaron en esta investigación fue intencional, de los 35 centros de FP en Cataluña que en el curso 2008-2009 adscritos al PQiMC y poseen acreditación de calidad, se eligieron 8 centros utilizando tres criterios definidos conjuntamente con la coordinación del PQiMC (Esquema 13):

- Fecha de acreditación del centro de FP: poco tiempo acreditación posterior al año 2006 y mucho tiempo los centros con acreditación obtenida en el 2005 o antes.
- El tamaño del centro de FP medido por el número de estudiantes: pequeño < 900 alumnos; grande \geq 900 alumnos, curso 2008-2009.

- La ubicación geográfica del centro de FP: centros ubicados en Barcelona y centros de FP ubicados fuera de Barcelona.

Esquema 13. Criterios de selección de casos para la investigación



De los ocho centros de FP elegidos, no fue posible hacer el trabajo de campo en uno de ellos por dificultad en la concreción de la agenda. El centro que no participó en la investigación tiene las siguientes características: es un centro grande, ubicado fuera de Barcelona y se acreditó en el 2005 o antes.

Siendo coherentes con nuestro objetivo del trabajo de campo, se eligieron como participantes los protagonistas directos del proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnos, profesores, el director, el coordinador de calidad, y el responsable pedagógico de la FP.

4.4. Aproximación al estudio de caso múltiple.

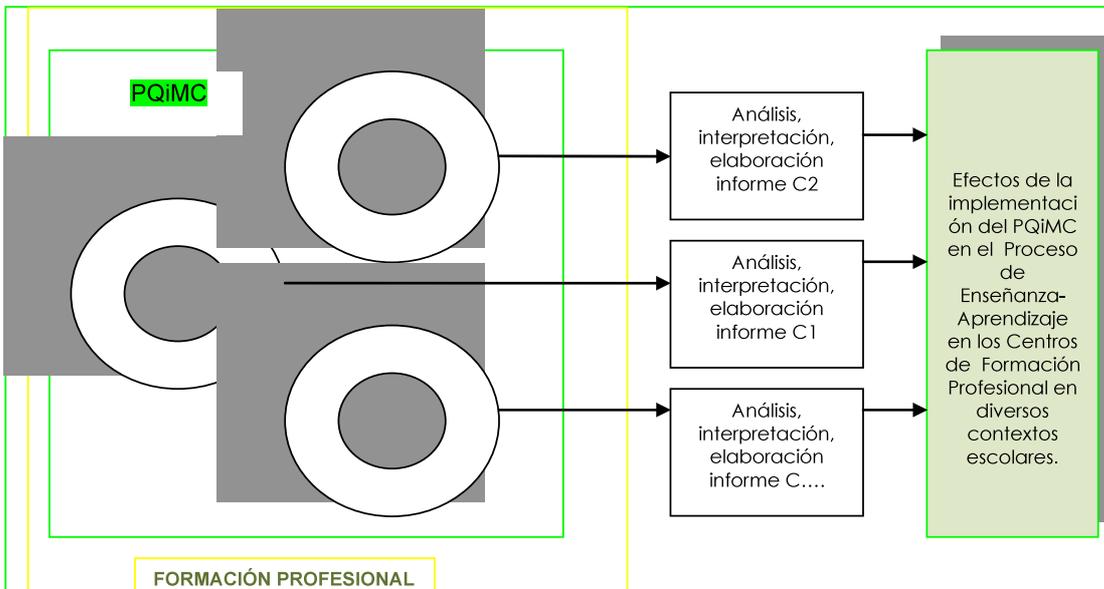
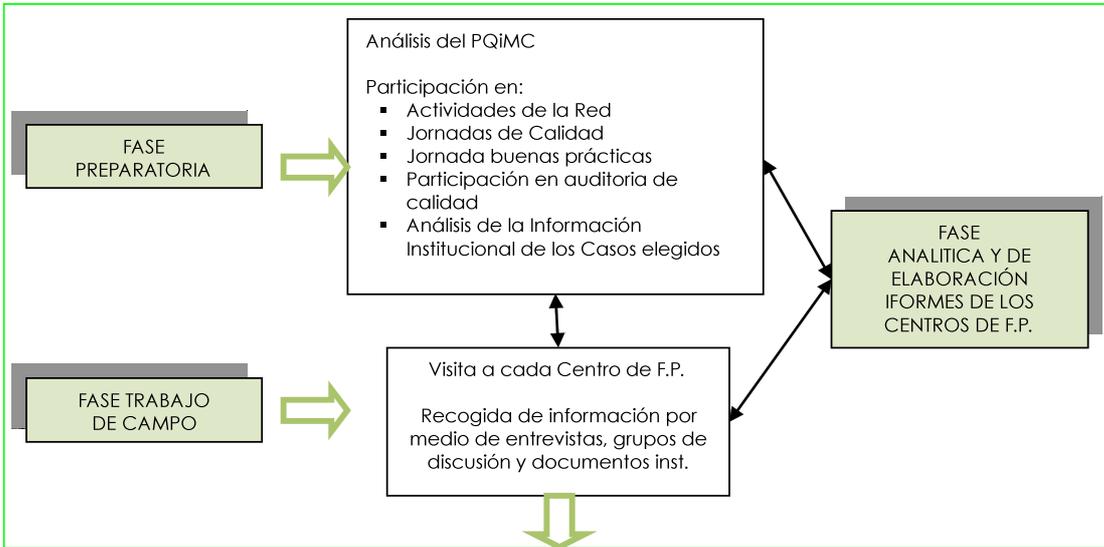
Este apartado comprende la planificación del estudio de caso múltiple, por lo que se definieron las etapas, diseño de trabajo de campo e instrumentos y metodologías de organización, análisis e interpretación de la información.

4.4.1. Etapas del estudio de caso múltiple.

Acogiendo los lineamientos propuestos por Albert(2006:159), el estudio de caso múltiple de esta investigación está constituido por tres fases (esquema 14): fase preparatoria, fase de trabajo de campo y fase de análisis e interpretación.

Esquema 14. El proceso para el estudio de caso múltiple

2



2021 Y: CD - ÁG n... C: Bc - COÁ... UÚ-2

2

2021 Y: CD - ÁG n... C: Bc - COÁ... UÚ-2

2021 Y: CD - ÁG n... C: Bc - COÁ... UÚ-2

2021 Y: CD - ÁG n... C: Bc - COÁ... UÚ-2

2021 Y: CD - ÁG n... C: Bc - COÁ... UÚ-2

realizaron las correcciones sugeridas, y se elaboró la Matriz de Trabajo de Campo final -MTC- que se convirtió en el modelo que guía el trabajo de campo, así como también para el análisis e interpretación de los datos.

Fase de trabajo de campo

En esta fase se hace el segundo contacto con los centros de FP para coordinar las visitas. Posteriormente, se visita los centros de FP para recoger la información definida en la fase anterior. Cada caso se trabaja de manera independiente, la visita a cada centro de FP dependió de la disponibilidad de tiempo del grupo de participantes (protagonistas): estudiantes y profesores de los ciclos de FP, el director, el responsable de calidad y el responsable pedagógico de FP de los ciclos formativos. A partir de la información obtenida y de la MTC, se diseñó y transcribió la información obtenida en la Matriz de Resultados MR, que se fue la base para realizar la descripción e interpretación de los resultados.

Fase analítica

Esta fase comprendió la organización, análisis, triangulación e interpretación de los datos obtenidos de los participantes. Para tal efecto, se realizó el registro de la información obtenida en el trabajo de campo en la MR, se procedió a triangular la información y a elaborar el informe para cada centro de FP compuesto por: la descripción del contexto del centro, sus acciones, sus relaciones y los procesos de interacción durante la implementación del PQiMC.

En términos generales podemos decir que la investigación se realizó en el periodo 2009-2011: la fase preparatoria de febrero-diciembre del 2009, la fase de trabajo de campo en el año 2010 y la fase analítica en el 2011.

4.4.2. La Matriz de Trabajo de Campo (MTC): principal instrumento para el diseño del trabajo de campo.

Una matriz facilita la visualización de información permitiendo cruzar la información que se registra en las filas con los registros de las columnas, en la investigación cualitativa y en especial en estudios de caso múltiple, se puede utilizar como guía del proceso investigativo. Stake (2006:42) sugiere que en un estudio multicaso (caso múltiple) se utilice una matriz para cada caso, se registre en ella información esencial del caso que permitirá dar respuesta a las preguntas de investigación previamente definidas, y posteriormente a partir de las matrices individuales, se realice el análisis cruzado de los casos. Por su parte, Miles y Huberman (1994:93) también proponen el diseño de matrices para el registro de distintos tipos de información porque son “útiles para comprender el flujo, la ubicación y la conexión de los acontecimientos” y porque facilita la comparación con las matrices de otros casos dentro de la investigación.

En el diseño metodológico del estudio de caso múltiple consideramos de gran utilidad diseñar una matriz que guíe el desarrollo del trabajo de campo, la transcripción y el análisis de la información, y que garantice el cumplimiento de los propósitos propuestos previamente definidos.

77

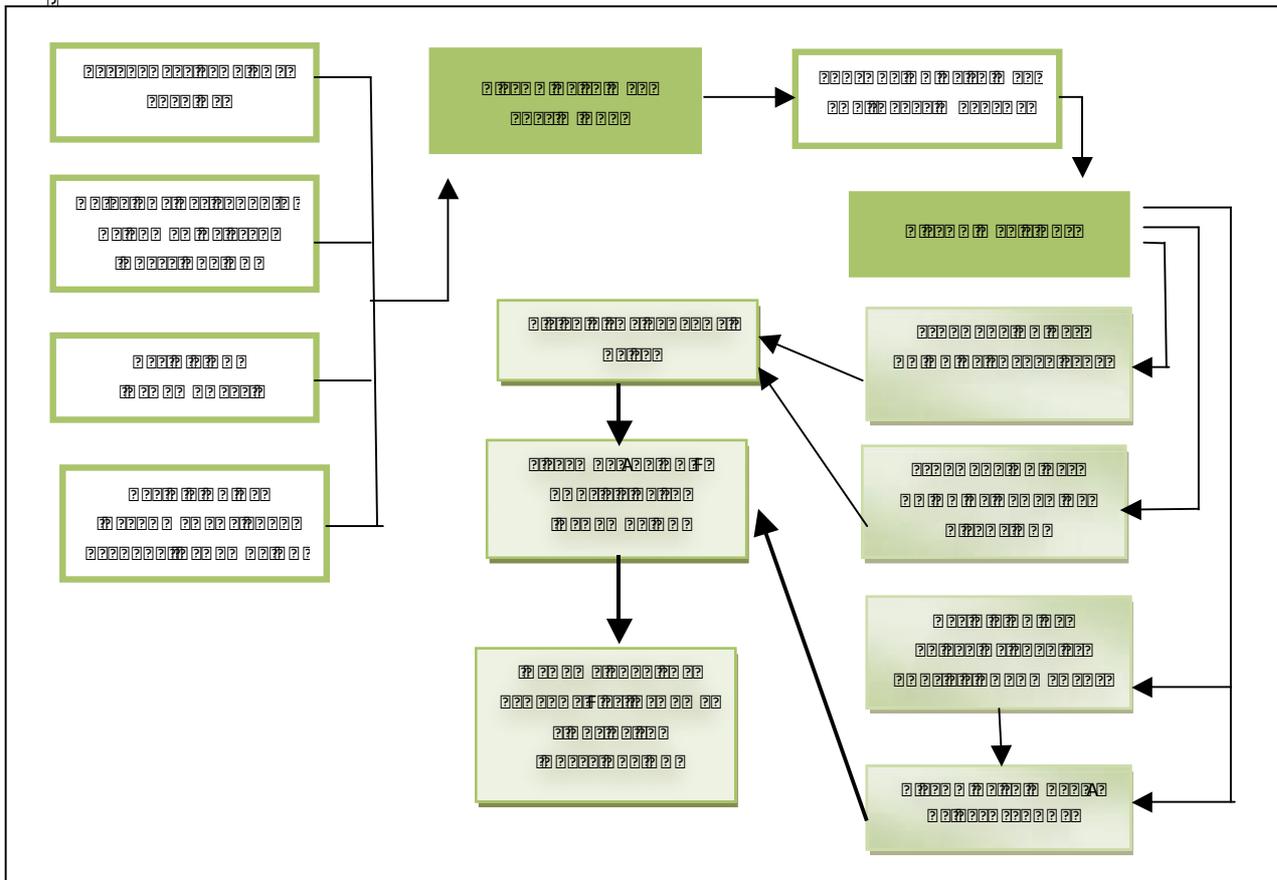
g-g-s-f-77AT 1RYF 77772 GAT 7777R 7777 77GÁ 7777Ñ 77E 7777R 7777, PF-77

77C77 7777D - ÁG - I 77Ñ 77C7C I DÁ 77E I 77C - L77C77D CÁ M: ÍC77E 77C77D CÁ M: 77C77 C: 7777Á 77C7C77 77E I 77C77 tr 7777
77E I - Á77C77 C: 77D7C77- r 77E I 77Ñ 77Q 77Ñ 77C: Á77C - Á 77Ñ 77C77 77Á 77Z I - Á 77C77 77Q 77Á 77C: L77 C: 77E I 77D7C: 77
77C77 Ó: Z CDG - 7777C77 77 - Á 77E I 77C77 Ó: Z CDG - 77 C77 77Z 77C77_ 77

77

77C77 77Z 77C77_ 77: r D I 77C: 77E I 77C77 i r 77E I 77C77 7777C77Á 77C77E 77

77



77ñl - Á (77Ñ 77C77: CDG - 77: r t 77)

77

77C77Á 77E 77C77 i r 77E I 77Ñ 77Q 77Ñ 77C77E 77E I 77ñ - 77: r D I 77C77Á 77Z LÁ 77C77E I 77C - L77C77E I (77

- 77E I Ó: I - Á 77C77 c: 77C77 77TY Á 77r 77C77 77D - 77D - I 77E I 77C77 Ó: Z CDG - 77: r Ó 77 - C77 I 77C77E 77 - 77C77 Ci 77C77
: I Ó: I - Á 77C77 Á c: 77C77 77Q T: I 77D7C77E 77E I 77D7C77Á 77C77 77D7C77E 77E I 77ñ t: r D I 77C77E I 77 - Q i C - BC7
Ct: I - E 77C77 77C77 77ñl 77C77 77Z r 77E I 77Ñ 77C77E I 77M 77C77 - 77E I 77D7C77E 77E I 77Ó: Z CDG - 77: r t: 77D r t I Á - 77C77
I - Á I 77Á r 77C77

77

- 77r 77C77 77TY Á 77r 77E I 77Á 77C7C77 77E I 77D7C77 tr 77E I 77C77 77C77 C: 77E I 77C77 77s I 77Á 77C77D - 77D

77

- 77C77E I 77C77 77D - 77E I 77C77 Ó: Z C - Á 77C77 77C77Á 77Z I - Á 77C77 I: Á 77C77 - Á 77C77 C: 77ñ - 77C77Á 77E 77E I 77D7C77 77Z I 77C77 77Ñ 77)

77

2

Otras Sugerencias	
--------------------------	--

2

XXXXXXXXXX ni - Á (77-1 ó 77)

2

2 ???

2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2

2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2	2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2	2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2	2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2	2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2	2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2	2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2	2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2	2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2	2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2	2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2
El Proceso de enseñanza-aprendizaje 2009-2010	Vfs	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	fl	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	fg	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	fv	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	fp	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	fñ	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	fb	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	f0	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	so	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	sfVIg	2	2	2	2	2	2	2	2	2
.....	V-gv	2	2	2	2	2	2	2	2	2

XXXXXXXXXX

2

XXXXXXXXXX ni - Á (77-1 ó 77)

2??

2

g-g-s-s-7704-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2

2

2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2
 2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2

2

2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2

2

- 2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2
- 2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2
- 2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2

2

2

2007 Y: 077-077 C: Bc-7704-07 Ú/H2

ASPECTOS DE ANÁLISIS	CATEGORIAS
Contexto externo	Características del contexto externo.
Contexto interno	Cambios en la orientación del centro para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en el PQiMC.
	Características de los ciclos formativos que se ofrecen en el centro de FP.
	Cambios organizacionales futuros en el centro de FP.
	Concepto de calidad e indicadores de calidad.
El proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso 2009-2010	Características del proceso de e-a- en los ciclos formativos en el curso 2009-2010.
	Características de la relación alumno-profesor.
	Relación entre la formación de los ciclos formativos y la realidad empresarial.
	Evaluación de los alumnos de los ciclos de FP
	Estrategias para lograr una mayor motivación de los alumnos y los profesores de los ciclos formativos de grado medio y de grado superior.
Características del proceso de enseñanza-aprendizaje antes y después del PQiMC	Cambios realizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación del PQiMC, relacionados con: El proceso de definición de contenidos Metodología didáctica Metodología de evaluación Prácticas en las empresas Recursos físicos y tecnológicos
	Cambios realizados en los últimos años en los ciclos formativos del centro
	Estrategias para mejorar la calidad educativa del centro de FP.

Elaboración propia.

La Matriz de Trabajo de Campo final, que se obtiene de la incorporación de las sugerencias realizadas por los Jueces Expertos en la Matriz de Trabajo preliminar, está constituida por 4 aspectos de análisis, 13 categorías, 45 subcategorías, 5 protagonistas (participantes) y 3 instrumentos. A modo de ejemplo de la estructura de la MTC final, presentamos en el formato 3 el aspecto de análisis de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje 2009-2010, la MTC final completa la presentamos en el anexo 5.

La lectura de la matriz se hace desde dos ópticas: la vertical, que permite identificar para cada protagonista, la subcategorías, categorías y aspectos de análisis sobre los cuales se les indagará; y

ASPECTOS DE ANÁLISIS		FUENTES DE INFORMACION					
INSTRUMENTOS		ANÁLISIS DOCUMENTAL	ENTREVISTA DIRECTOR	GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNOS F.P.	ENTREVISTA RES. PQIMC	ENTREVISTA RESP. PEDAGÓG. FP	ENTREVISTA PROFESORES F.P.
PROTAGONISTAS		Del Centro, de la FP y PQIMC	1 Por Centro	1 por Centro (7 Alumnos)	1 por Centro	1 por Centro	5 profesores por Centro
CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS							
EL PROCESO DE E-A 2009/2010	Características del proceso de E-A en los Ciclos Formativos curso 2009-2010:						
	12-¿En el curso 2009-2010 la formación en el Centro es por competencias?	X	X			X	X
	13-¿Existe participación de los alumnos en la definición de los objetivos de las unidades de estudio y de las actividades que se desarrollaran durante el curso y qué estrategia se utiliza?.	X		X		X	X
	14-¿Se analiza el conocimiento previo de los alumnos como base para la formulación de los contenidos y metodologías de E-A y evaluación?.	X		X		X	X
	15-¿La planificación de la acción docente es flexible?	X		X		X	X
	Características de la relación alumno-profesor:						
	16-¿Las sesiones de clase se desarrollan bajo un ambiente de respeto y participación con posibilidades de negociación?	X		X			X
	17-¿Se definen acciones dentro del proceso de E-A para motivar al "Aprender a Aprender"?	X					X
	18-¿Se motiva la autoevaluación de las competencias adquiridas?	X		X		X	X
	19-¿Se combina el trabajo individual con el trabajo de los alumnos en grupos fijos, móviles y flexibles?	X		X			X
20-¿En el proceso de E-A se da más importancia al "saber hacer", al "saber" o al "saber ser/estar"?	X	X	X		X	X	
21-¿Se construyen materiales pedagógicos específicos para el desarrollo de los contenidos?	X				X	X	

..... 45.

Fuente: Anexo 5.

Para realizar estas entrevistas, siguiendo a Gurdíán-Fernández (2007:200), se definió previamente el foco de interés a partir de los objetivos del trabajo de campo y se diseñó el guión de la entrevista a partir de las 45 sub-categorías de la MTC.

En cada uno de los centros de FP se entrevistó a: profesores (5), al director, responsable de calidad, responsable pedagógico de FP

- **Grupo de discusión.**

El grupo de discusión es una reunión entre siete o más personas que no se conocen previamente y discuten sobre el objeto que el moderador propone al grupo. En este espacio grupal, que constituirán “las personas mediante la interacción verbal, emergerá un campo en el que aflorarán opiniones, las actitudes y los discursos”(Llopis, 2004:27). Esta técnica se utilizó con estudiantes de ciclos de formación profesional de grado medio y superior en los siete centros de FP, con ello se pretende identificar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso 2009-2010. El guión para el grupo de discusión también se diseñó a partir de la MTC.

- **Análisis de Documentos.**

Las fuentes escritas se recolectan, organizan y analizan durante el trabajo de campo, en nuestra investigación son documentos institucionales y documentos evidencias.

Los documentos institucionales son principalmente: el proyecto educativo, el manual de calidad, el manual de indicadores de calidad y otros documentos que son específicos de cada centro de FP Cabe señalar que el acceso a los documentos de los centros elegidos para este estudio, fue autorizado por los Directores de los centros de FP.

Estos documentos (en su mayoría) fueron elaborados como parte de la implementación del PQiMC. El proceso previsto para la recopilación y análisis es el siguiente: realizar una lectura rápida de cada documento, identificar factores que son coherentes con los “aspectos de análisis” definidos en la MTC y transcribir esta información en la “Matriz de Resultados- MR” que se diseñó previamente. Esta información se comparará con la información obtenida de las entrevistas y del grupo de discusión, se identificarán aquellas concordancias o disimilitudes, y se registrarán en el informe para los centros.

Los documentos que denominaremos evidencias, son aquellos documentos que se elaboraron en los centros dentro del proceso de implementación del PQiMC y que se consideran una evidencia de los cambios y/o efectos del PQiMC sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellos se encuentran: los formatos de entrevistas sobre la calidad del proceso educativo a estudiantes y profesores, los esquemas de programación y seguimiento de las sesiones de clase y los documentos construidos por los profesores como material didáctico.

- **Estadios en la realización de entrevistas y grupos de discusión.**

Acogiendo los estadios definidos por Kvale y Brinkmann (2009), en el cuadro 24 presentamos las acciones previstas para la implementación de las entrevistas focales y los grupos de discusión.

Cuadro 24. Estadios de aplicación de entrevistas y grupos de discusión

Estadios Kvale y Brinkmann	Acciones a desarrollar en esta investigación
Selección del tema	Se encuentra definido en el objetivo general y en los objetivos específicos del trabajo y serán la base del diseño de la “Matriz de

	Trabajo de Campo- MTC”.
Diseño:	El diseño previo a la realización de las entrevistas y de los grupos de discusión se concreta en la MTC. Esta matriz está constituida por: aspectos de análisis, categorías, protagonistas e instrumentos.
Entrevista y grupo de discusión:	Previamente se elaboró el guión de la entrevista y del grupo de discusión, a partir de una lectura vertical de la MTC para cada participante y para cada uno de los aspectos de análisis.
Transcripción:	Las entrevistas y los grupos de discusión se registraron en una grabación digital de voz y se transcribieron para tener la información en material escrito. Para esta transcripción se utilizó la “Matriz de Resultados- MR”.
Análisis:	Se procedió a la codificación de la información registrada en la MR. Posteriormente se realizó una lectura horizontal de la MR, es decir, para cada una de las categorías que constituyen los aspectos de análisis, se identificaron las percepciones similares y disímiles de los informantes (triangulación), y se analizó su coherencia o no con la información registrada en los documentos institucionales y en los documentos de evidencias.
Preparación del informe y verificación	Se escribió el informe para cada uno de los centros constituido por los cuatro aspectos de análisis: El contexto externo e interno del centro, las características de proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso 2009-2010, los efectos del PQiMC sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. La confiabilidad y validez de la información registrada en el informe de los centros, se verificó por medio de la revisión dicho informe por parte de algunos de los protagonistas del trabajo de campo en cada centro. Sus comentarios y/o sugerencias se acogieron y se utilizaron para hacer los ajustes pertinentes de los resultados, como instancia previa al análisis cruzado del estudio de caso.

Elaboración propia a partir de Kvale y Brinkmann (2009:102)

Para el desarrollo de este proceso contamos con el apoyo y colaboración de los directores de los centros de FP y de los coordinadores del PQiMC, lo que permitió cumplir con la agenda prevista.

4.4.4. Proceso de análisis de los casos objeto de estudio.

El análisis sistemático de la información del trabajo de campo es la tercera etapa de nuestra investigación y pretendió (siguiendo a Stake, 2007:67) “dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales. El análisis significa poner algo aparte, ponemos aparte nuestras impresiones, nuestras observaciones”.

Latorre et al (2005:212) consideran que para el análisis de la información “no existen reglas estrictas que se puedan seguir mentalmente, ni el investigador es ilimitadamente inventivo. El análisis deberá hacerse con ingenio, con conocimientos de los aspectos metodológicos”. La revisión de la

literatura nos permitió elaborar el cuadro 25 con las etapas para el análisis de la información en investigaciones cualitativas.

A pesar de los diferentes nombres que los cinco autores dan a las etapas de análisis de la información, existe cierta coincidencia en la definición del proceso. A partir de estos referentes, diseñamos la guía para el análisis de la información que se utilizó en el desarrollo de nuestra investigación.

Cuadro 25. Etapas del análisis de la información en investigación cualitativa

MILLER Y HUBERMAN 1994	KRUEGER 1998	ALBERT 2006	LATORRE et al 2006	GURDIAN-FERNÁNDEZ 2007
Reducción de datos	Obtención de información	Revisión del material que se ha recogido	Selección de la información	Caracterización de las unidades relevantes de análisis
Visualización de datos	Captura, organización y manejo de la información	Establecimiento de un plan de trabajo	Categorización de la información	Categorización y codificación de la información
Extracción de conclusiones y verificación	Codificación de la información	Reducción de los datos (codificación)	Comparación	Establecer posibles explicaciones y conjeturas
	Verificación participante	Interpretación de los datos	Síntesis	
		Obtención de resultados y conclusiones	Interpretación	
		Asegurar la validez de los resultados		

Elaborado a partir de Miller y Huberman (1994), Albert (2006), Latorre et al (2006), y Gurdian-Fernández (2007).

El análisis de la información se realizó en dos niveles: análisis de carácter descriptivo, para cada centro de FP de manera independiente y por grupos de centros de FP; y de carácter interpretativo, para el conjunto de centros de FP que participaron en esta investigación.

4.4.4.1. Análisis descriptivo.

El análisis descriptivo se registró en el informe individual de cada centro de FP. El informe comprende las características del centro y del proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso 2009-2010, el concepto de calidad y los indicadores de calidad, y el efecto de la implementación

Columna 2: Sub-Categoría		PQiMC	Pedagóg.	1	2	..N			
12. ¿En el curso 2009-2010 la formación en el centro es por competencias?									
13. ¿Existe participación de los alumnos en la definición de los objetivos de las unidades de estudio y de las ...?									
14. ¿Se analiza el conocimiento previo de los alumnos como base para la formulación ...?									
COMENTARIOS:									

Fuente: Anexo 6.

Recordemos que para cada categoría están definidas subcategorías, que siguiendo a Miles y Huberman (1994:38) son “códigos creados antes del trabajo de campo y que provienen del marco conceptual, de las preguntas de investigación y de las áreas problemáticas y/o variables claves. Esta lista inicial puede tener de 12 hasta 50-60 códigos”, para nuestra investigación se definieron 45 códigos que guiaron el registro de la información en la MR, es decir, se utilizaron como las “etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante la investigación” (Fernández, 2006:1).

En las dos últimas columnas de la MR, se registra la información obtenida de los documentos institucionales y de los documentos evidencias para cada categoría, acompañado de una referencia alfanumérica, que se le asignó a cada documento. Previo a su registro en la MR, se realizan los siguientes pasos:

- ✓ Lectura de documentos de cada centro de FP Hacer una “lectura flotante” (Gómez, 2000:5), entendida ésta como la actividad que permite familiarizarse con los documentos por medio de lecturas sucesivas, dejando nacer las impresiones y las orientaciones. Esta acción permite seleccionar los documentos que son pertinentes en la investigación.
- ✓ Los documentos seleccionados se les asigna una referencia alfanumérica: inicia con DIN si se trata de documentos institucionales y DEV si es un documento evidencia.

En la parte final de la matriz “comentarios”, se registran los comentarios que surgen durante el proceso de transcripción de la información y durante el trabajo de campo.

Con la aplicación de este diseño metodológico, no fue necesario utilizar programas informáticos especializados (Atlas.ti, Aquad, Etnograph, Winmax y Maxqda, entre otros), porque consideramos que la estructura de la Matriz de Resultados facilita la organización de la información obtenida en el trabajo de campo y su análisis por medio de la triangulación de datos; en este sentido compartimos las afirmaciones de Kvale y Brinkmann (2009:198): “los programas informáticos

pueden facilitar la transcripción de las entrevistas, los programas son ayudas a la estructuración de la información de las entrevistas, para su posterior análisis, la tarea y responsabilidad de la interpretación, sin embargo, es del investigador”, esto significa que el valor agregado lo da el investigador y los programas informáticos son una herramienta para la organización y sistematización de la información.

Triangulación

La triangulación consiste “en utilizar diferentes fuentes de datos o estrategias de recogida de información, y es una de las estrategias que “garantiza la veracidad del estudio” (Latorre et al. 2005:213.); en el estudio de caso, ha sido generalmente considerada como un proceso que permite conocer múltiples percepciones dirigidas a aclarar el significado, facilitar la interpretación de la información e identificar realidades diferentes (Stake, 2005:454).

Los tipos básicos de triangulación son (Guardian-Fernández, 2007:242):

- Triangulación de métodos y técnicas: se triangula la información obtenida con el uso de diversos métodos o técnicas para estudiar un problema determinado, ejemplo la observación y la entrevista.
- Triangulación de datos: se hace triangulación de datos que provienen de diversas fuentes de información.
- Triangulación de investigadores: se analiza la información de los diferentes investigadores con igual o diferente formación y experiencia.
- Triangulación de teorías: consiste en utilizar varias perspectivas para estructurar, analizar e interpretar un mismo conjunto de datos.
- Triangulación interdisciplinaria: consiste en convocar un equipo integrado de profesionales de diferentes disciplinas para intervenir en el estudio o investigación en cuestión.

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se realiza la triangulación de métodos y técnicas y la triangulación de datos. Con la información registrada en la MR de cada uno de los centros de FP que participa en este estudio, se procede al análisis de las percepciones que cada uno de los informantes tiene sobre cada subcategoría de análisis (lectura horizontal de la MR), identificando las percepciones similares y las divergentes entre los participantes. Este análisis es la base para la elaboración del informe individual para cada centro de FP y para el posterior análisis interpretativo.

Elaboración del informe del centro.

Se elabora un informe independiente para cada uno de los centros de FP que participan en el estudio.

Yin (2009:175) presenta cuatro tipos de estructura de informes para casos descriptivos: a) el lineal-analítico, es un enfoque estándar para estructurar informes de investigación y para tesis con

estudios de casos; b) el comparativo, se hace cuando se repite el estudio del caso dos o más veces, el propósito de la repetición es mostrar el grado en que los hechos se ajustan a cada modelo y las repeticiones ilustran una técnica de reconocimiento de patrones; c) el cronológico, se utiliza cuando los estudios de casos cubren acontecimientos en el tiempo; y d) el sin secuencia (unsequenced), en este tipo de informe no es importante seguir una secuencia de secciones o capítulos, cada una de ellos se puede leer independientemente, se utiliza con frecuencia para estudio de casos de empresas.

De acuerdo con lo mencionado en el párrafo anterior, para elaborar el informe para cada centro se eligió la estructura lineal-analítico. El informe está constituido por los capítulos que se muestra en el esquema 17.

Esquema 17. Contenido del informe del centro de FP XX

Capítulo I. El proyecto PQiMC y los centros de formación profesional reglada: descripción del tema de investigación, objetivos de la investigación y del trabajo de campo.

Capítulo II. La mejora continua y la calidad en las instituciones de formación profesional reglada: transcripción de la síntesis del marco teórico de la tesis.

Capítulo III. Metodología del trabajo de campo: descripción de los instrumentos y procesos realizados para recabar la información.

Capítulo IV. Los efectos de la implementación del PQiMC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Centro: se presenta la descripción de los resultados de la triangulación, manteniendo el anonimato de los informantes y por aspectos de análisis:

- a. El contexto externo e interno del centro: las características del contexto del centro, los cambios organizacionales realizados a partir de la implementación del PQiMC, cambios organizacionales previstos en el corto y mediano plazo.
- b. El proceso de enseñanza aprendizaje: características del proceso de enseñanza-aprendizaje curso 2009-2010, metodologías de enseñanza-aprendizaje, metodología de evaluación, planificación de las acciones formativas, la coherencia entre la formación profesional del centro y el contexto empresarial inmediato y las estrategias que se pueden implementar para mejorar la calidad de la formación profesional reglada.

- c. La implementación del PQiMC en el centro: el proceso realizado, las características del proceso de enseñanza-aprendizaje antes y durante la implementación del PQiMC, estrategias de mejora continua que se pueden implementar en el centro para mejorar la calidad educativa e indicadores de calidad.

Aspectos de análisis Categorías		Conclusiones de los casos						
		Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Caso 7
Características del proceso de E-A antes y después del PQiMC	Cambios realizados en el proceso de E-A con la implementación del PQiMC							
	Cambios realizados en los últimos años en los ciclos formativos del Centro							
	Estrategias para mejorar la calidad educativa en los ciclos formativos del centro							
Calidad en el centro	La calidad y los indicadores de calidad en el centro							

Fuente: adaptada de Stake(2006:49)

Interpretación

A partir de los registros de la MACC, se procede a identificar los elementos comunes y las diferencias excepcionales del conjunto de centros de FP estudiados (análisis cruzado de caso), con el objeto de llegar a una comprensión general del fenómeno estudiado (Stake, 2006:41). Estos resultados obtenidos se explicarán por medio de los principios generales de la calidad educativa, calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y características de los modelos de calidad educativa, es decir, a partir de sus referentes teóricos.

Elaboración de conclusiones

El resultado del análisis interpretativo se presenta en el capítulo de conclusiones, a partir de ellas se definieron las futuras líneas de actuación.

4.5. A modo de síntesis.

En este capítulo se presento el diseño metodológico para el trabajo de campo, bajo la perspectiva cualitativa de estudio de caso múltiple.

El objetivo general del trabajo de campo es describir e interpretar los efectos de la implementación del “Proyecto de Calidad y Mejora Continua-PQiMC”, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en siete centros de formación profesional reglada en Cataluña.

La elección de los centros fue de manera intencional a partir de tres criterios definidos conjuntamente con la Coordinación del PQiMC: el año de acreditación de calidad del centro (en el

2005 o antes, y posterior al 2005), el tamaño (medido por el número de alumnos) y la ubicación geográfica (en Barcelona o fuera de Barcelona).

El diseño metodológico del estudio de caso múltiple se centra en el diseño de las fases del trabajo de campo, la definición de fuentes de información y de participantes, y en diseño del proceso para el análisis descriptivo e interpretativo de los resultados.

Este diseño descansa sobre una secuencia de matrices: la Matriz de Trabajo de Campo preliminar, que contiene los aspectos de análisis, las categorías y las subcategorías (en total 45 que surgieron de los postulados teóricos presentados en el capítulo 3 de este informe), los participantes y los instrumentos para obtener dicha información; la Matriz de Trabajo de Campo preliminar se sometió a validación por parte de 15 jueces expertos, con las sugerencias y precisiones realizadas por ellos, se obtuvo la Matriz de Trabajo de Campo Final, y a partir de esta Matriz, se diseñó la Matriz de Resultados, y la Matriz de análisis cruzado de caso múltiple.

Los participantes o protagonistas del trabajo de campo son: los alumnos, los profesores, el director del centro, el coordinador pedagógico de FP y el coordinador de calidad. Para recabar la información se diseñaron entrevistas, grupos de discusión y la revisión de documentos institucionales del centro y documentos evidencias.

El proceso de análisis del estudio de caso múltiple lo constituye dos etapas: a) el análisis descriptivo que comprende la organización de la información, la triangulación, la elaboración del informe para cada centro y la verificación con los participantes; y b) el análisis interpretativo con tres pasos: la organización de la información utilizando la Matriz Análisis Cruzada de Caso, la interpretación y la elaboración de conclusiones.

Este diseño metodológico, como lo veremos en el capítulo siguiente, guió el estudio de caso múltiple y ayudó a dar cumplimiento a los objetivos aquí propuestos.

5. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO MÚLTIPLE

0

0

2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0
Z r EI 77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0
: I Q-Á CEr 77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0
t: r Ó C-77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

Er 2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0
CD: I E 77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0
: I Q-Á CEr 77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

0

2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

0

2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0
u 2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0
Ó DOO 2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

0

2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

0

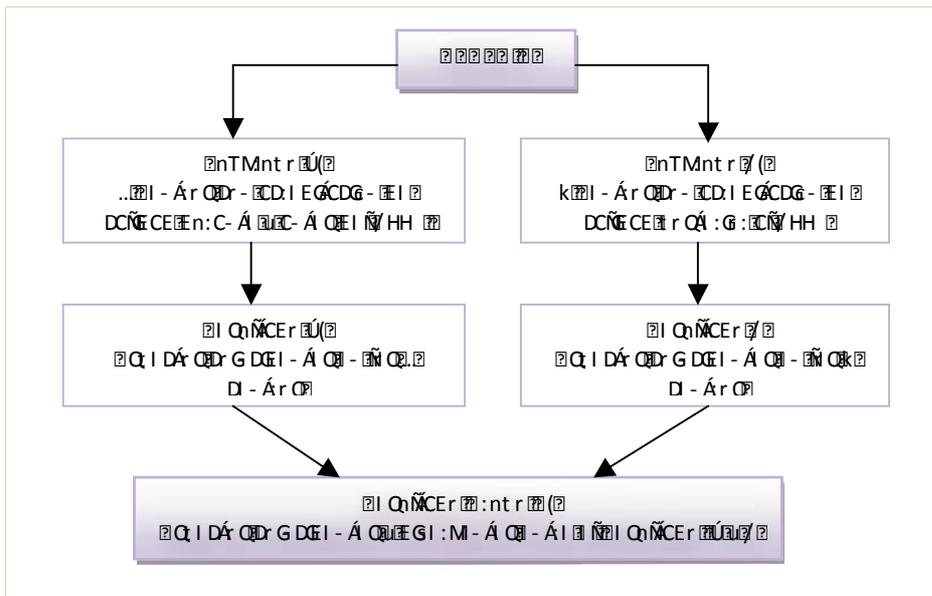
0

0

0

0

0



2027/77-077 C: Bc-7704 00-0 Ú...-0

La aplicación de esta secuencia de acciones para el análisis al interior de cada grupo de centros y el posterior análisis de comparativo en los resultados de los grupos A, B y C (ver resultados de cada subgrupo en el anexo 8) nos permitió identificar que existe:

- a. Coincidencia en los resultados de algunas categorías y subcategorías de análisis en los centros que constituyen cada uno de los subgrupos.
- b. Resultados comunes para algunas subcategorías en todos los centros y que por lo tanto, éstos son independientes de la fecha de obtención de la acreditación de la certificación de calidad, del tamaño del centro y de su ubicación geográfica, y que se constituyen en factores que podemos utilizar para caracterizar a los siete centros FP que participaron en esta investigación; y
- c. Divergencias entre los resultados de algunas subcategorías al interior de cada grupo, diferencias que pueden atribuirse en cierta medida: al año de certificación de la calidad (en el grupo A), al tamaño del centro (en el grupo B) o a la ubicación geográfica del centro (en el grupo C).

El análisis cruzado del caso múltiple lo presentamos en cuatro apartados que nos permiten conocer la percepción de los participantes (directivos, alumnos, profesores, coordinadores de calidad y coordinador pedagógico), sobre los cambios que generó en cada centro de la implantación del Proyecto de Calidad y Mejora Continua –PQiMC-, haciendo énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Análisis de los resultados por subgrupos de centros de formación profesional y desde la perspectiva de su contexto externo, contexto interno y del aula (proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Subcategorías coincidentes en los centros objeto de estudio.
- Subcategorías divergentes entre los grupos de centros que participan en el estudio.
- La satisfacción del cliente y los procesos de mejora continua.

En la redacción de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, se utiliza como términos genéricos:

“**centro**” para referirnos a los centros de formación profesional reglada que participaron en esta investigación;

“**participantes**” para describir la información que se obtuvo en las entrevistas y grupos de discusión con profesores, alumnos, director de centro, coordinador de calidad y coordinador pedagógico; y,

“documentos” para referirnos a la información obtenida de los documentos institucionales (DIN) como el Proyecto Educativo del Centro, el Plan Estratégico del Centro y el Manual de Calidad, entre otros; más los documentos evidencias (DEV) como por ejemplo las programaciones de los módulos formativos, los cuadernos de seguimiento, entre otros.

Finalmente decir que en los factores en los que no se encontró coincidencias entre los centros que pertenecen al mismo subgrupo de análisis, se transcribirán algunas de las opiniones emitidas por los participantes, cada una de ellas la identificamos al interior de la investigación con “C1, ó C2.. ó C7” para designar el centro más “P1, ó P2...ó P10” para el participante que emitió la opinión.

5.1. Análisis de los resultados por criterios de agrupación de los centros de FP.

Este apartado se divide en dos partes:

- a) **El contexto externo:** comprende los lineamientos de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y de la Ley 12/2009 de Educación de Cataluña. Fuente de información: Leyes, decretos, normas del Gobierno Español y del Gobierno Catalán, y documentos institucionales.
- b) **El contexto interno:** misión, visión, principios pedagógicos y oferta de ciclos formativos, el concepto de calidad y sus indicadores. Fuente de información: documentos institucionales y percepción de los participantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje: que comprende el análisis de los factores que intervienen en la interacción alumno-profesor: metodología, la organización social, los materiales curriculares, contenidos, los criterios de evaluación y el material didáctico. Fuente de información: documentos institucionales, documentos evidencias y percepción de los participantes.

El contexto externo es único para todos los grupos de centros de formación profesional, y el contexto interno y el proceso de enseñanza-aprendizaje, se presentarán por grupos y subgrupos de centros.

5.1.1. El contexto externo.

En el primer capítulo de este documento presentamos de manera amplia la legislación general y la legislación específica para la formación profesional en España. Adicionalmente en este apartado describiremos la Ley 12/2009 de Educación de Cataluña como un referente de contexto directo para los siete centros de formación profesional objeto del presente estudio.

El propósito de ésta Ley “es facilitar el marco institucional estable y adecuado para la mejora sistemática de la calidad del sistema educativo catalán. No se pretende cambiar nuevamente la ordenación educativa, sino posibilitar que la acción educativa se desarrolle en un marco que estimule la innovación y la consolidación de las buenas prácticas” (Departamento de la Presidencia, 2009: 25).

Por lo anterior, la Ley acoge los postulados de la Ley Orgánica de Educación y las normas específicas de la FP. En este apartado nos referiremos por tanto, solo a algunos aspectos de la Ley que tienen relación directa con la calidad educativa y la formación profesional.

Según esta Ley, entre los compromisos que asume el Gobierno de Cataluña queremos enfatizar en:

- Garantizar que la prestación del servicio de educación de Cataluña llegue a ser un referente de calidad en el proceso de consecución de la equidad y la excelencia (artículo 43).
- Determinar los currículos, tomando en consideración los informes de la Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación. El currículo comprende, para cada una de las enseñanzas del sistema educativo: los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos, y los criterios de evaluación, y garantizar “el pleno dominio de las lenguas oficiales catalana y castellana (artículo 10, 52 y 53).
- Debe regular las características y el procedimiento de elaboración y revisión del mapa escolar, esto es, regular la oferta del sistema educativo y actividad educativa no universitaria (artículo 8).

Los centros educativos tienen autonomía organizativa, pedagógica y de gestión de recursos humanos y materiales; esta autonomía se orienta “a asegurar la equidad y la excelencia de la actividad educativa” (artículo 90). Dentro de esta autonomía, el centro debe diseñar su Proyecto Educativo a “partir de las características sociales y culturales del contexto escolar y de las necesidades educativas de los alumnos” (artículo 91).

La autonomía pedagógica comprende (artículo 97): a) la concreción de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación; b) definir las características de la acción tutorial, del proyecto lingüístico y de la carta de compromiso educativo; y c) orientar la educación a dar respuesta a las necesidades de los alumnos y guiarlos para que alcancen sus competencias básicas y el máximo aprovechamiento educativo.

La formación profesional reglada (porque es objeto de regulación de esta Ley de Educación) “Comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular” y tiene como finalidad “la adquisición de cualificación profesional y la mejora de esta cualificación a los largo de la vida, así como la actualización de los trabajadores”, y considera las competencias como “el conjunto de capacidades que utiliza una persona en el desarrollo de cualquier tarea para conseguir alcanzar con éxito determinados resultados” (artículo 80).

La formación profesional se divide en: a) formación profesional inicial que es objeto de regulación de esta Ley y que se le denomina formación profesional reglada; y b) formación para el empleo. En la formación profesional reglada (formación inicial) se ofrece ciclos de grado medio con titulación de técnico/a y ciclos de grado superior, por el que se obtendrá el título de técnico/a superior.

El artículo 62 de la Ley expresa que el Gobierno con la participación de los agentes sociales y económicos, y las administraciones locales, deben programar la oferta de estudios de formación profesional inicial integrada en el sistema educativo, porque “la programación debe responder a una visión global, adaptada a las necesidades del territorio y del mercado de trabajo y debe tener en cuenta el Catálogo de Cualificaciones Profesionales y el Sistema Integrado de Cualificaciones Profesionales vigente en Cataluña”.

Desde la perspectiva holística de la calidad de la formación profesional (del capítulo 3), consideramos que si bien la autonomía pedagógica está limitada por el currículo básico definido por el Gobierno, existe un amplio margen de intervención sobre los factores que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, que facilitan la mejora continua de la calidad de dicho proceso, y que están sujetos a planeación y estructuración dentro del contexto interno y en especial, en el aula de clase.

El currículo básico de la formación profesional reglada en Cataluña, está determinado por el Catálogo de Cualificaciones Profesionales de Cataluña, y lo constituye los siguientes aspectos:

- Las capacidades que se deben desarrollar en un módulo profesional específico, de acuerdo con una unidad de competencia, que corresponde a una competencia general de una cualificación dentro de una familia profesional.
- El número total de horas.
- Los criterios de evaluación.
- Los contenidos: en Cataluña comprende el 5% del los contenidos de un módulo formativo.
- Las capacidades que deben ser complementadas en el entorno de trabajo.
- Otras capacidades, y
- Los parámetros de contexto de la formación: espacios e instalaciones, y el perfil del profesor.

Los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (siguiendo a Zabala 2007:46) son:

- a. La secuencia de actividades, comprende principalmente la definición de objetivos, contenidos y metodología de clase.
- b. La relación interactiva.
- c. La organización social.
- d. Organización del espacio tiempo.
- e. Material curricular
- f. Organización de los contenidos
- g. Evaluación.

Al comparar la estructura del currículo básico con los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, encontramos que a partir del contexto externo se tiene incidencia directa sólo en una parte de los factores a, d, e y g del proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que podemos afirmar que el proceso será definido en el contexto interno y en el aula de clase en un alto porcentaje, contextos en los que el papel del profesor es de suma importancia porque son

ellos, con el apoyo y guía de la dirección del centro, de la coordinación y de la coordinación pedagógica, quienes deben complementar éstos cuatro factores, diseñar las estrategias de intervención para dar cumplimiento al objetivo de la FP: una formación para el trabajo, utilizando metodología orientada al desarrollo de las competencias profesionales necesarias para el ámbito profesional del ciclo formativo.

5.1.2. El contexto interno y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se presentan los resultados obtenidos para cada subgrupo de centros, transcribimos los aspectos coincidentes entre los centros que constituyen cada subgrupo especificando su fuente de información: “participantes” o “documentos”.

5.1.2.1 Centros con acreditación de calidad antes del 2005 y en el 2005: subgrupo 1

a. **En el contexto interno**, los documentos de los centros de FP de este subgrupo, dan cuenta de su coincidencia en los siguientes subcategorías de análisis:

- Su misión es la formación integral.
- Los organismos de gestión del centro son: órganos de gobierno, órganos de participación y otro órgano que es específico de cada centro.
- Coinciden en los siguientes principios pedagógicos que se registran en el Proyecto educativo:
a) la formación en el saber, saber hacer y saber ser; b) el desarrollo de metodologías centradas en el alumno que favorezcan el aprendizaje autónomo; c) la evaluación continua durante todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje que permita conocer el progreso del alumno; y d) potenciar el conocimiento y uso de las NTIC.
- Los centros ofrecen ciclos formativos de grado medio y de grado superior, y la percepción de los participantes es que esta oferta atiende las necesidades de las empresas del entorno.
- En el curso 2009-2010 los centros están en el proceso de transición de una formación bajo los lineamientos de la LOGSE a lineamientos de la LOE.

Los cambios realizados a partir de la implementación del PQiMC en los centros giran en torno al tipo de gestión, los documentos institucionales dan cuenta de ello: la gestión del centro es por procesos, en los centros definieron tres grupos de procesos: procesos estratégicos, procesos clave y procesos de soporte. En los procesos clave está el proceso de enseñanza-aprendizaje, acompañado de la gestión de matriculación y la satisfacción del alumnado.

El sistema de gestión de la calidad del centro tiene como base los siguientes documentos: el Plan Estratégico del Centro, el Manual de Calidad y de Indicadores de Calidad, la Programación General del Centro y el Proyecto Curricular del Centro.

La percepción de los participantes es que a partir de la implementación del PQiMC:

- Se nombró al coordinador de calidad.
- El trabajo se hace en equipo.
- Se creó el campus virtual.
- Se homogenizaron criterios y explicitaron procesos y procedimientos.
- La información del centro está estructurada, sistematizada y es de conocimiento público, y
- Se definen planes de mejora.

Estos cambios percibidos son coherentes con el proceso de gestión de la calidad prevista para la primera fase en la implementación del PQiMC, como acciones previas para la obtención de la certificación ISO de calidad del centro; y consideramos que la creación del campus virtual responde, es una acción normal en medio de los grandes adelantos que actualmente existen en la tecnología de la comunicación e información, para algunos centros ha sido una herramienta eficaz para evitar el denominado “papeleo” y las acciones “burocráticas”, situación que según los participantes, es un factor que motiva su participación activa en la gestión de la calidad del centro.

En el Manual de Calidad de los centros se registra el compromiso de la Dirección/Equipo Directivo con el desarrollo y mejora del sistema de gestión de calidad y las políticas de calidad para el centro, las coincidencias entre los centros de este subgrupo se expresan en los siguientes términos:

Compromiso con la gestión de la calidad, acciones:

- ✓ La sensibilización del personal en la detección y satisfacción de los requisitos: de los clientes, legales y reglamentarios.
- ✓ Establecimiento de la política de calidad
- ✓ Mejora continua del sistema de Gestión de la Calidad
- ✓ El aseguramiento de la disponibilidad de recursos

La política de calidad:

- ✓ El compromiso de la calidad y la mejora continua en todos los niveles de la organización.
- ✓ Satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y las expectativas de los diferentes grupos de interés.

Entre los compromisos de la gestión de la calidad, es interesante resaltar la coincidencia de los tres centros de este subgrupo en la sensibilización del personal, porque ella induce a la participación activa del personal, facilita la definición y realización de acciones de mejora continua en el centro y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este compromiso es una acción prevista

dentro del EFQM en el centro, es decir, facilita entrar en la etapa de la creatividad y en el “camino hacia la excelencia” (según lo establecido por el PQiMC).

En cuanto a la política de calidad, los centros acogen lo establecido por el PQiMC, la calidad de la educación es satisfacer las necesidades y expectativas de los alumnos, familias, profesores, personal administrativo, las empresas y en general de la sociedad.

El concepto de calidad: cuando se pregunta a los participantes ¿qué es la calidad de la educación? sus respuestas son diversas, transcribimos algunas de ellas:

“La calidad en todos los procesos es lograr el éxito” (C1.P2).

“Es cumplir con las expectativas del alumno, teniendo en cuenta las expectativas del ciclo, conseguir interesar de estas expectativas a los alumnos” (C3.P3).

“La calidad educativa depende de la formación del profesorado, porque le será más fácil actuar sobre el alumno, porque tendrá métodos y capacidades para hacerlo” (C5.P2).

“Calidad es responder a las necesidades de las diversas partes: lo que establece las instituciones (Departament d’Educació) respecto a lo que se debe enseñar, lo que valoran los alumnos y cumplir con el objetivo de insertar al alumno en el sector productivo y que el profesor esté satisfecho con el trabajo realizado” (C3.P6).

“Que los alumnos de formación profesional salgan con conocimientos que les sirva el día de mañana para prosperar profesional y personalmente” (C5.P5).

Resaltamos que en algunas de estas definiciones la calidad de la educación se relaciona con la satisfacción de las necesidades de los alumnos, afirmación que concuerda con la definición de calidad de la Norma ISO 9001:2000 y del PQiMC; y por otra parte se hace alusión a la calidad como cumplimiento al objetivo de la formación profesional definida en las leyes y decretos generales y específicos de la formación profesional: formar para el trabajo.

Los indicadores de calidad se formalizaron a partir de la implementación del PQiMC, en los centros se construyó el Manual de Indicadores de Calidad para cada uno de los procesos: estratégicos, clave y de soporte, y se encuentra coincidencia en los siguientes indicadores del proceso clave:

- Resultados académicos (rendimiento escolar).
- Asistencia de los alumnos a clase.
- Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas (se obtienen por medio de una encuesta).

Se observa que por medio de estos indicadores de calidad, la evaluación se centra más en el producto, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las opiniones de los participantes respecto a los indicadores de calidad y que son coincidentes en los tres centros de este subgrupo son:

- Consideran que los indicadores de calidad que tienen en el curso 2009-2010 son suficientes y pertinentes.
- Algunos de los indicadores de calidad se valoran a través de encuestas de satisfacción.
- En el centro se hacen reuniones para analizar los resultados de los indicadores de calidad y para formular planes de mejora.
- Se analizan los indicadores de calidad respecto a los resultados obtenidos en el año anterior.

La definición de los planes de mejora a partir de la evaluación de los indicadores de calidad está prevista en el PQiMC, desde nuestra perspectiva queremos resaltar que: a) ésta definición surge del análisis y reflexión de un equipo donde participan directivos, profesores, y en uno de los centros, los representantes de los alumnos; y b) el diseño conjunto de las acciones futuras motiva el consenso en los objetivos que se desean alcanzar, ayuda a que los participantes asuman su responsabilidad dentro de este proceso, y en uno de los centros está motivado el diseño de intervenciones creativas sobre los factores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al preguntar a los participantes sobre nuevos indicadores que se pueden adicionar al Manual de Indicadores de Calidad, las respuestas son heterogéneas, transcribimos algunas de ellas:

“Se puede buscar un indicador que ligue el proceso de enseñanza-aprendizaje con los objetivos y con la misión del centro” (C1.P4).

“La calidad de la clase se puede conocer preguntándole al alumno” (C5.P2).

“Se puede hacer una evaluación inicial y final del alumno. Medir la calidad es muy complicado” (C5.P7).

“Evaluación de la empresas donde trabajan los alumnos para que se valore si son profesionales competentes” (C3.P1).

“Definir indicadores que permitan la comparación con otros centros” (C1.P8).

Desde la perspectiva holística de la calidad, consideramos que la primera propuesta buscaría evaluar la coherencia entre el contexto interno y el contexto del aula, lo que sería interesante para analizar las disfunciones entre los contextos y proponer las acciones de mejora pertinentes.

En cuanto a la última propuesta, queremos manifestar que la Coordinación del PQiMC viene promoviendo a través del trabajo en las redes de centros, el diseño de indicadores de calidad que se apliquen en todos los centros utilizando los mismos criterios, para poder comparar los resultados entre centros con características de contexto similares, porque se considera entre otras cosas, que este análisis comparativo motivará a los centros para implementar la acciones de mejora en busca de la excelencia educativa.

b. El proceso de enseñanza-aprendizaje, según la percepción de los participantes, se encuentra un gran número de elementos coincidentes, tanto en las características del curso 2009-2010, como en los cambios realizados a partir del PQiMC, estas características las presentamos en la siguiente cuadro.

Cuadro 26. El proceso de enseñanza-aprendizaje en centros del subgrupo 1.

Características del curso 2009-2010	Efectos del PQiMC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La planificación de los cursos la hace el profesor y el coordinador /jefe de departe cada año, acogen el currículo oficial y definen: los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación, y es flexible de acuerdo a la situación del grupo/clase. ▪ En las clases se motiva el aprender a aprender, una de las estrategias utilizadas, es la búsqueda de información sobre un tema específico. ▪ En el proceso de enseñanza-aprendizaje son importantes el saber, el saber hacer y el saber estar, pero se prioriza el saber hacer. ▪ Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente son definidos por los alumnos. ▪ En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad. ▪ El profesor construye material didáctico porque no existen libros apropiados para la Formación profesional. Se elabora dossiers, guías de prácticas y diapositivas. ▪ La evaluación de los alumnos es continua según los criterios establecidos en la planificación del curso. ▪ Generalmente la evaluación de la teoría se hace con pruebas escritas, y para la aplicación de la teoría se evalúan las prácticas. ▪ Los alumnos también son evaluados por las empresas donde realizan sus practicas profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos. ▪ Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases en el libro de planificación, registro y seguimiento o en formato electrónico. ▪ Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviaciones de las programaciones ▪ El estudiante conoce desde el inicio de clases la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación ▪ Se implementó el análisis de satisfacción de los alumnos, profesores, y empresas. ▪ Favorece la reflexión del equipo docente ▪ Llevar el registro de las clases facilita entre otras cosas, el reemplazo del profesor de manera inmediata, por ejemplo en el caso de baja médica. ▪ El paso de la LOGSE a la LOE, es un factor que también influye en los cambios antes mencionados.

Fuente: Matriz de análisis cruzado del subgrupo 1.

Por lo descrito en la primera columna del cuadro anterior, se puede afirmar que los centros acogen los lineamientos establecidos por la Ley Orgánica de Educación y por la Ley de Educación de Cataluña, y hacen uso de su autonomía pedagógica por medio de la contextualización del currículo básico, la definición de la metodología de clase y de la metodología de evaluación, con una programación flexible que se modifica de acuerdo con la situación del grupo/clase.

Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje antes descritas, coinciden con algunas de las características de la perspectiva constructivista de la enseñanza y del aprendizaje descritas por Hernández-Pizarro y Caballero (2009:61-221), y con ciertas características de la formación por competencias de Zabala y Arnau (209:163-209).

En cuanto a los cambios que se produjeron en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación del PQiMC, consideramos que la homogenización de la plantilla de la programación al interior del centro y en los tres centros de este subgrupo (según DEV1.C1, DEV1.C3, y DEV1.C5), el registro/control de las clases y la reflexión que surge de este proceso, contribuyen de manera directa a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, queremos mencionar que al indagar a los participantes sobre cambios que se pueden hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar su calidad, no se encuentra coincidencia en las respuestas de los tres centros. En los informes entregados a cada centro se registran todas estas sugerencias, pero para efectos de este informe sólo transcribiremos las que se relacionan directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Implementar la formación por competencias en todos los créditos” (C1.P4).

“En la programación es necesario abordar el tema de las capacidades transversales, implementar la formación por competencias” (C5.P5).

“Aplicación de metodologías cada vez más prácticas” (C3.P2).

“Fortalecimiento de las tutorías” (C3.P8).

“Mayor motivación al alumnado” (C5.P3).

“Grupos reducidos de alumnos para evitar grupo heterogéneos” (C1.P4).

“Realizar jornadas o seminarios con participación de ex-alumnos para conocer sus experiencias profesionales” (C3.P3).

“Es necesario reciclar las metodologías de enseñanza-aprendizaje, revisando la realidad y la adecuación de sus contenidos a la realidad, adaptar la actividad del aula a la realidad con los contenidos existentes” (C5.P4).

Consideramos que las seis primeras propuestas se relacionan con la necesidad que perciben los participantes de fortalecer la formación por competencias, para lo que plantean: definir las capacidades transversales, hacer una formación más práctica y centrada en el alumno; y las dos últimas, con la necesidad de que la formación profesional sea coherente con la realidad empresarial.

5.1.2.2. Centros con acreditación de calidad posterior al 2005: subgrupo 2

a. El contexto interno. A partir del registro en los documentos de los 4 centros que constituyen este subgrupo, encontramos las coincidencias que registramos a continuación.

- Su Misión es: la formación integral del alumnado, formar personas competentes de acuerdo con las necesidades del entorno y favorecer su integración en la sociedad y en el mundo laboral.
- Los organismos de gestión del centro son: órganos de gobierno, órganos de participación (colegiados) y otro órgano específico de cada centro.
- Coinciden en el siguiente principio pedagógico: formación en el saber, saber hacer y saber ser.

Los participantes manifiestan que los centros ofrecen ciclos formativos de grado medio y de grado superior, y que en el curso 2009-2010 los centros están en un proceso de transición de la LOGSE a la LOE.

Los cambios realizados a partir de la implementación del PQiMC en los centros giran en torno al tipo de gestión, los documentos de los centros encontramos que coinciden en que: la gestión del centro es por procesos, en los centros definieron tres grupos de procesos: procesos estratégicos, procesos clave y procesos de soporte. En los procesos clave está el proceso de enseñanza-aprendizaje, acompañado de la gestión de admisión del alumnado (captación, inscripción y matriculación) y satisfacción del alumnado.

El sistema de gestión de la calidad del centro tiene como base los siguientes documentos: el Plan Estratégico del Centro, el Manual de Calidad, la Programación General del Centro y el Proyecto Curricular del Centro.

A partir de la implementación del PQiMC en el centro, los participantes coinciden en que se han producido los siguientes cambios:

- Se revisó la misión y visión del centro.
- Se implantó la gestión por procesos.
- Se nombró el coordinador de calidad.
- Se creó el campus virtual.
- Se homogenizaron criterios y se explicitaron procesos y procedimientos.

- La información del centro está estructurada y sistematizada.
- Se definen planes de mejora.

Como se mencionó en el subgrupo 1, en este subgrupo los cambios percibidos por los participantes están previstos dentro del proceso de implantación del PQiMC en el centro y son requisito para la certificación de calidad ISO 9001:2000, y el campus virtual es considerado como un instrumento que facilita la difusión de la información y la comunicación interna. Un elemento adicional a lo formulado en el subgrupo 1, es que en éste subgrupo los centros revisaron su misión y visión, como parte inicial del proceso de implementación del PQiMC.

En cuanto al compromiso de la Dirección/Equipo Directivo con la gestión de la calidad, registrado en el Manual de Calidad de los centros, no se encuentra coincidencias, como se puede ver en el siguiente registro:

“Crear y mantener la sensibilización de la organización, en detectar y satisfacer los requisitos o necesidades de los principales grupos de interés” (DIN1.C6).

“La sensibilización del personal en la satisfacción de los requisitos del usuario” (DIN1. C4).

“Asegurar que el SGC esté implantado y se mantiene actualizado respecto a los requerimientos de la norma ISO” (DIN1.C7).

“Establecer la política de calidad y proponer objetivos cada año” (DIN1.C2).

Entre los compromisos para la gestión de la calidad por parte de la Dirección, en dos centros se refieren, aunque con enfoques diferentes, a la importancia de la sensibilización. Los otros dos centros, van más hacia las directrices de la implantación de la norma de calidad ISO dentro del PQiMC, según el cual el sistema se debe actualizar y es responsabilidad de la Dirección la definición de la política de calidad.

En la formulación de la política de calidad solo se coincide en: el centro tiene un compromiso con la calidad y con la mejora continua. En este subgrupo de centros no se define explícitamente el concepto de calidad, como sí lo hacen en el subgrupo 1.

El concepto de calidad. En el concepto de calidad de la educación no existe coincidencia en las opiniones al interior de cada centro y por lo tanto tampoco las hay cuando hacemos el análisis transversal de los centros. Algunas opiniones las transcribimos a continuación.

“Que los alumnos salgan bien preparados” (C2.P2).

“Cumplir con las expectativas de los alumnos” (C7.P6).

“Hacer las cosas bien y cada vez mejor, en clase intentar que los alumnos den al máximo de sus posibilidades, intentar que el trabajo esté bien hecho” (C4.P1).

“Es importante brindar una formación integral, formar y potenciar personas que tienen que convivir en sociedad, con actitudes y valores positivos para ellos y para la sociedad” (C7.P2).

“La calidad en el aula permite la adquisición de competencias, la inserción laboral general y la inserción laboral específica. La calidad debe estar en todos los niveles educativos” (C7.P7).

“La excelencia es la responsabilidad del profesor de impartir adecuadamente la formación y de conseguir transmitir el conocimiento al alumno e introducir las TIC y hacer clases dinámicas” (C6.P2).

“La calidad en la educación: motivación, material adecuado, programación adecuada y pocos alumnos en las aulas” (C2.P5).

“Garantizar de cierta manera que se les está enseñando los cursos de manera correcta para alcanzar un objetivo de aprendizaje definido con antelación” (C6.P4).

De estos conceptos de calidad se puede rescatar la referencia en ellos se hace sobre la importancia del trabajo en el aula y la responsabilidad del profesor en el logro de la excelencia. Solo uno de los informantes expresa la calidad como cumplimiento de las expectativas de los alumnos como lo contempla el PQiMC.

Los indicadores de calidad

La revisión del Manual de Calidad y/o del Manual de Indicadores de Calidad, nos confirma que en los cuatro centros se diseñaron indicadores de calidad para cada proceso de gestión: estratégico, clave y de soporte. Los centros coinciden en tres indicadores del proceso clave:

- Grado de satisfacción del alumnado respecto de la enseñanza recibida
- Porcentaje de cumplimiento de las programaciones
- Porcentajes de alumnos que aprueban.

Estos indicadores de calidad comparten evaluación del producto, con evaluación del proceso por medio del control del de las programaciones y se complementa con la satisfacción del alumnado. El análisis de las desviaciones en el cumplimiento de las programaciones, genera en los centros procesos de reflexión del profesor y del equipo docente, y es un indicador que tiene peso a la hora de definir los planes de mejora del proceso clave de enseñanza-aprendizaje.

Los participantes de los centros de este subgrupo coinciden en afirmar que los indicadores de calidad del centro:

- Se formalizaron a partir de la implantación del PQiMC.
- Se hacen reuniones para analizar los resultados de los indicadores de calidad y para formular planes de mejora.
- Un indicador que se puede adicionar, es el de inserción laboral.

Adicionalmente, los participantes proponen otros indicadores de calidad, que aunque no representan una coincidencia para los cuatro centros, consideramos que es pertinente transcribirlos en este apartado.

“Índice de diversidad en la metodología de clase y en la metodología de evaluación de los alumnos” (C2.P2).

“Evaluación con precisión de las competencias de los alumnos” (C4.P3).

“Análisis de las variables exógenas del abandono del curso, por ejemplo el compromiso familiar” (C6.P4).

“Un indicador que ligue la necesidad de las empresas vs lo planteado en el currículo” (C7.P8).

“Evaluar la opinión de los alumnos que salieron hace algún tiempo, si piensa que lo que aprendió fue útil” (C4.P7).

El primer y segundo indicador propuesto, se relacionan con los requerimientos de la formación por competencias, recordemos que dentro de este tipo de formación se considera que la “diversidad de la metodología de evaluación, se deriva de la diversidad de la metodología de enseñanza-aprendizaje (Villa,2011:154). Y en los dos últimos indicadores se hace referencia a la coherencia entre la formación profesional y las necesidades de las empresas y/o puestos de trabajo.

b. El proceso de enseñanza-aprendizaje. La información obtenida de los participantes nos permite conocer algunas características del proceso de enseñanza-aprendizaje del curso 2009-2010 y los efectos que el PQiMC ha producido sobre este proceso educativo, los presentamos en el cuadro 27.

Queremos resaltar que en este grupo de centros la mayoría de los participantes afirman que la “implementación del PQiMC no ha producido cambios en la metodología de clase”.

Cuadro 27. El proceso de enseñanza-aprendizaje en centros del subgrupo 2.

Características del curso 2009-2010	Efectos del PQiMC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La planificación de los cursos la hace el profesor y el coordinador/jefe de departamento cada año, acogen el currículo oficial y definen: los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación. La planificación es flexible. ▪ Los contenidos son coherentes con la realidad de las empresas. ▪ En las clases se motiva el aprender a aprender. ▪ En el proceso de enseñanza-aprendizaje son importantes el saber, el saber hacer y el saber estar, pero se prioriza el saber hacer. ▪ Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente son definidos por los alumnos. ▪ El profesor construye material didáctico. Se elabora dossieres, guías de prácticas y diapositivas. ▪ En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad y simulaciones. ▪ La evaluación de los alumnos es continua según los criterios establecidos en la planificación del curso. ▪ Generalmente la teoría se evalúa por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría por medio de prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos. ▪ Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases en el libro de planificación, registro y seguimiento o en formato electrónico. ▪ Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviaciones de las programaciones. ▪ El estudiante conoce desde el inicio de clases la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación ▪ Se implementó el análisis de satisfacción de los alumnos, profesores, y empresas. ▪ El registro de las clases facilita por ejemplo la incorporación de profesores nuevos (en caso de baja médica). ▪ El Paso de la LOGSE a la LOE, es un factor que también influye en los cambios antes mencionados.

Fuente: Matriz de análisis cruzado del subgrupo 2

De igual manera que en el análisis del subgrupo 1, en este subgrupo los centros acogen los lineamientos establecidos por la LOE y por la Ley de Educación de Cataluña en lo referente al currículo básico para cada ciclo de formación profesional, y el equipo de profesores hacen una planificación flexible. Para este subgrupo, también las características del proceso de enseñanza-aprendizaje están bajo una perspectiva constructivista y coinciden con algunas de las características de la formación por competencias.

En la revisión de las plantillas de la programación de los cuatro centros (DEV1.C2, DEV1.C4, DEV1.C6, Y DEV1.C7) encontramos que ésta comprende: los objetivos del crédito/unidad, contenidos, estrategias metodológicas, criterios e instrumentos de evaluación y recuperación, y recursos para desarrollar el módulo formativo.

Finalmente, la diversidad de propuestas realizadas por los participantes, dirigidas a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y como es de esperar, no existen coincidencias entre los cuatro centros de este subgrupo.

“Una estrategia para entrar en el aula y mejorar la calidad, sería trabajar las competencias profesionales, y reflexionar sobre lo que se pretende y lo que se debe hacer” (C4.P3).

“Fortalecer el papel del tutor y la implicación de las familias: mejorar la relación familia-escuela” (C4.P1).

“Pensar que la autonomía del profesor no es el caos, sino la posibilidad de actuar con carácter y estilo personal siguiendo lo planificado y consensuado” (C6.P8).

“Hacer la planificación más específica, definiendo los objetivos específicos a cumplir” (C7.P3).

“Fortalecer el intercambio de buenas prácticas: en metodología y evaluación” (C2.P2).

“Exigir a los profesores los requisitos de formación de entrada y continuar con la formación técnica y pedagógica” (C7.P4).

“Hacer una definición previa de los criterios de calidad” (C2.P6).

“Realizar más convenios con empresas y tener una relación más estrecha con ellas” (C6.P5).

Llama la atención la primera propuesta donde se relaciona la mejora de la calidad con la formación por competencias, la tercera donde se adopta una actitud propositiva respecto a la autonomía del profesor, porque ésta le permite actuar con estilo personal dando cumplimiento a los objetivos de la formación; y la penúltima, que hace suponer que al interior del centro en el curso 2009-2010, no hay una definición clara de los criterios de calidad.

5.1.2.3. Centro de FP pequeños: subgrupo 3.

a. El contexto interno. En este grupo están 4 centros de formación profesional. La revisión de los documentos de los centros nos permite afirmar que existen solo algunas coincidencias en los siguientes aspectos del contexto interno:

- En la formulación de su misión coinciden en: La formación integral de los alumnos, la formación para facilitar la inserción laboral y la calidad y mejora continua.
- Los órganos de control del centro son: órganos de gobierno, órganos de participación y otro órgano específico de cada centro.
- Principio pedagógico: Formación en el saber, saber hacer y saber ser.

Los participantes manifiestan que los centros ofrecen ciclos formativos de grado medio y de grado superior, y que en el curso 2009-2010 los centros están en un proceso de transición de la LOGSE a la LOE.

Los cambios realizados en la gestión del centro a partir de la implementación del PQiMC y registrados en los documentos del centro, hacen referencia a la implementación de una gestión por procesos, se definieron tres grupos de procesos: procesos estratégicos, procesos clave y procesos de soporte. En los procesos clave está el proceso de enseñanza-aprendizaje, acompañado de la gestión de matriculación y la satisfacción del alumnado.

El sistema de gestión de la calidad del centro tiene como base los siguientes documentos: el Plan Estratégico del Centro, el Manual de Calidad, la Programación General del Centro y el Proyecto Curricular del Centro.

Las percepciones de los participantes coinciden en que a partir de la implementación del PQiMC, en el centro:

- Se revisó la misión y la visión.
- Se implantó la gestión por procesos.
- Creación del campus virtual.
- Se homogenizaron criterios y se explicitaron procesos y procedimientos.
- La información del centro está estructurada y sistematizada.
- Se definen planes de mejora.

Estos cambios están previstos en la implementación del PQiMC y son necesarios para dar cumplimiento a la norma de calidad ISO 9001:2000; el campus virtual es considerado como un instrumento que facilita la difusión de la información y la comunicación interna; y los centros revisaron su misión y visión, como parte inicial del proceso de implementación del PQiMC.

En el Manual de Calidad encontramos entre otras cosas, el compromiso de la Dirección/Equipo Directivo en la gestión de la calidad del centro, las coincidencias en este tema son:

- El establecimiento de la política de calidad.
- La revisión continua del sistema de calidad.
- El aseguramiento de la calidad de los recursos.

En los compromisos de la Dirección/Equipo Directivo para la gestión de la calidad de este subgrupo de centros, está ausente su compromiso por la sensibilización y motivación de todas las personas que participan de manera directa o indirecta en el proceso formativo; en este aspecto si existe coincidencia en otros subgrupos de centros y desde nuestra perspectiva, es una de las condiciones para garantizar éxito en la gestión de la calidad en el centro.

En la formulación de la política de calidad no existe coincidencias, se hacen diversos planteamientos, algunos de ellos los transcribimos a continuación:

“Responder con eficacia a las necesidades de la sociedad, de la administración educativa y de los miembros de la comunidad educativa, para lo que asumirá el reto de trabajar en estrategias de gestión” (DIN1.C1).

“Satisfacer las expectativas y necesidades educativas del alumnado y de las familias” (DIN1.C4).

“La consolidación de una enseñanza de calidad dirigida a todos los ciudadanos y ciudadanas, garantizando la igualdad de oportunidades” (DIN1.C2).

“Proporcionar a sus alumnos un servicio educativo y de promoción de las profesiones de las enseñanzas que importe, que cumpla con los requisitos establecidos por el PEC y el PCC” (DIN1.C3).

Aunque en estas formulaciones no existe total coincidencia, si se puede precisar que en dos centros la política de calidad hace énfasis en la satisfacción de las necesidades del alumno y familias; con la tercera afirmación se entra en el terreno de lo planteado por la LOE y por la Comisión Europea vinculando la calidad de la educación con la equidad; y en la última se percibe una política de calidad dirigida al cumplimiento de los objetivos propuestos en cada nivel de formación.

El concepto de calidad Sobre el concepto de calidad no encontramos coincidencias entre los centros de este subgrupo, a continuación transcribimos algunas de las definiciones de los participantes.

“La calidad es todo, el éxito de la formación es que un alumno vaya a su trabajo, esté bien valorado y que se considere que los alumnos del centro son los mejores comparativamente con los de otros centros” (C1.P3).

“Cumplir con las expectativas de los alumnos” (C2.P5).

“Hacer las cosas bien y cada vez mejor, en clase intentar que los alumnos den al máximo de sus posibilidades” (C1.P8).

“Motivar al alumno para que continúe estudiando” (C4. P3). “La calidad depende de la formación del profesorado” (C3. P4)

“Calidad es garantizar la coherencia de todo lo explicado y garantizar que la evaluación sea objetiva” (C2.P7).

“Calidad es hacer clases participas, amenas, que el profesor se interese porque el alumno aprenda, y por escucharlo. Y por su parte que los alumnos tengan la actitud para aprender” (C3.P6).

En estos conceptos de calidad de la educación se hace referencia al papel del profesor y como su labor debe incidir en el alumno; y desde la perspectiva del alumno, se espera que la formación del centro le permita cumplir los requerimientos de un puesto de trabajo, satisfacer sus expectativas y motivarlo para que continúe con otros estudios. Respecto a este último aspecto, algunos participantes manifestaron que la formación profesional de calidad debería significar un paso más, dentro de la cada de formación a lo largo de toda la vida y otros afirmaron que debería ser un eslabón que motive el acceso a estudios universitarios en la misma línea y familia profesional del ciclo formativo.

Los indicadores de calidad

Los participantes afirman que en el centro los indicadores de calidad se formalizaron a partir de la implementación del PQiMC, que se hacen reuniones para analizar los resultados de los indicadores de calidad y para formular planes de mejora. De la revisión documental podemos rescatar que se definieron indicadores para cada uno de los procesos y que los indicadores del proceso clave en los que coinciden los cuatro centros son:

- Resultados académicos (rendimiento escolar).
- Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas.
- Grado de cumplimiento de la programación.

Consideramos que con estos indicadores de calidad, de cierta manera se integra la evaluación del los resultados con la evaluación del procesos, identificado en el tercer indicador como cumplimiento de las programaciones.

Al indagar a los participantes sobre indicadores que se pueden adicionar a la batería de indicadores que ya existen en el centro, no encontramos respuestas coincidentes para los cuatro centros, por esta razón a continuación transcribimos algunas de sus propuestas.

“Evaluación con precisión de las competencias de los alumnos” (C3.P1).

“Índice del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje pactados entre el profesor y el alumno” (C4.P5).

“Índice de actitud del alumno en la clase” (C1.P7).

“Nivel de inserción laboral y alumnos que continúan estudiando” (C1.P3).

“La satisfacción de los centros de prácticas” (C2.P7).

“Una prueba similar a la prueba de selectividad puede servir para comparar la calidad entre grupos y la calidad de la enseñanza” (C3.P8).

Los tres primeros indicadores propuestos pueden tener su base en la concepción de la formación por competencias, por lo que los objetivos del aprendizaje estarían en esta línea y la actitud del

alumno también sería relevante dentro del “saber ser”. El cuarto y quinto indicador, son medidas externas y que se deben implementar con la terminación del ciclo formativo o la práctica en los centros de trabajo; y en el último se está ligando la calidad a los resultados de una prueba que entendemos, debería ser diseñada bajo el paraguas del concepto de la FP orientada al desarrollo de las competencias profesionales.

b. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Recogiendo lo expresado por los participantes, encontramos que se presentan coincidencias en los centros en cuanto a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso 2009-2010 y en los aspectos que han cambiado a partir de la implementación del PQiMC, todos los presentamos en el cuadro 28.

Cuadro 28. El proceso de enseñanza-aprendizaje en centros del subgrupo 3

Características del curso 2009-2010	Efectos del PQiMC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La planificación de los cursos la hace el profesor y el coordinador/jefe de departamento, cada año, acogen el currículo oficial y definen: los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación. La planificación es flexible. ▪ Los contenidos son coherentes con la realidad empresarial. ▪ En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad. ▪ En las clases se motiva el aprender a aprender. ▪ En el proceso de enseñanza-aprendizaje son importantes el saber, el saber hacer y el saber estar, pero se prioriza el saber hacer. ▪ Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente son definidos por los alumnos. ▪ El profesor construye material didáctico. Se elabora dosieres, guías de prácticas y diapositivas ▪ La evaluación de los alumnos es continua según los criterios establecidos en la planificación del curso. ▪ En general, la teoría se evalúa por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría por medio de prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos. ▪ Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases en el libro de planificación, registro y seguimiento o en formato electrónico. ▪ Llevar el registro de las clases facilita entre otras cosas, el reemplazo del profesor de manera inmediata, por ejemplo en el caso de baja médica. ▪ Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviaciones de las programaciones. ▪ El estudiante conoce desde el inicio de clases la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación ▪ Se implementó el análisis de satisfacción de los alumnos, profesores, y empresas. ▪ Favorece la reflexión del equipo docente. ▪ El paso de la LOGSE a la LOE, es un factor que también influye en los cambios antes mencionados.

Fuente: Matriz de análisis cruzado del subgrupo 3.

Por estas afirmaciones de los participantes, se puede concluir que en los centros de este grupo se acogen los lineamientos del currículo básico definidos por la Administración educativa, a partir de él se realiza la programación de los cursos: secuencia de contenidos, adición de contenidos que el

centro considere pertinente, la definición de la metodología de clase y de la metodología de evaluación.

En este subgrupo de centros pequeños, también se percibe que los factores que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran bajo los lineamientos del paradigma constructivista y de la formación por competencias.

Respecto a los cambios que se han realizado a partir de la implementación del PQiMC en este subgrupo de centros, como la homogenización de la plantilla para la planificación (DEV1.C1, DEV1.C2, DEV1.C3, DEV1.C4), el análisis del cumplimiento de las desviaciones en el cumplimiento de la programación, y la creación de mecanismos para conocer su nivel de satisfacción, entre otros, motivan el análisis y reflexión por parte de directivos y del cuerpo de profesores, favoreciendo la definición de acciones de mejora continua de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de la intervención sobre algunos de los factores que lo constituyen.

Finalmente, no existe coincidencia en los cambios que los participantes de este subgrupo de centros proponen, para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por esta razón a continuación rescatamos algunos de ellos.

“Incrementar clases prácticas centradas en el alumno y disminuir las clases magistrales” (C1.P2).

“Los cambios se deben ir haciendo en el trabajo diario” (C2.P7).

“Adaptar las actividades del aula a la realidad empresarial y reorientar el currículo” (C3.P1).

“Grupos de estudiantes pequeños (15) para facilitar la práctica en los laboratorios y su seguimiento” (C4.P3).

“Que todas las personas se involucren más en los cambios que se proponen a partir del PQiMC” (C4.P5).

“Ampliación del tiempo de estudio, consolidar los conocimientos de cultura general” (C1.P3).

“Ampliar la infraestructura, tener más espacio en los talleres para hacer las prácticas” (C2.P4).

“Formación pedagógica de directivos y profesores” (C3.P1).

Estas propuestas las podemos dividir en dos grupos, en el primero las propuestas que hacen referencia directa al trabajo en el aula y que creemos están formuladas bajo la concepción de la formación profesional por competencias, como son incrementar las clases prácticas, hacer cambios en el trabajo diario, adaptar las actividades del aula a la realidad empresarial, y que los grupos de estudios sean pequeños. En el segundo, incluiremos aquellas que sus acciones se realizan fuera del aula de clase, y que se relacionan con la gestión de la calidad, la infraestructura del centro y la formación de los profesores.

5.1.2.4. Centros FP grandes: subgrupo 4

a. Contexto interno. En este subgrupo están 3 centros educativos, encontramos que en aspectos del contexto interno del centro existen pocas coincidencias, la revisión de los documentos de los centros permite afirmar que en los tres centros:

- Tienen como parte de su misión: la formación integral
- Los órganos de gestión del centro son: órganos de gobierno, órganos de participación y otro órgano específico de cada centro.
- Los principios pedagógicos son: la formación en el saber, saber hacer y el saber ser, el desarrollo del espíritu crítico, la utilización de metodologías basadas en el aprendizaje significativo y fomentar la adquisición de conocimientos científicos.

Respecto al curso 2009-2010, los participantes coinciden en que los centros ofrecen ciclos formativos de grado medio y de grado superior, y que en este curso se encuentran en proceso de transición de la formación profesional bajo los lineamientos de la LOGSE, a la formación profesional con lineamientos LOE.

Los cambios que se realizaron en los centros a partir de la implementación del PQiMC y que se encuentran registrados en documentos institucionales son: el paso a la gestión por procesos, definiendo procesos estratégicos, claves y de soporte. Entre los procesos clave está el proceso de enseñanza-aprendizaje acompañado de la gestión de matriculación y la satisfacción del alumnado.

El sistema de gestión de calidad en los tres centros tiene como base los siguientes documentos: Plan Estratégico del Centro, Manual de calidad y Manual de indicadores de calidad, Programación General del Centro, Proyecto Curricular del Centro.

Los cambios realizados en el centro a partir de la implementación del PQiMC y que coinciden en los tres centros son:

- Se revisó la misión y visión del centro
- Se nombró un coordinador de calidad
- Se definen y evalúan anualmente los objetivos del centro
- Se creó el campus virtual
- Se homogenizaron criterios y se explicitaron procedimientos
- La información del centro está estructurada y sistematizada
- Se definen planes de mejora

Todos estos cambios realizados por los centros forman parte del proceso que deben realizar los centros durante la primera fase de implementación del PQiMC, para obtener la primera

certificación de calidad bajo la norma ISO 9001:2000. El campus virtual es valorado por estos centros como una herramienta de comunicación interna y externa, que facilita procesos académicos y administrativos.

El compromiso de la Dirección/ Equipo Directivo para la gestión de la calidad del centro, registrada en el Manual de Calidad, se plantea de manera diferente en cada centro como lo veremos en el siguiente cuadro.

“Asegurar que el SGC esté implantado y se mantiene actualizado respecto a los requerimientos de la norma ISO” (DIN1.C5).

“Se compromete en el desarrollo y la mejora del SGC mediante la sensibilización del personal en la satisfacción de los requisitos del usuario” (DIN1.C6).

“La sensibilización del personal en la detección y satisfacción de los clientes, así como los legales y objetivos de la calidad” (DIN1.C7).

Cabe resaltar que a pesar de la diferencias en sus planteamientos, dos centros le dan importancia a la sensibilización de todo el personal y proponen una gestión de calidad dirigida a satisfacer las necesidades de los clientes (usuarios).

En cuanto la política de calidad en los tres centros, de acuerdo con su Manual de Gestión de la Calidad, su coincidencia se da en dos frentes:

- ✓ Satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y las expectativas de los diferentes grupos de interés.
- ✓ La mejora continua de la formación.

Por estas dos coincidencias, se puede afirmar que los centros de este grupo acogen los postulados del Proyecto de Calidad y Mejora Continua, y se definen directamente la calidad de la educación como la satisfacción de las necesidades y expectativas del grupo de interés, acorde con lo establecido con el EFQM que se implementa en los centros de formación profesional a partir de la fase 2 del PQiMC.

El concepto de calidad. La calidad educativa como concepto tiene diversas definiciones según la percepción de los participantes de este subgrupo de centros, transcribimos algunas de estas definiciones y posteriormente resaltamos algunos aspectos que consideramos de interés dentro de este análisis.

“Que los alumnos salgan bien preparados” (C5.P2).

“Cumplir con las expectativas de los alumnos” (C5.P8).

“Conseguir el mejor servicio docente que se le puede prestar a los alumnos: mejor atención, mejor orientación, la mejor formación y el mejor conocimiento” (C7.P7).

“Saber hacer en clase el control y analizar los resultados de acuerdo con la planificación previa” (C6.P2).

“El profesor debe llevar a cada uno de los alumnos tan lejos como puede llegar” (C6.P7).

“La calidad son personas, tener en cuenta el trabajo en equipo y que las personas se pueden alinear en un objetivo” (C7.P3).

Este conjunto de afirmaciones nos lleva a diferenciar dos perspectivas de análisis: la primera, en la que el foco de atención es el alumno, y plantea que la formación profesional debe ser coherente con sus expectativas y en la necesidad de que se le ofrezca un mejor servicio; la segunda, el profesor a quien se le asigna la responsabilidad de motivar y hacer buenas prácticas dirigidas al desarrollo del alumno, y de realizar un trabajo en equipo para cumplir los objetivos de formación definidos para cada ciclo formativo.

Los indicadores de calidad

En cuanto a los indicadores de calidad, los participantes coinciden en afirmar que a partir de la implementación de PQiMC se formalizaron en el centro los indicadores de calidad. En el Manual de Indicadores de Calidad se definen indicadores de calidad para cada tipo de proceso: estratégico, clave y de soporte, y los tres centros coinciden en los siguientes indicadores del proceso clave:

- Resultados académicos (rendimiento escolar).
- Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas.

Desde nuestra perspectiva estos dos indicadores de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se limitan a la evaluación de los resultados y no del proceso; y el indicador de satisfacción de los alumnos deja en manos solo de uno de los actores del proceso, la evaluación de la calidad o no calidad de la educación.

Los participantes proponen indicadores de calidad adicionales a los que actualmente tienen definido en su centro y que por no existir coincidencia para los tres centros, en el cuadro siguiente transcribimos algunas de estas propuestas:

“Evaluación de las empresas donde trabajan los alumnos para que se valore si son profesionales competentes” (C5.P3).

“Número de titulados contrastada con una opinión de inserción laboral (opinión de las empresas donde se van a trabajar los alumnos” (C7.P1).

“Expectativas de los alumnos cuando empieza y cuando terminan el ciclo formativo. % de cumplimiento de sus expectativas” (C6.P4).

Desde nuestra óptica, el primer y segundo indicador de calidad propuesto requiere asumir que en el centro de formación profesional la formación profesional es por competencias y que los contenidos desarrollados son coherentes con los requerimientos de los puestos de trabajo en un área específica; y el último indicador recoge la medida del cumplimiento de las expectativas de los alumnos.

b. El proceso de enseñanza-aprendizaje. La percepción de los participantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene varios puntos de coincidencia tanto en la situación del curso 2009-2010, como en los efectos del PQiMC sobre este proceso (cuadro 29).

Cuadro 29. El proceso de enseñanza-aprendizaje en centros del subgrupo 4.

Características del curso 2009-2010	Efectos del PQiMC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La planificación de los cursos la hace el profesor y el coordinador/jefe de departamento, cada año, acogen el currículo oficial y definen: los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación. La planificación es flexible. ▪ En las clases se motiva el aprender a aprender. Una de las estrategias más utilizadas es la búsqueda de información sobre un tema específico. ▪ Los contenidos son coherentes con la realidad empresarial. ▪ En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad y se hacen simulaciones. ▪ En el proceso de enseñanza-aprendizaje son importantes el saber, el saber hacer y el saber estar, pero se prioriza el saber hacer. ▪ Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente son definidos por los alumnos. ▪ El profesor construye material didáctico. Se elabora dossieres, guías de prácticas y diapositivas. ▪ La evaluación de los alumnos es continua según los criterios establecidos en la planificación del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos. ▪ Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases en el libro de planificación, registro y seguimiento o en formato electrónico. ▪ Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviaciones de las programaciones. ▪ El estudiante conoce desde el inicio de clases la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación. ▪ El registro de las clases facilita la incorporación de profesores, por ejemplo en caso de una baja médica. ▪ Se implementó el análisis de satisfacción de los alumnos, profesores, y empresas. ▪ El paso de la LOGSE a la LOE también está generando cambios al interior del centro.

Cuadro 29. El proceso de enseñanza-aprendizaje en centros del subgrupo 4.

Características del curso 2009-2010	Efectos del PQiMC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generalmente la evaluación de la teoría se hace por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría por medio de prácticas. ▪ Cuando dos profesores comparten un crédito, se ponen de acuerdo en los contenidos, metodología de clase y criterios de evaluación. 	

Fuente: Matriz de análisis cruzado del subgrupo 4.

Por lo descrito en el cuadro anterior, se puede afirmar que los centros grandes acogen el currículo básico para realizar la planificación de las clases; las características del proceso de enseñanza-aprendizaje es coherente con algunas de los factores que deben estar presentes en la formación por competencias; y un factor de resaltar, es que al existir en los centros más de un grupo clase del mismo módulo formativo, los alumnos, independientemente del grupo/clase al que pertenezcan, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla bajo los criterios establecidos por los profesores que comparten dicho crédito.

Al revisar la plantilla de la programación de los tres centros (DEV1.C5, DEV1.C6, DEV1.C7), encontramos que todas están constituidas por: Los objetivos del crédito/unidad, contenidos, estrategias metodológicas, criterios e instrumentos de evaluación y recuperación, y recursos para desarrollar el módulo formativo.

Finalmente es interesante transcribir algunas de las sugerencias emitidas por los participantes y que pueden contribuir a mejorar la calidad educativa.

“Mejorar la comunicación entre los profesores” (C5.P2).

“Formación continua del profesorado” (C6.P3).

“Contar con más autonomía en los centros para asignar la plantilla de profesores” (C7.P1).

“Mayor trabajo del equipo docente de cada ciclo formativo, llegar a consensos en metodología y compartir nuevas experiencias” (C5.P5).

“Realizar charlas en las empresas para promocionar la importancia de la formación y la Inversión en formación” (C7.P7).

Los participantes de este subgrupo abogan por un mayor trabajo en equipo del profesorado, por su formación continua y con la autonomía para asignar la plantilla de profesores, todas estas acciones dirigidas a mejorar la calidad de la formación. Respecto a la autonomía para la asignación de plantillas, los participantes adicionalmente manifiestan que de lograrse, el centro

podría garantizar mayores niveles de calidad en la educación, profesores con más implicación en los procesos de innovación educativa y mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.1.2.5. Centros de FP ubicados en Barcelona: subgrupo 5.

a. Contexto interno.

4 centros de FP están ubicados en Barcelona, en los aspectos de su contexto interno (según documentos de los centros) se encuentra pocas coincidencias como lo podemos ver en el siguiente cuadro.

- En su misión está: la formación integral.
- Los órganos de gestión del centro son: órganos de gobierno, órganos de participación y otro órgano específico del cada centro.
- Como principios pedagógicos se tienen: la formación en el saber, saber hacer y saber ser, y promover procesos activos de aprendizaje, metodologías centradas en el alumno.

Los participantes de los cuatro centros coinciden en afirmar, que en el curso 2009-2010 el centro ofrece ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior, el centro tienen continuo contacto con el sector empresarial y en este curso académico se encuentran en un proceso de transición de la formación profesional bajo los lineamientos de la LOGSE hacia los lineamientos de la LOE.

Los cambios realizados a partir de la implementación del PQiMC, que dan cuenta los documentos institucionales, se centran en la gestión del centro por medio de la implantación de la gestión por procesos, definiendo tres tipos de procesos: estratégicos, clave y de soporte. Entre los procesos clave está el proceso de enseñanza-aprendizaje, acompañado de la gestión de matriculación y la satisfacción del alumnado.

Según lo plantean los documentos institucionales, el sistema de gestión de calidad de los centros que están en este subgrupo tiene como base: el Plan Estratégico del Centro, el Manual de Calidad y de Indicadores de Calidad, el Proyecto Educativo del Centro, la Programación General del Centro, el Proyecto Curricular del Centro y el Plan de Acción Tutorial y de Formación en el Centro de Trabajo.

La percepción de los participantes es que a partir de la implementación del PQiMC se han realizado en el centro las siguientes acciones:

- Se revisó la misión y visión del centro.
- Se implantó la gestión por procesos.
- Se nombró al coordinador de calidad.

- Se definen y evalúan anualmente los objetivos del centro.
- Se creó el campus virtual.
- Se homogenizaron los criterios y se explicitaron procesos y procedimientos.
- La información del centro está más estructurada y sistematizada.
- Se definen planes de mejora.

En este subgrupo de centros, como en los subgrupos descritos anteriormente, los cambios aquí descritos son coherentes con el proceso implantación del PQiMC en su etapa para la obtención de a certificación de calidad. Igualmente, el campus virtual como herramienta de apoyo en los procesos de gestión académica, pedagógica y de la calidad de la formación.

En cuanto al compromiso de gestión de la calidad por parte de la Dirección/Equipo Directivo, la revisión del Manual de Calidad de los centros de este subgrupo nos permitió identificar las siguientes coincidencias:

- ✓ Establecimiento de la política de calidad
- ✓ Asegurar la disponibilidad de los recursos

Estas limitadas coincidencias entre los centros puede deberse a que existe también diferencias en la concepción de la calidad y por lo tanto en el compromiso para su gestión. La disponibilidad de recursos resulta por primera vez, un elemento a destacar dentro los compromisos de la Dirección/Equipo Directivo para la gestión de la calidad, los participantes afirman que la implementación del PQiMC y las acciones para la mejora continua presupone una mayor demanda de recursos, que debe ser cubierta de manera oportuna para garantizar el desarrollo total de los planes de mejora previamente definidos.

En la formulación de la política de calidad no encontramos elementos coincidentes, por esta razón transcribimos a continuación aspectos de esta política que está registrada en el Manual de Calidad de los Centros.

“La consolidación de una enseñanza de calidad garantizando la igualdad de oportunidades y favoreciendo la integración del al alumnado a la sociedad para facilitar la cohesión y vertebración social” (DIN1.P1).

“Conseguir satisfacer las necesidades de los grupos de interés: usuarios, familias, empresas, trabajadores del centro y sociedad” (DIN1.P2). “Hacer una excelente formación y preparación de nuestros alumnos, que terminen con una alta y cualificada inserción laboral” (DIN5.P6).

Proporcionar a los alumnos un servicio educativo que cumpla con los requisitos establecidos en el PEC y PCC, con la finalidad de satisfacer las expectativas de los diferente grupos de interés” (DIN5.P1).

La política de calidad en los grupos de centros ubicados en Barcelona se formula desde diversas perspectivas: desde la satisfacción de las necesidades de los grupos de interés, la calidad relacionada con la equidad y el buen desempeño en los puestos de trabajo, y como cumplimiento de los requisitos definidos para los ciclos formativos de formación profesional registrados en los documentos institucionales.

Concepto de calidad. La concepción de los participantes sobre la calidad de la educación es heterogénea, se presenta en el siguiente cuadro algunas de estas afirmaciones.

- “Si el objetivo es que el alumno aprenda, la calidad es cumplir con este objetivo” (C1.P5).
- “Calidad es cumplir las expectativas de los alumnos” (C2.P3).
- “Estado en el tiempo que permite decir si el sistema educativo o el proceso educativo responde a las necesidades de los usuarios y en general de la sociedad” (C5.P1).
- “Garantizar la coherencia de todo lo que se ha explicado y garantizar que la evaluación sea objetiva” (C6.P3).
- “Saber hacer en clase: el control y los resultados de acuerdo con la planificación previa” (C1.P2).
- “Intentar que cada tutor, cada profesor, cada departamento, asuma la responsabilidad de sus funciones y sea a nivel individual o colectivo” (C2.P2).
- “Aquella actividad que puede llegar a generar hombre y mujeres de provecho, preparados para el futuro y con valores acordes a los planteados en el centro” (C6.P7).

Resaltamos de estas definiciones, la calidad como el cumplimiento de las expectativas de los alumnos y de la sociedad, como coherencia entre la formación profesional y la realidad empresarial, como cumplimiento de los objetivos de formación previstos, y la calidad como un objetivo idílico, pero a su vez difícil de alcanzar por medio del trabajo en el aula de los centros de formación profesional.

Indicadores de calidad

Los participantes afirman que los indicadores de calidad del centro se formalizaron a partir de la implementación del PQiMC en el centro. La revisión de los Manuales de Indicadores de Calidad de los centros de este subgrupo nos permite afirmar que los indicadores de calidad se definieron para cada uno de los procesos de gestión del centro: procesos estratégicos, procesos clave y procesos de soporte.

Entre los indicadores de los procesos clave, los centros coinciden en los siguientes indicadores:

- Resultados académicos (rendimiento escolar).
- Asistencia de los alumnos a clase.
- Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas.

Nuevamente debemos decir que estos indicadores se limitan a la evaluación de los resultados finales y no se concibe evaluación del proceso educativo. La asistencia de los alumnos a clase, como indicador de calidad tiene detractores, porque aseguran que especialmente en los ciclos formativos de grado superior, los alumnos deben compartir su tiempo de trabajo con la asistencia al centro de formación y con la vida familia, ésta situación puede llevar a que la relación asistencia a clase-calidad de la educación, deje de ser válida.

En la formulación de nuevos indicadores de calidad no encontramos coincidencia entre los planteamientos que hacen los participantes, algunas propuestas se recogen en el siguiente cuadro.

“Evaluación de las competencias de los alumnos” (C6.P7).

“Definir los indicadores que permitan la comparación con otros centros de la misma red” (C1.P5).

“Número de titulados contrastados con una opinión de inserción laboral” (C2.P8).

“Indicador que recoja la opinión de las empresas donde los alumnos hacen la FCT” (C5.P6).

Estos indicadores de calidad propuestos llevan a suponer que la formación en el centro es por competencias, y este indicador representaría una medida del resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo los preceptos de la formación por competencias; nuevamente se propone la construcción de indicadores que faciliten la comparación entre los centros; y de indicadores con información proveniente de agentes externos al centro: los titulados y las empresas de prácticas.

b. El proceso de enseñanza-aprendizaje. La percepción de los participantes da cuenta de las coincidencias de los cuatro centros en las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso 2009-2010 y de los efectos del PQiMC sobre este proceso (ver cuadro 30).

Los centros ubicados en Barcelona acogen los currículos básicos diseñados por la Administración educativa, y sus estrategias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, son coherentes con lineamientos teóricos sobre la formación por competencias. En cuanto a los cambios descritos por los participantes, consideramos que todos contribuyen de manera directa a la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje, y son cambios previstos en la fase dos del PQiMC.

La revisión de la plantilla de la programación de los centros de este subgrupo (DEV1.C1, DEV1.C2, DEV1.C4, DEV1.C5), nos permitió comprobar, que en los centros ubicados en Barcelona esta plantilla contiene la misma información: los objetivos del crédito/unidad, contenidos, estrategias

metodológicas, criterios e instrumentos de evaluación y recuperación, y recursos para desarrollar el módulo formativo.

Cuadro 30. El proceso de enseñanza-aprendizaje en centros del subgrupo 5.

Características del curso 2009-2010	Efectos del PQiMC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La planificación de los cursos la hace el profesor y el coordinador/jefe de departamento, cada año, acogen el currículo oficial y definen: los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación. ▪ En las clases se motiva el aprender a aprender. Una de las estrategias más utilizadas es la búsqueda de información sobre un tema específico. La planificación es flexible. ▪ En el proceso de enseñanza-aprendizaje son importantes el saber, el saber hacer y el saber estar, pero se prioriza el saber hacer. ▪ Los contenidos son coherentes con la realidad empresarial. ▪ En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad. ▪ Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente son definidos por los alumnos. ▪ El profesor construye material didáctico. Se elabora dossieres, guías de prácticas y diapositivas. ▪ La evaluación de los alumnos es continua según los criterios establecidos en la planificación del curso. ▪ Generalmente la evaluación de la teoría se hace por medio de examen escrito y de la aplicación de la teoría por medio de prácticas. ▪ Cuando los profesores compare un crédito, se ponen de acuerdo en los contenidos, metodología de clase y criterios de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos. ▪ Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases en el libro de planificación, registro y seguimiento o en formato electrónico. ▪ Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviaciones de las programaciones. ▪ El estudiante conoce desde el inicio de clases la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación. ▪ Se implementó el análisis de satisfacción de los alumnos, profesores, y empresas. ▪ El registro de las clases facilita la incorporación de nuevos profesores, por ejemplo por baja médica. ▪ El paso de la LOGSE a la LOE es otro factor que está generando cambios al interior de centro paralelo a la implementación del PQiMC.

Fuente: Matriz de análisis cruzado del subgrupo 5.

Finalmente queremos presentar algunas de las propuestas para mejorar la calidad de la educación, que manifestaron los participantes de los centros ubicados en Barcelona.

“Incrementar las clases prácticas centradas en el alumno” (C1.P5).

“Mayor flexibilidad en los horarios de los ciclos de grado superior para facilitar al alumno compaginar trabajo-estudio” (C6.P2).

“Formación del profesorado en las empresas” (C2.P7).

“Tener en cuenta las propuestas de los profesores” (C6.P5).

“Eliminar el solapamiento de las programaciones” (C5.P3).

Estas propuestas hacen referencia a diversos aspectos sobre los que se debe actuar para mejorar la calidad de la educación, se basan en la necesidad del fortalecimiento de la formación por competencias, en la formación técnica del profesorado y hacen un llamado de atención sobre la importancia que tienen las propuestas de los profesores como estrategias dirigidas a mejorar la calidad de la formación.

5.1.2.6. Centros d FP ubicados fuera de Barcelona: subgrupo 6

a. Contexto interno. Tres centros están en este subgrupo, los documentos de los centros dan cuenta de las siguientes coincidencias:

- En su misión se incluye: la formación integral y la formación para facilitar la incorporación de los alumnos a la vida activa.
- Los órganos de gestión del centro son: órganos de gobierno, órganos de participación y otro órgano específico en cada centro.
- Entre los principios pedagógicos están: la formación en el saber, saber hacer y saber ser.
- Desarrollar, impulsar o favorecer la capacidad crítica de los alumnos.

Adicionalmente en estos documentos encontramos que a partir de la implementación del PQiMC, los centros adoptaron la gestión por procesos, para la cual identificaron los procesos: estratégicos, clave y de soporte. En los procesos clave se incluye la gestión de la matriculación, la enseñanza-aprendizaje y la satisfacción del alumnado.

El sistema de calidad de los centros de este subgrupo tiene como base los siguientes documentos institucionales: Plan Estratégico, Manual de Calidad, Proyecto Educativo del Centro, Programación General del Centro y el Proyecto Curricular.

Los participantes manifiestan que en el curso 2009-2010 el centro ofreció ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior, y que en este curso se encuentran en un proceso de transición de los lineamientos de la LOGSE a la LOE. Su percepción es que a partir de la implementación del PQiMC en el centro se realizaron las siguientes acciones:

- Se revisó la misión y la visión del centro.
- Se implantó la gestión por procesos.
- Se nombró el coordinador de calidad.
- Se definen y evalúan anualmente los objetivos del centro.
- Se creó el campus virtual.
- Se homogenizaron criterios y se explicitaron procesos y procedimientos.
- La información del centro está estructurada y sistematizada.
- Se definen planes de mejora.

Como en los centros ubicados en Barcelona, lo que están ubicados fuera de ella también han implementado las acciones propuestas para implementación del PQiMC y en especial las de la fase primera que comprender los requisitos para obtener la acreditación de calidad de los centros bajo los parámetros de la ISO. El campus virtual es utilizado básicamente como herramienta informativa de procesos académicos, de gestión del centro y de gestión de la calidad.

Revisando el Manual de calidad de los centros de este subgrupo, no se encuentra coincidencia en la formulación del compromiso de la Dirección/Equipo Directivo respecto a la gestión de la calidad en el centro, por esta razón a continuación presentamos algunos de estos compromisos:

“Se implica en crear y mantener la sensibilización de la organización, de detectar y satisfacer los requisitos o necesidades de los principales grupos de interés, así como de los legales y reglamentarios” (DIN1.P3).

“Promover el conocimiento de los requisitos del usuario, a todos los niveles” (DIN1.P4).

“La revisión del sistema de gestión de calidad y asegurar la disponibilidad de los recursos” (DIN1.P7).

Entre los centros ubicados fuera de Barcelona encontramos divergencias a la hora de definir lo compromisos de la Dirección respecto a la gestión de la calidad, cabe resaltar que solo en un centro se hace referencia a la sensibilización y satisfacción de las necesidades de los usuarios, mientras en los dos restantes, su compromiso se enfoca hacia aspectos que consideramos más técnicos, como son los requisitos de los usuarios y la revisión del sistema de calidad.

En cuanto a la formulación de la política de calidad, los centros coinciden únicamente en incluir dentro de la política la “satisfacción de las expectativas formativas de los alumnos y las expectativas de los grupos de interés”. Esta coincidencia nos permite afirmar que en estos centros se acoge explícitamente una parte del concepto de calidad del PQiMC.

El concepto de calidad. Por no existir coincidencias en los planteamientos realizados por los participantes de los centros de este subgrupo, a continuación transcribimos algunas definiciones sobre la calidad de la educación.

“Calidad es que el alumno salga mejor preparado. Se basa en la calidad de la materia prima” (C3.P2).

“Calidad es cumplir con las expectativas de los alumnos” (C4.P3).

“Calidad es que el alumno continúe estudiando, esté motivado a buscar su mejoría” (C7.P2).

“Intentar que los alumno den al máximo de sus posibilidades y que el trabajo esté bien hecho” (C7.P8).

“La calidad es optimizar los recursos, sistematizar el trabajo y revisar objetivos propuestos en el centro” (C3.P).

Estos conceptos de calidad enfatizan en el alumno, donde la calidad sería: cumplir con sus expectativas, la motivación para que continúe estudiando y lograr el máximo desarrollo de sus capacidades. En la última definición se enfatiza en aspectos de gestión del centro.

Indicadores de calidad

Los participantes coinciden en afirmar que los indicadores de calidad en el centro se formalizaron a partir de la implementación del PQiMC. En los documentos institucionales encontramos que se definieron indicadores de calidad para cada tipo de proceso: estratégicos, clave y de soporte, y los centros de este subgrupo coinciden en los siguientes indicadores de calidad del proceso clave:

- Resultados académicos (rendimiento escolar).
- Grado de cumplimiento de la programación.
- Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas.
- Satisfacción de la formación en los centros de trabajo (FCT).

Consideramos que en este subgrupo de centros los indicadores de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se dirigen a evaluar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados de la formación, adicionando dos perspectivas de satisfacción de la formación: del alumno y de los centros de trabajo.

Algunos indicadores calidad que se podrían adicionar a los que ya que existen en los centros, y sobre los que no existe coincidencia en los tres centros de este subgrupo, son los siguientes:

“El aprovechamiento real de lo que se hace: rendimiento del alumno” (C4.P8).

“Alumnos titulados vs alumnos matriculados, permite medir el abandono y compararlos con otros centros” (C4.P3).

“Indicador que permita evaluar si el perfil del alumno se adapta a los perfiles requeridos por las empresas” (C7.P2). “Número de alumnos que tienen trabajo después de unos años de terminar sus estudios de formación profesional” (C3.P5).

En esta propuesta de indicadores de calidad, encontramos dos perspectivas: la primera en la que formulan indicadores de resultados (indicador 1 y 2), y la segunda, donde la calidad de la formación se evaluaría a partir de la relación alumno-empresas, por lo que su valoración y análisis demandaría información del centro y del sector empresarial.

b. Proceso de enseñanza-aprendizaje. En este apartado tenemos información de los participantes sobre las características del proceso durante el curso 2009-2010 y su percepción acerca de los efectos de la implementación del PQiMC, esta información la presentamos en el siguiente cuadro.

Cuadro 31. El proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros del subgrupo 6.

Características del curso 2009-2010	Efectos del PQiMC
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La planificación de los cursos la hace el profesor y el coordinador/jefe de departamento, cada año, acogen el currículo oficial y definen: los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación. La planificación es flexible. ▪ En las clases se motiva el aprender a aprender. ▪ Los contenidos son coherentes con la realidad de las empresas. ▪ En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad. ▪ En el proceso de enseñanza-aprendizaje son importantes el saber, el saber hacer y el saber estar, pero se prioriza el saber hacer. ▪ Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente son definidos por los alumnos. ▪ El profesor construye material didáctico. Se elabora dosieres, guías de prácticas y diapositivas. ▪ La evaluación de los alumnos es continua según los criterios establecidos en la planificación del curso. ▪ Generalmente la evaluación de la teoría se hace por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría, por medio de evaluación de las prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos. ▪ Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases en el libro de planificación, registro y seguimiento o en formato electrónico. ▪ Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviaciones de las programaciones. ▪ El estudiante conoce desde el inicio de clases la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación. ▪ Se implementó el análisis de satisfacción de los alumnos, profesores, y empresas. ▪ Llevar el registro de las clases facilita entre otras cosas, el reemplazo del profesor de manera inmediata, por ejemplo en el caso de una baja médica. ▪ que también influye en los cambios antes mencionados. ▪ El paso de la LOGSE a la LOE, es otro factor que está generando cambios al interior del centro, de manera paralela a la implementación del PQiMC

Fuente: Matriz de análisis cruzado del subgrupo 6.

Los centros ubicados fuera de Barcelona acogen el currículo básico definido por la Administración educativa. Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje descritas por los participantes, permite clasificar la formación de estos centros dentro del paradigma constructivista y de la formación por competencias.

Los cambios, que según los participantes, se realizaron en los centros a partir de la implementación del PQiMC, afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con el paso de la formación bajo los lineamientos de la LOGSE a la formación por competencias definido en la LOE y en la Ley de Educación de Cataluña.

Al revisar la plantilla de la programación de los centros de este subgrupo (DEV1.C3, DEV1.C4, Y DEV1.C7) encontramos que en los tres centros ubicados fuera de Barcelona, esta plantilla contiene: Los objetivos del crédito/unidad, contenidos, estrategias metodológicas, criterios e instrumentos de evaluación y recuperación, y recursos para desarrollar el módulo formativo.

Por último, los participantes nos sugirieron estrategias para mejorar la calidad de la educación desde su perspectiva individual, por lo que difícilmente podríamos encontrar coincidencias entre ellas. Transcribimos a continuación algunas de estas propuestas:

“Los recientes cambios realizados por la Administración educativa para la formación profesional son interesantes porque se estará más cerca de las empresas, se formará a trabajadores y a personas en paro” (C3.P3).

“Hacer un seguimiento de los cambios que propone la LOE para cada materia y formar al profesorado para adaptarse a la nueva Ley” (C7.P4).

“La metodología de clase depende de lo que se enseñe, por lo tanto de forma general no se puede definir previamente una metodología es la mejor” (C4.P7).

“Realizar cambios metodológicos acogiendo los cambios tecnológicos” (C7.P8).

“Mejorar la armonización de los criterios de evaluación” (C3.P5).

Las dos primeras propuestas que expresan los participantes de centros ubicados fuera de Barcelona, se centran en el conocimiento, en la formación para aplicación de la norma, y en la confianza de que estos últimos cambios se dirigen a mejorar la calidad de la educación; y los tres siguientes hacen alusión a aspectos pedagógicos relacionados con la metodología de clase y de evaluación.

5.2. Subcategorías coincidentes en los centros de FP objeto de estudio.

Las características generales de los siete centros que participaron en esta investigación, se deducen de la Matriz de Análisis Cruzado de Caso (MACC), identificando las subcategorías de análisis con respuestas coincidentes.

Esta caracterización la dividimos en dos partes: la primera en la que transcribimos la información relacionado con las subcategorías del contexto interno y la segunda, en la que nos referiremos a las subcategorías del proceso de enseñanza aprendizaje. En este apartado no identificaremos la fuente de procedencia de la información (documentos o participantes) porque en el apartado 5.1 se realizó dicha especificación.

Características del contexto Interno:

- Dentro de su misión está la formación integral.
- La gestión del centro está compartida por órganos de gobierno, órganos de participación y otro específico de cada centro.
- Los centros en el curso 2009-2010 ofrecen ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior, y están en proceso de transición de la política educativa definida en la LOGSE a lo establecido por la LOE y por la Ley de Educación de Cataluña.
- Entre los principios pedagógicos está la formación para el saber, saber hacer y saber ser.
- A partir de la implementación del PQiMC se realizaron las siguientes acciones en los centros:
 - ✓ El nombramiento del coordinador de calidad.
 - ✓ La gestión del centro es por procesos: proceso estratégico, clave y de soporte.
 - ✓ El proceso de enseñanza-aprendizaje está constituido por: la gestión de admisión, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la satisfacción del alumnado.
 - ✓ Los documentos que guían la gestión del centro son: el Plan Estratégico, el Manual de Calidad, la Programación General del Centro y el Proyecto Curricular del Centro.
 - ✓ Se definen planes de mejora.
- Los efectos del PQiMC en el contexto interno está en: la creación de un campus virtual, la homologación de criterios y en lograr que la información del centro esté estructurada y sistematizada.
- La Dirección/Equipo Directivo se compromete con el desarrollo y mejora del sistema de calidad.

- Los centros se construyeron indicadores de calidad para cada uno de los procesos: estratégicos, clave y de soporte.
- Los dos indicadores de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que son utilizados por todos los centros son: el resultado académico (rendimiento escolar) y la satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas.

b. El proceso de enseñanza-aprendizaje.

La caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje lo presentamos en dos apartados, en el primero las subcategorías definidas como características del curso 2009-2010, y el segundo, que comprende la presentación de los cambios realizados en este proceso a partir de la implementación del PQiMC en los siete centros.

Características del curso 2009-2010:

- Se planifica el curso cada año definiendo los temas, su temporización, metodología de clase y evaluación; esta planificación se hace entre el profesor y el coordinador/jefe de departamento.
- La planificación del curso se hace a partir del currículo oficial.
- La planificación es flexible.
- En las clases se motiva el aprender a aprender
- Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente los determinan los alumnos.
- Son importantes el saber, el saber hacer y el saber ser, con énfasis en el saber hacer.
- El profesor construye material didáctico para sus clases, especialmente guías de práctica, dossieres y diapositivas.
- Se considera que los contenidos de los cursos son coherentes con la realidad empresarial y se incorporan algunos temas en las horas de libre disposición.
- En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad.
- La evaluación a los alumnos es continua, al iniciar el curso se definen los criterios de evaluación. Las pruebas escritas se utilizan para evaluar la teoría y la aplicación de la teoría se evalúa por medio de prácticas.

Cambios generados por la implementación del PQiMC:

- En los centros se diseñó una plantilla para hacer las programaciones. En general la plantilla contiene: los objetivos, los contenidos, estrategias metodológicas, criterios e instrumentos de evaluación y recuperación, y los recursos que se necesitan para realizar lo propuesto.
- Con el PQiMC se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos.
- Los profesores hacen el registro y el seguimiento de todas las clases en el libro de planificación o en formato digital.
- El análisis del cumplimiento y el nivel de desviación de las programaciones.
- El registro de las clases facilita la incorporación de nuevos profesores, por ejemplo en caso de baja médica.
- El estudiante conoce desde el inicio del curso su programación: temas, metodologías y criterios de evaluación.
- El análisis de la satisfacción de los alumnos, profesores y familias.

c. Nuestra interpretación de los resultados:

Este apartado también lo dividimos en contexto interno y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contexto interno:

Consideramos que algunas de las características de los centros aquí descritas pueden responder a factores del contexto externo, es decir, el centro de FP acoge los preceptos de la política educativa. Entre ellas podemos mencionar:

La formación integral: En la Ley 12/2009 de Educación de Cataluña (artículo 2) se incluye como uno de los principios del sistema educativo “la formación integral de las capacidades intelectuales, éticas, físicas, emocionales y sociales de los alumnos que les permita el pleno desarrollo de la personalidad (...)”.

El saber, saber hacer y saber ser: En LOGSE y en el Real Decreto 676/1993 donde se establecen las directrices generales sobre los títulos y las enseñanzas mínimas profesionales, se especifica que la formación debe ser teórico-práctica, comprende por lo tanto: los conocimientos, las habilidades y destrezas, y las actitudes.

Los órganos de gestión de los centros: En la LOE (artículo 119 y 120) se instituye que los centros tendrán “al menos los siguientes órganos colegiados de gobierno: Consejo Escolar y el Claustro” con ello se pretende impulsar la participación de la comunidad educativa en la “organización, el gobierno y el funcionamiento y la evaluación de los centros”.

El currículo oficial. En la LOGSE, LOE, Ley de Educación de Cataluña y en las normas específicas para la formación profesional en España se regula sobre este tema. En el artículo 52 de la Ley de Educación de Cataluña el currículo “guía las actividades educativas escolares, concreta sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas al profesorado, que ostenta la responsabilidad última a la hora de concretar su aplicación” y la competencia para definir el currículo es del Gobierno, quien debe determinar “los contenidos curriculares, especialmente en las enseñanzas obligatorias, que posibilite una educación inclusiva, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 97 de autonomía pedagógica” (artículo 53).

Concepto de calidad, Braslavsky (2006:18) afirma que este concepto “varía con el tiempo, no es homogéneo en un determinado momento y su heterogeneidad se asocia a razones objetivas y subjetivas, es decir a las situaciones, pero también a las necesidades, intereses y convicciones de diferentes grupos de personas”. Esta situación se evidenció en los siete centros, por lo que no es posible presentar una definición de calidad unificada por centro, cada participante define la calidad de manera diferente y propone desde su perspectiva, acciones que pueden contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza en la formación profesional; y

Los indicadores de calidad se diseñaron en los centros a partir de la implementación del PQiMC y bajo su concepto de calidad educativa. El PQiMC da los lineamientos para su construcción, pero cada centro desde su perspectiva y posibilidades para obtener la información necesaria para cuantificar el indicador, propone un número considerable de indicadores de calidad, de los cuales solo hay coincidencia en dos: el resultado académico y la satisfacción de las enseñanzas recibidas. En el curso 2009-2010 la coordinación del PQiMC organizó espacios de reflexión para construir indicadores que permitan la comparación inter-centros de la calidad educativa.

Proceso de enseñanza-aprendizaje:

En cuanto a las características del curso 2009-2010, podemos afirmar que coinciden con las siguientes características del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias definidas por Zabala y Arnau (2009):

Variable relaciones interactivas: la planificación de la acción docente debe ser flexible, debe permitir adaptarse a las necesidades de los alumnos; y potenciar progresivamente la autonomía de los alumnos.

Variable organización social del aula: la metodología orientada al desarrollo de las competencias debe contemplar una organización social del aula en la que convivan al

mismo tiempo el gran grupo, equipos fijos heterogéneos, equipos flexibles homogéneos y trabajo individual.

Variable contenidos: los componentes de las competencias generales son de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.

Variable materiales curriculares: los materiales ayudan a desarrollar las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas por el profesorado, de acuerdo con las necesidades específicas del grupo-clase.

Variable secuencias didácticas: la identificación de las cuestiones o problemas que plantea la situación de la realidad.

Los cambios generados por la implementación del PQiMC que son comunes a los centros que participan en esta investigación, son coherentes con las actuaciones previstas en la 2ª fase del PQiMC, etapas 5ª y 6ª: son centros que están certificados, tienen consolidada su gestión única y están bajo los parámetros del EFQM.

Es importante destacar que de acuerdo con las afirmaciones de los participantes, la implementación del PQiMC ha tenido efecto directo sobre la elaboración y seguimiento de las programaciones. En las programaciones se incluyen los contenidos, la distribución de tiempos y definición de criterios de evaluación, convirtiéndose en la carta de navegación de la relación profesor-alumno en el aula de clase. Consideramos que éste es un paso importante dentro de la gestión de la calidad en el aula, porque permite a partir de su diseño y control, definir estrategias para mejorar la calidad de la interacción.

5.3. Subcategorías divergentes en los grupos de centros de FP.

La identificación de los aspectos divergentes entre los resultados de los subgrupos que constituyen cada grupo de centros, nos ayuda a verificar si los tres criterios de agrupación de los centros de formación profesional, afectan los resultados de los centros.

5.3.1. El año de certificación de la calidad.

a. Contexto interno:

Los aspectos divergentes entre los centros que se acreditaron antes o durante el 2005 (subgrupo 1) y los que se acreditaron a partir del 2006 (subgrupo 2), son escasos:

Subgrupo 1:

- Los ciclos formativos que ofrece el centro atiende las necesidades de empresas de su entorno inmediato.

- Tienen entre sus principios pedagógicos: a) el desarrollo de metodologías centradas en el alumno que favorezcan el aprendizaje autónomo; b) la evaluación continua durante todos los momentos del proceso de aprendizaje, que permita conocer el progreso del alumno; y c) potenciar el conocimiento y el uso de las NTIC.

Subgrupo 2:

- Dentro de su misión está la formación de personas competentes de acuerdo con las necesidades del entorno y favorecer su integración en la sociedad y en el entorno laboral.
- La implementación del PQJMC les llevó a revisar su misión y visión.

El concepto de calidad y los indicadores de calidad.

Subgrupo 1:

- Entre las estrategias para la gestión de la calidad están: a) la sensibilización del personal en la detección y cumplimiento de los requisitos de los clientes, legales y reglamentarios; b) el establecimiento de la política de calidad; c) la mejora continua del sistema de gestión de la calidad; y d) el aseguramiento de la disponibilidad de recursos.
- En su política de calidad se incluye: el compromiso con la calidad y la mejora continua de todos los niveles de la formación; y satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y las expectativas de los diferentes grupos de interés.
- Los indicadores de calidad: a) como indicadores de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje está la asistencia de los alumnos a clase; b) algunos indicadores se valoran por medio de encuestas de satisfacción; c) se considera como indicador importante la satisfacción de los alumnos; y d) se hacen reuniones para analizar los resultados de los indicadores de calidad y para formular los planes de mejora, a partir de la comparaciones de los nuevos resultados con los obtenidos en el periodo anterior.

Subgrupo 2:

- En la política de calidad está el compromiso con la calidad y la mejora continua de la formación.
- Indicadores de calidad: El porcentaje de cumplimiento de las programaciones y el porcentaje de alumnos que aprueban. Un indicador que se puede adicionar es la inserción laboral.

b. El proceso de enseñanza-aprendizaje.

Características del curso 2009-2010 y cambios a partir del PQiMC:

Subgrupo 1:

- La metodología de clase se puede modificar de acuerdo con el grupo/clase.
- Los profesores construyen material didáctico porque no existen libros para FP.
- La implementación del PQiMC favorece la reflexión del equipo docente.

Subgrupo 2:

- La implementación del PQiMC no ha motivado cambios en la metodología de clase.

c. Nuestra interpretación de los resultados.

En el contexto interno de los centros acreditados durante y antes del 2005, la percepción de que los ciclos formativos atienden las necesidades de las empresas de su entorno, permite afirmar que de cierta manera las acciones de estos centros son coherentes con los objetivos de la formación profesional definidos en las leyes y normas de educación generales y específicas presentadas en el capítulo 1. Esta percepción puede provenir del contacto continuo y directo que tienen los centros con las empresas de la región y de la adecuación y actualización de los currículos en cada curso académico.

Adicionalmente, estos centros se hacen explícitos principios pedagógicos que son coherentes con las características de formación por competencias antes mencionada.

En esta misma vía, los centros que tienen acreditación posterior al 2005, se plantean como misión la formación por competencias y que esta formación sea coherente con las necesidades del entorno.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje y el impacto del PQiMC, las posturas son diferentes, para el subgrupo 1 el PQiMC ha favorecido la reflexión del equipo docente, este factor es favorable cuando se trata de implementar acciones dentro del EFQM, porque facilita la implicación de las personas y su capacidad de decisión dentro del proceso de mejora continua de la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, los centros que obtuvieron su certificación posterior al 2005, se centran en una variable de intervención educativa, afirmando que el PQiMC no ha motivado cambios.

Entre las estrategias para la gestión de la calidad del subgrupo 1 encontramos nuevamente el factor humano, al identificar como estrategia: la sensibilización del personal para dar cumplimiento a los requerimientos de la formación. Sobre los indicadores de calidad se explicita

una estrategia participativa para el análisis de los indicadores de calidad y la definición de los planes de mejora a partir de dichos indicadores.

5.3.2. El tamaño del centro.

a. Contexto interno:

Los aspectos divergentes entre los centros pequeños (subgrupo 3) y los centros grandes (subgrupo 4).

Subgrupo 3:

- En la misión se contempla la calidad y mejora continua, y favorecer la integración de los alumnos en la sociedad y en el entorno laboral.
- Los ciclos formativos atienden las necesidades del entorno empresarial inmediato.

Subgrupo 4:

- Con la implementación del PQiMC se revisó la misión y la visión del centro.
- Como principios pedagógicos: desarrollo del espíritu, metodologías basadas en el aprendizaje significativo y fomentar la adquisición de conocimientos científicos.

El concepto de calidad y los indicadores de calidad.

Subgrupo 3:

- Entre las estrategias para la gestión de la calidad están: a) el establecimiento de la política de calidad; b) mejora continua del sistema de gestión de la calidad; y c) aseguramiento de la disponibilidad de los recursos.
- El indicador de calidad adicional es el porcentaje de cumplimiento de las programaciones; se hacen reuniones para analizar los resultados de los indicadores de calidad y para formular los planes de mejora.

Subgrupo 4:

- Dentro de la política de calidad está el compromiso con la calidad y la mejora continua de la formación.

b. El proceso de enseñanza-aprendizaje.

Características del curso 2009-2010 y cambios a partir del PQiMC:

Subgrupo 3:

- Una estrategia para aprender a aprender es que los alumnos busquen información relacionada con un tema específico.

Subgrupo 4:

- En las clases se utilizan simulaciones.

c. Nuestra interpretación de los resultados.

En el contexto interno, los centros pequeños hacen explícito en su misión el compromiso con la calidad y mejora continua, y con la inserción laboral de los alumnos, siendo éste último uno de los objetivos de la formación profesional dentro de las políticas educativas nacionales y en general de Europa.

Los centros grandes se también se plantean dar cumplimiento al objetivo de la formación profesional incluyendo en sus principios pedagógicos el aprendizaje significativo.

Las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso 2009-2010 que se presentan como punto divergente entre los centros pequeños y grandes, se relacionan con las estrategias didácticas.

En la gestión de la calidad, los centros pequeños expresan de manera más amplia las estrategias para la gestión de la calidad, sin embargo los centros grandes, también se comprometen con la gestión de la calidad por medio de la definición de su política de calidad.

5.3.3. La ubicación del centro.

a. Contexto interno:

Los aspectos divergentes entre los centros ubicados en Barcelona (subgrupo 5) y centros ubicados en Barcelona (subgrupo 6).

Subgrupo 5:

- Los ciclos formativos atienden las necesidades de las empresas del entorno inmediato.
- Entre los documentos que guían la gestión del centro está el Manual de Indicadores de Calidad.

- Se incluye como principio pedagógico el desarrollo de metodologías centradas en el alumno que favorezcan el aprendizaje autónomo.
- Con la implementación del PQiMC se revisó la misión y visión del centro.

Subgrupo 6:

- Tienen como misión favorecer la integración de los alumnos en la sociedad y en el entorno laboral.
- Entre sus principios pedagógicos: desarrollar, potenciar o favorecer la capacidad crítica del alumno.

El concepto de calidad y los indicadores de calidad.

Subgrupo 5:

- Como estrategia para gestionar la calidad están: el establecimiento de la política de calidad y el aseguramiento de la disponibilidad de recursos.

Subgrupo 6:

- En la política de calidad se incluye la satisfacción de las necesidades educativas de los alumnos y de las expectativas de los diferentes grupos de interés.
- Entre los indicadores de calidad están: el porcentaje de cumplimiento de las programaciones y la satisfacción de la formación en los centros de trabajo.

b. El proceso de enseñanza-aprendizaje.

Características del curso 2009-2010 y cambios a partir del PQiMC:

Subgrupo 5:

- Una estrategia utilizada para el aprender a aprender es la búsqueda de información de un tema específico por parte del alumno.

Subgrupo 6:

- La metodología de clase puede cambiar de acuerdo con el grupo/clase.

c. Nuestra interpretación de los resultados.

En los centros ubicados en Barcelona se tiene la percepción que los ciclos formativos atienden las necesidades de las empresas de su entorno inmediato, como lo cometamos en el primer grupo de centros, esto puede ser resultado de un continuo contacto entre centro-empresa, lo que facilita entre otras cosas, la modificación y actualización curricular.

El aspecto diferencial encontrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los centros ubicados en Barcelona y lo que están ubicado fuera de Barcelona, se limita a dos estrategias metodológicas.

En la gestión de la calidad, los centros ubicados fuera de Barcelona hacen explícita dentro de su política de calidad, el concepto de calidad definido en el PQiMC y enfatizan desde su misión, el favorecer la integración laboral de los alumnos, y desde los indicadores de calidad, en el conocimiento del nivel de satisfacción de los alumnos de la formación en los centros de trabajo.

5.4. La satisfacción del cliente y la mejora continua.

El Proyecto de Calidad y Mejora Continua (PQiMC) tiene como principios de calidad: la satisfacción de aquellos que reciben o utilizan, directa o indirectamente, los servicios que el centro ofrece (alumnado, familias, empresas..), la satisfacción del equipo humano que trabaja y la aplicación de la mejora continua en todas las actividades del centro, entre otros (Generalitat de Catalunya, 2009:1).

Teniendo como base estos principios, en este apartado nos detendremos en el concepto de satisfacción de los centros estudiados y en las estrategias de mejora continua de la calidad.

5.4.1. La satisfacción del cliente.

En el curso 2009-2010 todos los centros que participaron en este estudio, tenían indicadores de satisfacción del cliente dentro de su batería de indicadores de calidad. Estos indicadores se cuantifican a partir de la información obtenida en las "Encuestas de Satisfacción". Las encuestas de satisfacción que se realizan son diversas, el cuadro 32 da cuenta de ello.

Del total de encuestas relacionadas, nueve son para los alumnos y las restantes se aplican a los profesores, PAS, familias y empresas colaboradoras. Una revisión exhaustiva de las preguntas que se incluyen en las encuestas de satisfacción del alumnado (enseñanzas recibidas + satisfacción global del alumnado) y del profesorado, nos permite afirmar que el concepto de satisfacción involucra:

- ✓ Aspectos relacionados con la infraestructura del centro (contexto interno).
- ✓ Factores que participan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 32. Tipos de encuestas de satisfacción

TIPO DE ENCUESTA	No. Centros que las aplican
Encuesta de satisfacción del curso	2
De las enseñanzas recibidas	3
Del servicio que realiza el centro	1
Satisfacción global del alumnado	4
Tu estancia en el centro	1
El funcionamiento del centro	2
Valoración del crédito de síntesis	1
Encuesta de llegada al centro: preinscripción, matriculación	5
Satisfacción FCT	3
Satisfacción de las empresas colaboradoras	4
Encuestas al profesorado	4
Equipo docente	1
Satisfacción de las familias	2
Inserción laboral	2
Encuestas PAS	2

Fuente: elaborado a partir de los documentos-evidencias de los centros

En las encuestas del alumnado se destacan preguntas sobre la limpieza de las aulas y el equipamiento en general y en especial el informático. Las preguntas y el número de centros que las incluyen dentro de sus encuestas, se pueden observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 33. Encuestas de satisfacción del alumnado: aspectos generales

Preguntas de las encuestas de satisfacción	No. Centros
La limpieza de las aulas	4
Equipamiento de aulas de informática	4
El equipamiento de los talleres, laboratorios	3
Servicio de biblioteca	3
Los materiales y equipamientos utilizados para dar el crédito	3

Fuente: Elaborado a partir de Encuestas de satisfacción (DEV2).

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje seis centros indagan sobre la satisfacción del alumno con la formación recibida, el ambiente de trabajo y las relaciones con sus compañeros del grupo clase, la forma que tiene el profesor de dar la clase, la dinámica y la relación entre alumnos y profesores, y sobre la posibilidad que tiene el alumno de participar en las clases. Las preguntas más frecuentes en los centros estudiados, se transcriben en el cuadro 34, entre las que se destacan la satisfacción con la formación recibida, la forma de dar las clases y la claridad de las

explicaciones del profesor, el ambiente de trabajo y las relaciones con los compañeros, y la dinámica de la clase.

Cuadro 34. Encuestas de satisfacción del alumnado:
Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Preguntas de las encuestas de satisfacción	No. Centros
Satisfacción con la formación recibida.	6
Se han cumplido mis expectativas o cumplido mis objetivos.	5
La forma de dar las clases y la claridad de las explicaciones del profesor.	5
El ambiente de trabajo y las relaciones con los compañeros de su grupo clase.	5
La dinámica, ambiente y relaciones generales entre el profesor y los alumnos.	5
La posibilidad de participación del alumno en clase.	4
Los contenidos del currículo.	4
La puntualidad del profesor.	3
Su nivel de interés en los estudios y participación en la dinámica de la clase.	3
Su constancia en el estudio diario y en las tareas que se le encomiendan.	3
Su puntualidad .	3
La información que ha recibido sobre los criterios de evaluación.	3

Fuente: Elaborado a partir de Encuestas de satisfacción (DEV2).

En estas encuestas nos llama la atención, el grado de complejidad que tienen algunas de sus preguntas, como por ejemplo: “¿Cuál es tu opinión sobre la calidad de los cursos que has hecho?” para evaluar los resultados que se obtiene en esta pregunta nos ruge un interrogante ¿qué es para este alumno la calidad?; y “¿Nivel de satisfacción con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación y recuperación del crédito?”, con esta pregunta entendemos que se pretende obtener una respuesta global sobre los principales factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo desde nuestra perspectiva pensamos que sería más interesante evaluar cada uno de ellos de manera independiente, porque esto facilitaría la definición de estrategias para la intervención directa con el objetivo de mejorar su calidad.

En las encuestas del profesorado, la situación es un poco diferente: solo cuatro centros implementan este tipo de encuesta y las preguntas son específicas de cada centro. La única pregunta que se hace en los cuatro centros es: ¿está satisfecho de trabajar en este centro?.

Por lo anterior, transcribimos algunas de las preguntas de éstas encuesta a manera de ejemplo (con valoración en la escala de 1 a 10):

- “¿Tú opinión general sobre la organización del centro?” (DEV3.C3).
- “¿La claridad de tareas y coordinación entre los miembros del equipo directivo?” (DEV3.C2).
- “¿La forma como se da respuesta a las necesidades de los recursos materiales? (DEV3.C4).
- “¿Capacidad del Equipo Directivo para dar respuesta a los problemas? (DEV3.C7).

“¿Valora el grado de autonomía del alumnado?” (DEV3.C4).
“¿Tú opinión general sobre las clases que has impartido?” (DEV3.C4).
“¿Cuándo tienes conflictos de disciplina te sientes apoyado?” (DEV3.C2).
“¿Valora el grado de cumplimiento de las programaciones? (DEV3.C7).

En el primer grupo de preguntas se hace referencia a aspectos generales de gestión del centro y del equipo directivo, y en el segundo grupo, encontramos preguntas que pretenden evaluar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que también las consideramos muy amplias, como ¿tú opinión sobre las clases que has impartido?, por lo que este tipo de preguntas deben ir acompañadas de otras complementarias en las que se identifiquen cada factor del proceso.

5.4.2. Los planes de mejora de la calidad

La mejora continua en los centros se circunscribe al desarrollo de las acciones prevista en el Plan Estratégico del Centro, en este Plan se definen los objetivos y procedimientos a desarrollar en el centro en un período determinado de tiempo, su formulación tiene como base los resultados de la evaluación del plan estratégico previo y los objetivos que en el corto, mediano y largo plazo desea alcanzar el centro.

La elaboración del Plan Estratégico es un requisito que debe cumplir un centro que imparte formación profesional para participar la convocatoria de vinculación al PQiMC. Los siete centros que participan en la presente investigación formularon un plan estratégico inicial para 2 ó 3 años, transcurrido este tiempo realizaron su evaluación y definieron el siguiente plan estratégico, convirtiéndose de esta manera, en uno de los ejes principales sobre el cual gira la gestión de cada centro.

Para efectos descriptivos, elegimos los planes estratégicos de dos centros del subgrupo 1 que llevan más tiempo en el PQiMC: centro A y centro B (cambiamos su denominación para mantener el anonimato), porque son centros que han formulado como mínimo dos planes estratégicos y esto nos permite de cierta manera, seguir la secuencia de sus acciones de mejora.

El centro A es un centro que cuenta con tres planes estratégicos desde su inscripción al PQiMC y el centro B, ha formulado dos planes estratégicos. Los planes estratégicos de los dos centros comprenden planes de mejora en el ámbito de la gestión del centro, que están relacionados y son el soporte, de los objetivos y acciones que se dirigen a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la gestión del centro. En los dos centros el plan estratégico inicial tiene como principal línea estratégica: la implantación de un modelo de gestión de la calidad basado en los cuatro pilares fundamentales: la planificación, la ejecución, la evaluación y la mejora continua de todas las actividades que realiza el centro. La adopción del PQiMC llevó a la implantación de un sistema de gestión por procesos dirigido a satisfacer las necesidades del alumnado, familias, empresa y sociedad.

Al terminar la vigencia de este primer plan, los dos centros realizan su evaluación llegando a la conclusión que esta “estrategia ha sido conseguida y evaluada” (CA) y que (CB) “poco a poco se implantó en los departamentos y dirección el trabajo por objetivos y por procesos” y se cuenta con un “elevado número de personas implicadas en el buen funcionamiento del centro, participación del profesorado en los grupos de mejora y en proyectos de innovación”.

Las otras líneas estratégicas de gestión de los centros (plan estratégico 1) van por vías diferentes, por esta razón la presentamos en el cuadro 35.

Cuadro 35. Líneas de gestión de los dos centros de FP objeto de análisis

Líneas estratégicas de gestión Centro A	Líneas estratégicas de gestión Centro B
Desarrollar un modelo organizativo del centro que promueva la participación, la implicación de los trabajadores en el proyecto del centro.	Implantación y desarrollo de las funciones como IES-SEP.
Disponer de instalaciones y espacios necesarios para poder realizar la actividad actual y poder ampliar la oferta formativa.	Implantar un modelo de centro que garantice y proteja la seguridad y la salud de la comunidad escolar.
Ser reconocido por centro integrado de formación profesional.	Adaptación progresiva de las funciones como centro de referencia.
Buscar otro tipo de cliente que permita mantener el número de alumnos/año.	Renovación y modernización de la imagen corporativa y señalización del instituto.

Fuente: elaborado a partir de los planes estratégicos de los dos centros.

En el segundo Plan Estratégico del Centro B y los Planes Estratégicos 2 y 3 de Centro A, se plantean como objetivo general mejorar la calidad del centro.

- En el Centro A se plantearon: “avanzar en la aplicación del modelo de excelencia EFQM” y “mejorar la eficiencia en el trabajo, mejorar la competencia del equipo humano e impulsar la innovación” (DIN4.CA).
- El Centro B propone como objetivo general del plan estratégico “aumentar la calidad global del centro a través de la implicación del capital humano en la gestión y resultados del instituto”(DIN4.CB).

En los dos centros es importante el capital humano y su implicación en los procesos de mejora para lograr los objetivos estratégicos planteados. En esta misma línea en el Centro A se plantea: a) consolidar el modelo de actividades y económico, y b) desarrollar un modelo de centro singular, por medio de la implementación de un nuevo organigrama funcional y la definición y difusión de un nuevo modelo de liderazgo.

Por su parte el Centro B, dando continuidad a los objetivos propuestos en el primer plan estratégico se propone: a) mejorar el sistema de gestión de la prevención, para asegurar la

Los dos centros coinciden en los siguientes aspectos:

- Considerar que la utilización de las TIC es importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: como parte del currículo, para impulsar el aprendizaje autónomo y como soporte a la acción docente.
- Proponer acciones para ser un centro de formación de referencia en su sector.
- Considerar importante la relación centro y su entorno, el centro A sus acciones se dirigen a establecer relaciones con otros centros de formación europeos, y el centro B, a mantener relación continua con su entorno socio-económico para conocer las necesidades de formación que servirán para retroalimentar su currículo.

Finalmente queremos mencionar que los dos centros (en el año 2005 el centro A y en el año 2007 el centro B) dentro del análisis DAFO identificaron como “oportunidades” el apoyo del Departamento de Educación con las siguientes afirmaciones: “haber estado catalogado por el Departamento de Educación como centro a potenciar en estudios profesionales en su área” (CA) y “el apoyo de Departamento de Educación a las iniciativas y proyectos del instituto” (CB). Y en el ámbito de la gestión de la calidad, el centro A ve como una oportunidad trabajar con el modelo de gestión EFQM.

5.5. A modo de síntesis.

En este capítulo presentamos los resultados del estudio de caso múltiple que recoge la percepción de los participantes, el análisis de documentos institucionales y de documentos evidencias, sobre los cambios que la implementación del Proyecto de Calidad y Mejora Continua ha generado en el contexto interno y en el contexto del aula.

El contexto externo es igual para los siete centros de estudios, desde la perspectiva de la política educativa que afecta la formación profesional en Cataluña; en el contexto interno se describen los resultados para las subcategorías relacionadas con la organización, gestión del centro y gestión de la calidad; y en el contexto del aula se describe e interpreta las subcategorías que nos sirvieron para identificar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de los centros durante el curso 2009-2010 y los cambios, que desde la perspectiva de los participantes, que se realizaron a partir de la implementación del PQiMC en el centro que afectan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el grupo de centros objeto de estudio y de acuerdo con lo previsto en el diseño metodológico del estudio de campo, se identificaron divergencias y coincidencias al interior de los subgrupos de centros, y en el total de los siete centros.

El análisis descriptivo e interpretativo de los resultados obtenidos, permitió escribir el informe descriptivo de cada centro y es la base para elaborar las conclusiones, la discusión e identificar las posibles líneas de acción desde la perspectiva del PQiMC y de la investigación educativa.

III. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN Y NUEVAS PROPUESTAS

6. CONCLUSIONES

Complementando lo expresado en el desarrollo de cada uno de los capítulos anteriores, presentamos en este las conclusiones de la investigación organizadas desde tres perspectivas: a) en relación con los objetivos específicos de la investigación; b) en relación con el objetivo general y c) otras conclusiones.

6.1. En relación con los objetivos específicos de la investigación.

6.1.1. Política educativa.

Objetivo: conocer la política educativa de España y en especial la relacionada con la formación profesional

En España la formación profesional como formación dirigida a la adquisición, en principio de habilidades y destrezas, y actualmente orientada al desarrollo de competencias profesionales que facilita a los alumnos su inserción laboral, está regulada por normas generales de educación (LOGSE, LOCE, LOE, LEC), por normas específicas de este nivel de formación (directrices generales sobre los títulos de FP, Ley de cualificaciones y de la FP, Catálogo Nacional de Cualificaciones y la Ordenación General de la FP), y por los lineamientos regionales (Comisión Europea).

De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación del 2006, las normas específicas vigentes, y la Ley de Educación de Cataluña, las características de la FP desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje (expresados de manera más amplia en los numerales 1.2 y 5.1.1) son las siguientes: a) en la FP la formación debe ser integral (saber, saber hacer y saber ser); b) los centros de FP tienen autonomía pedagógica, organizativa y de gestión; c) el currículo básico de los ciclos formativos de grado medio y de grado superior es diseñado por el gobierno, a partir de las capacidades, unidades de competencias y cualificaciones definidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales; d) haciendo uso de la autonomía pedagógica, el centro de FP debe adaptar el currículo prescriptivo a las características sociales, culturales y a las necesidades de los alumnos; y e) el profesor es actor y responsable de un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo de las competencias, bajo los criterios de calidad educativa y equidad.

Este “deber ser” definido por la política educativa, se convierte en acciones concretas en el día a día del centro de FP y del aula de clase; sin embargo, queremos resaltar que entre el deber ser y el ser de la FP aún existe una gran distancia, a juzgar por las siguientes circunstancias:

- El cambio de paradigma en la intervención pedagógica que exige la formación orientada al desarrollo de competencias profesionales, no es fácil de lograr, recordemos que para

Perrenoud (2008:69) este cambio supone “una transformación considerable de la relación de los profesores con el saber, de sus maneras de “hacer la clases”, y a fin de cuentas de su identidad y de sus propias competencias profesionales”;

- En los centros de FP que participaron en el estudio de caso múltiple de esta investigación, el paso de la formación profesional regulada por los lineamientos de la LOGSE, a la formación por competencias, fue durante el curso 2009-2010 un tarea que estaba en proceso, en estos centros de FP coexisten ciclos formativos “antiguos” guiados por los denominados “objetivos terminales” y ciclos de FP “nuevos” orientados hacia el desarrollo de las competencias profesionales.
- Algunas de las propuestas para mejorar la calidad de la educación obtenidas durante el estudio de caso múltiple (que presentamos en el apartado 5.2) evidencian la situación actual de la FP, a manera de ejemplo retomamos algunas de ellas: “la calidad en la formación profesional se puede mejorar si se implementa la formación por competencias en todos los créditos”; si “se aborda en la programación el tema de las capacidades transversales y se implementa la formación por competencias”; “...una estrategia para mejorar la calidad, sería trabajar las competencias profesionales ...”; y es necesario “incrementar las clases prácticas y disminuir las clases magistrales”.

6.1.2. Modelos de Mejora Continua y Gestión de la Calidad.

Objetivo: identificar y conocer las características de los modelos de mejora continua y de gestión de la calidad de la formación profesional.

La Mejora de la Escuela y de la Mejora de la Eficacia Escolar son movimientos que surgen de las investigaciones y experiencias directas en centros educativos, se fundamentan en el ciclo Deming, ofrecen lineamientos para diseñar modelos de gestión de la calidad para centros educativos y se retroalimenta con los resultados de sus investigaciones.

En el movimiento de Mejora de la Escuela se definen las fases, las estrategias y los actores claves para el proceso de mejora, y enfatiza en que la mejora de la escuela depende de su contexto; y entre los actores, le asigna un papel relevante al profesor como agente del cambio por medio de su intervención en el aula, y de hacer los cambios necesarios en la forma de enseñar para generar el aprendizaje.

El Movimiento de la Mejora de la Eficacia Escolar, presta atención a los resultados, hace énfasis en la equidad, la utilización de datos para la toma de decisiones, la comprensión de la escuela como el centro del cambio, promueve la excelencia de las escuelas, presta atención a los procesos, combina la orientación cualitativa y cuantitativa de la investigación.

Los planes de mejora, recogen los postulados de estos movimientos y son considerados como una herramienta para la mejora de los procesos educativos y organizativos en los centros, porque se formulan a partir de una evaluación de la situación actual, se identifican las áreas de mejora, los

objetivos que se pretenden alcanzar, los procedimientos y actuaciones previstas, y motivan la implicación de las personas.

En el Proyecto de Calidad y Mejora Continua –PQiMC- el diseño de planes de mejora es un requisito previo para la inscripción del centro en el Proyecto y durante su implementación, una herramienta que guía la gestión de calidad del centro educativo, en el apartado 5.4.2 desarrollamos este tema a partir del análisis de los planes de mejora de dos centros de FP.

La calidad por ser un concepto diverso, impreciso y que cambia a través del tiempo, debe definirse de manera previa a la adaptación, adopción o diseño de un modelo de gestión de la calidad; y debe surgir de la reflexión, discusión y de ser posible, del consenso entre los agentes que participan en el proceso educativo. De esta manera se contará con un ambiente favorable para la gestión de la calidad en el centro educativo.

El Modelo Holístico de Calidad Global, el Modelo Sistémico de calidad, el Marco Europeo de Garantía de la Calidad, EFQM y la ISO 9001:2000, definen un concepto de calidad, presentan las fases, criterios y objetivos de calidad, preguntas claves para diseñar cada etapa del proceso de gestión y en algunos de ellos, indicadores de calidad, pero no cuentan con estrategias y procesos concretos que puedan guiar la gestión de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón consideramos que para su implementación en centros educativos es necesario: a) contextualizarlos al centro o grupo de centros donde se pretende implantar, a partir de un proceso previo de autoevaluación; y b) deben ser complementados con un diseño de gestión de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y pueden este proceso, acoger los lineamientos y experiencias del Movimiento de Mejora Continua.

Por su parte, Escalae y QualiVEt, se caracterizan por ser modelos diseñados a partir de procesos investigativos en el ámbito educativo, esto facilita su adopción en la gestión de la calidad de centros educativos y desde la perspectiva de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden ser coherentes y complementarios a los modelos generales de gestión y evaluación de la calidad mencionados en el párrafo anterior.

El Proyecto de Calidad y Mejora Continua –PQiMC- acoge los lineamientos de la norma ISO 9001:2000 y del Modelo EFQM de excelencia (fue analizado en el apartado 2.3.3), de manera coherente combina las características y estrategias de los dos modelos, los contextualiza para ser implementados en centros de FP en Cataluña y adopta como definición de calidad “la satisfacción de las necesidades y expectativas de los alumnos” y por extensión de las familias, la sociedad y las empresas relaciones con los centros de FP. El PQiMC guía la gestión de la calidad desde la perspectiva organizacional y del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de su 2ª etapa hace explícita la necesidad de planear y desarrollar acciones de mejora continua en el aula de clase.

6.1.3. El Proyecto de Calidad y Mejora Continua

Objetivo: analizar las características del modelo de gestión de la calidad propuesto en el Proyecto de Calidad y Mejora Continua (PQiMC).

A partir de las características del PQiMC presentadas con amplitud en el apartado 2.3.3, y del estudio de caso múltiple realizado en siete centros de FP de Cataluña (ya puestos de manifestó en el capítulo 5), podemos concluir que el que valor agregado del PQiMC, como guía y motor de la gestión de la calidad en centros de FP en Cataluña, se evidencia en los siguientes aspectos:

- **En su diseño inicial**, al integrar en un modelo de gestión de la calidad los postulados de la norma ISO 9001:2000 y del EFQM contextualizados para el sector educativo, haciéndolos más cercanos al lenguaje, características y necesidades de los centros de formación profesional reglada; esta cercanía, entre otras cosas, motiva a los centros de FP a participar en el Proyecto y puede explicar, entre otras razones, su nivel de cobertura: en el curso 2009-2010 se llegó a un total de 108 centros adscritos, es decir, a un 44.8% del total de centros de formación profesional reglada de Cataluña.
- **En el acompañamiento y asesoría continua** por parte del equipo coordinador del Proyecto. Los centros de FP no se sienten solo en este proceso.
- **En la participación activa de los centros** en el diseño de las actuaciones para cada etapa del proceso de implementación del PQiMC, en la construcción de indicadores de calidad y de estrategias para recabar la información necesaria para la gestión de la calidad. Existe un trabajo mancomunado entre Departamento de Educación y los centros de FP.
- **Por la definición de etapas y de las actuaciones** necesarias en cada una de ellas, sirviendo de guía para la implementación del modelo de gestión de la calidad.
- **La definición del proceso clave para la gestión de la calidad**, el proceso de enseñanza-aprendizaje, alrededor del cual deben girar todas las decisiones de gestión y de procesos de mejora continua.
- **El trabajo en red** que motiva la reflexión, la búsqueda de soluciones conjuntas a problemas operativos y permite que los centros compartan sus experiencias en la gestión de la calidad y en la búsqueda de estrategias que permitan mejorar la calidad en el aula de clase, entre otras cosas.

En los siete centros de FP que forman parte de este estudio, la implementación del PQiMC ha motivado cambios en su gestión y en algunos factores que afectan o forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; ha ganado seguidores y detractores (que tienen a disminuir en la medida que se avanza en su implementación); y ha logrado que los centros se sientan motivados y acompañados para continuar por el camino de la mejora continua de la calidad de la educación.

6.1.4. Modelo metodológico para el estudio de caso múltiple.

Diseñar un modelo metodológico bajo los parámetros de la investigación cualitativa, como guía para el estudio de caso múltiple.

El diseño del modelo metodológico del estudio de caso múltiple comprende dos capítulos de este documento: a) la fundamentación teórica presentada en el capítulo 3; y b) el diseño y desarrollo del estudio de caso múltiple del capítulo 4. De ellos podemos concluir lo siguiente:

- El estudio de caso múltiple de esta investigación se diseñó bajo los preceptos de la investigación cualitativa, siendo un estudio de caso múltiple de tipo descriptivo e interpretativo.
- El diseño metodológico se creó en el contexto de la FP en España, donde la formación profesional ha sido objeto de regulaciones continuas y tiene como objetivo “capacitar para el desarrollo cualificado de las diversas profesiones y el acceso al empleo (...) y desarrollar la competencia general correspondiente a la cualificación (...)”.
- El diseño metodológico se realizó a partir de un conocimiento previo y directo del Proyecto de Calidad y Mejora Continua –PQiMC- por medio de: la estancia de dos meses en el Departamento de Educación de Cataluña; la asistencia a jornadas de calidad y de buenas prácticas que permitió conocer el funcionamiento de la red de centros; y la participación en la evaluación de la gestión de la calidad de un centro de FP desde el enfoque de la certificación de calidad.
- Este diseño se fundamentó en la perspectiva holística de la calidad (explicada en el apartado 3.3.3), con las siguientes características:
 - a) Se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje surge y depende de múltiples interrelaciones y coherencias entre tres contextos: contexto externo, contexto interno y el proceso de enseñanza-aprendizaje; y
 - b) La calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se logra por acciones conjuntas y coherentes que se realizan desde dos perspectivas: la calidad gestionada desde el aula de clase realizando intervenciones en cada uno de los factores que componen dicho proceso, lo que redundará en la calidad del centro y en la calidad del sistema educativo (de abajo hacia arriba); y la calidad gestionada en el sistema educativo y en el centro, facilitando los medios humanos, físicos y materiales necesarios para que el proceso de enseñanza-aprendizaje cumpla con su objetivo y esté acompañado de planes de mejora continua (de arriba hacia abajo).
- La definición de las categorías y subcategorías de análisis se fundamenta en la literatura actual del ámbito educativo relacionado con la formación orientada al desarrollo de las competencias. La pertinencia, coherencia e importancia de las categorías y subcategorías, fue evaluada por 15 Jueces Expertos (investigadores en educación, profesores y director de un centro de FP, doctorantes y coordinador del PQiMC).
- El diseño metodológico comprende una secuencia de Matrices justificado principalmente en el hecho que esta herramienta facilita la organización, visualización y sistematización de la

información. La secuencia en el diseño y desarrollo del estudio de caso múltiple fue: Matriz de trabajo de campo preliminar, Matriz de trabajo de campo final, Matriz de resultados y Matriz de análisis cruzado de caso.

Este diseño metodológico se convirtió en la brújula del trabajo realizado en los siete centros de FP objeto de estudio porque:

- Nos permitió hacer un estudio de caso múltiple a partir de una fundamentación teórica concreta.
- Facilitó la construcción de los guiones de entrevistas y de grupos de discusión a partir de las 45 subcategorías que constituyen la matriz de trabajo de campo final.
- Con la aplicación de este modelo obtuvimos la información necesaria para la triangulación de métodos, técnicas y datos de cada subcategoría de análisis.
- La Matriz de resultados facilitó el registro, sistematización y análisis de la información cualitativa obtenida de: 59 entrevistas (aprox. 50 minutos cada una), 6 grupos de discusión (aprox. 55 minutos cada uno), 35 documentos institucionales y 21 documentos evidencias. Adicionalmente fue la base para la elaboración de los informes de cada uno de los centros objeto de estudio.
- La Matriz de caso cruzado, facilitó el análisis descriptivo e interpretativo que forman parte de la tercera fase del estudio de caso múltiple.

Este modelo metodológico puede ser utilizado: como guía para realizar investigaciones cualitativas de caso múltiple en contextos diferentes, para lo que es necesario hacer una revisión previa de las categorías y subcategorías; y como instrumento para el diagnóstico dentro de un modelo de gestión de la calidad en el aula.

6.1.5. Resultados del estudio de caso múltiple.

Identificar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en centros de formación profesional en Cataluña; y

Conocer e interpretar el efecto de la implementación del PQiMC sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en centros de formación profesional en Cataluña, desde la percepción de los participantes en el proceso.

Utilizando el diseño metodológico de estudio de caso múltiple, se hizo el estudio en los siete centros de FP en Cataluña. Estos centros fueron elegidos conjuntamente con la Coordinación del PQiMC del Departamento de Educación bajo tres criterios: tiempo de acreditación de calidad de los centros (En el 2005 o antes, y posterior al 2005), tamaño (en número de alumnos) y ubicación

geográfica (en Barcelona o fuera de Barcelona). Al definir estos criterios, a priori se pensó, que ellos podían ser una causa de las diferencias en las percepciones de los participantes, acerca de la implementación del PQiMC en general y de manera específica, de su efecto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo 5 analizamos con amplitud estos resultados, y en el anexo 8 presentamos las matrices de resultados para los seis subgrupos de centros de FP.

Las conclusiones del estudio de caso múltiple las organizamos alrededor de cuatro aspectos: a) el informe para los centros de FP; b) el contexto externo; c) el contexto interno; d) el proceso de enseñanza-aprendizaje; y e) la satisfacción del cliente y los procesos de mejora continua.

a. El informe para los centros de formación profesional.

El informe a los centros es un documento descriptivo elaborado a partir de la información obtenida de los documentos institucionales, documentos evidencias, entrevistas y grupos de discusión. Los informes se escribieron dentro del proceso de análisis descriptivo del estudio de caso múltiple y es la base para proceder al análisis interpretativo.

Un ejemplar de este informe se encuentra en el anexo 7 y comprende: la descripción del contexto externo e interno del centro, las subcategorías de análisis (consideradas como características) del proceso de enseñanza-aprendizaje en el curso 2009-2010, los cambios realizados en el centro a partir de la implementación del PQiMC, el concepto de calidad de la educación y los indicadores de calidad.

El informe de cada centro de FP se caracteriza porque: a) es una mirada diferente sobre la implementación del PQiMC en el centro, que emergió de las percepciones de sus participantes (profesores, alumnos, director, coordinador del PQiMC y responsable pedagógico de FP); b) es un estudio cualitativo, que en sí mismo es diferente a las auditorías externas e internas que se hacen periódicamente como parte del PQiMC y que pretenden principalmente evaluar el grado de cumplimiento de los procesos establecidos en el Manual de Calidad por medio del análisis de los indicadores de calidad; y c) contiene propuestas de los participantes dirigidas a mejorar la calidad de la educación y al diseño de nuevos indicadores de calidad.

b. En relación con el contexto externo.

Los centros de FP en Cataluña para diseñar y desarrollar sus procesos de enseñanza-aprendizaje, deben acoger los postulados de la política educativa de Cataluña formalizada en la Ley 9/2009 de Educación (dentro del marco de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación-LOE), y el Real Decreto 1538/2006 por el que se establece la Ordenación General de la Formación Profesional del Sistema Educativo.

La formación FP en Cataluña se caracteriza por: pertenecer a la formación profesional inicial; “comprende un conjunto de ciclos formativos con organización modular”; tiene como finalidad “la adquisición de cualificación profesional...”; y entiende por competencias “el conjunto de capacidades que utiliza una persona en el desarrollo de cualquier tarea para conseguir alcanzar con éxito determinados resultados”.

La intervención de la política educativa en el contexto del aula se evidencia principalmente en dos aspectos: a) en el diseño de los currículos básicos para cada módulo de los ciclos formativos que comprenden: las capacidades a desarrollar en el módulo profesional, el número total de horas, los criterios de evaluación, capacidades a desarrollar en el centro de trabajo y los parámetros del contexto de la formación (espacios e instalaciones, y perfil del profesor); y b) en la definición de la plantilla de profesores y de sus funciones y la asignación de recursos que se utilizará para adquirir, y/o mejorar el material y las instalaciones necesarias para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, la autonomía organizativa, pedagógica y la gestión de recursos humanos y materiales, está limitada por lo mencionado en el párrafo anterior.

El proyecto de Calidad y Mejora Continua –PQiMC- como modelo para gestionar la calidad en los centros de FP en Cataluña, es coherente con el compromiso del Gobierno de Cataluña de “garantizar que la prestación del servicio de educación de Cataluña llegue a ser un referente de calidad en el proceso de consecución de la equidad y la excelencia”.

c. En relación con el contexto interno.

Los siete centros de FP que fueron objeto de estudio, pertenecen a las redes Q1 a Q5, y están en la 2ª y 3ª. fases del PQiMC, por lo que son centros que están certificados, tienen consolidada su gestión única y están bajo los parámetros del EFQM.

En el contexto interno se analizaron los siguientes aspectos de gestión de los centros de FP: la misión y visión, los organismos de gestión, los principios pedagógicos, los ciclos formativos que ofrecen.

Se indagó a los participantes acerca de los cambios producidos en el centro como consecuencia de la implementación del PQiMC. En el cuadro 36 presentamos los resultados de las subcategorías del contexto interno coincidentes en los siete centros estudiados.

Cuadro 36. Subcategorías coincidentes en los siete centros de FP que participaron en el estudio.

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	CAMBIOS REALIZADOS A PARTIR DEL PQiMC
La gestión del centro está compartida por órganos de gobierno, órganos de	<p>Acciones realizadas en los centros:</p> <p>✓ Nombramiento del coordinador de calidad.</p>

participación y otro órgano específico de cada centro.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implantar la gestión por procesos. ✓ Los documentos guía de la gestión son: plan Estratégico, el Manual de Calidad, la Programación General del Centro y el Proyecto Curricular del Centro.
--	--

Continúa cuadro 36. Subcategorías coincidentes en los siete centros de FP que participaron en el estudio.

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	CAMBIOS REALIZADOS A PARTIR DEL PQiMC
Dentro de la misión está la formación integral.	La homogenización de criterios.
Los centros en el curso 2009-2010 ofrecen ciclos formativos de grado medio y de grado superior	La estructuración de la información del centro y creación de un campus virtual.
Están en el proceso de transición de los lineamientos de la LOGSE a los lineamientos de la LOE.	La Dirección/Equipo directivo se compromete con el desarrollo y mejora del sistema de calidad.
Principios pedagógicos: el saber, el saber hacer y el saber ser.	Los centros construyeron indicadores de calidad para cada tipo de proceso.

Fuente: Elaborado a partir del numeral 5.2 de este documento.

Existen subcategorías adicionales del contexto interno que se expresaron por parte de algunos de los subgrupos de centros y las presentamos en el cuadro 37. Podemos concluir que la diferenciación prevista, en el momento de definir los criterios que dieron origen a los grupos de análisis, es válida en especial para las siguientes subcategorías del contexto interno: estrategias de calidad, política de calidad e indicadores de calidad, y que por la diversidad de subcategorías involucradas, es difícil identificar una tendencia, por esta razón las transcribimos en el cuadro 37.

En cuanto a los cambios realizados a partir de la implementación del PQiMC, encontramos solo un elemento divergente (revisión de la misión y visión del centro), por lo que podemos concluir que desde la perspectiva de los participantes, los que cambios producidos con la implementación del PQiMC son iguales en todos los centros de FP sin importar su fecha de acreditación, tamaño y ubicación geográfica.

Cuadro 37. Subcategorías adicionales del contexto interno.

DESCRIPCION SUBCATEGORIA	SUBCATEGORÍAS	SUBGRUPO DE CENTROS
Aspectos generales	Los ciclos formativos que ofrece el centro atienden las necesidades de las empresas del entorno.	Acreditados en el 2005 o antes. Ubicados en Barcelona.
	Entre los documentos guía de la gestión de	

	calidad tienen el manual de indicadores de calidad.	Ubicados en Barcelona.
--	---	------------------------

Continúa cuadro 37. Subcategorías adicionales del contexto interno.

DESCRIPCION SUBCATEGORIA	SUBCATEGORÍAS	SUBGRUPO DE CENTROS
Misión	La calidad y mejora continua.	Grandes.
	Favorecer la integración de los alumnos en la sociedad y en el entorno laboral.	Grandes. Ubicados fuera de Barcelona.
	Formación de personas competentes de acuerdo con las necesidades del entorno.	Acreditación posterior al 2005. Grandes.
	El desarrollo de metodologías centradas en el alumno que favorecen el aprendizaje autónomo.	Acreditados en el 2005 o antes. Ubicados en Barcelona.
Principios Pedagógicos	La evaluación continua del aprendizaje, que permita conocer el progreso del alumno.	Acreditados en el 2005 o antes.
	Potencia el conocimiento y uso de las NTIC.	Acreditados en el 2005 o antes.
	Metodología basada en el aprendizaje significativo.	Pequeños.
	Desarrollo del espíritu emprendedor.	Pequeños.
	Fomentar la adquisición de conocimientos científicos.	Pequeños.
	Desarrollar, potenciar o favorecer la capacidad crítica del alumno.	Ubicados fuera de Barcelona.
Con la implementación del PQiMC	Se revisó la misión y visión del centro.	Acreditación posterior al 2005. Pequeños. Ubicados en Barcelona.
Estrategias de gestión de calidad	Sensibilización del personal en la detección y cumplimiento de los requisitos de los clientes, legales y reglamentarios.	Acreditados en el 2005 o antes.
	El establecimiento de la política de calidad.	Acreditados en el 2005 o antes. Pequeños. Ubicados en Barcelona.
	La mejora continua del sistema de gestión de la calidad.	Acreditados en el 2005 o antes. Pequeños.
	El aseguramiento de la disponibilidad de recursos.	Acreditados en el 2005 o antes. Pequeños. Ubicados en Barcelona.
Política de calidad	El compromiso con la calidad y la mejora continua de todos los niveles de formación.	Acreditados en el 2005 o antes.
	Satisfacer las necesidades educativas de los	Acreditados en el 2005 o antes.

	alumnos y las expectativas de los diferentes grupos de interés.	Ubicados fuera de Barcelona.
	El compromiso con la calidad y la mejora continua de la formación.	Acreditación posterior al 2005. Grandes.

Continúa cuadro 37. Subcategorías adicionales del contexto interno.

DESCRIPCION SUBCATEGORIA	SUBCATEGORÍAS	SUBGRUPO DE CENTROS
Indicadores de calidad	Indicador del proceso de enseñanza-aprendizaje: asistencia de los alumnos a clase.	Acreditados en el 2005 o antes.
	Algunos indicadores se valoran por medio de encuestas de satisfacción.	Acreditados en el 2005 o antes.
	Se considera como indicador importante la satisfacción de los alumnos	Acreditados en el 2005 o antes.
	Se hacen reuniones para analizar los resultados de los indicadores de calidad y para formular planes de mejora, a partir de la comparación de nuevos resultados con resultados anteriores.	Acreditados en el 2005 o antes. Pequeños.
	Indicador de calidad: el porcentaje de cumplimiento de las programaciones.	Acreditación posterior al 2005. Pequeños. Ubicados fuera de Barcelona.
	Indicador de calidad: el porcentaje de alumnos que aprueban.	Acreditación posterior al 2005. Pequeños.
	Indicador de calidad: satisfacción de la formación en los centros de trabajo.	Ubicados fuera de Barcelona.
	Nuevo indicador: inserción laboral	Acreditación posterior al 2005.

Fuente: Elaborado a partir del numeral 5.3 de este documento.

d. En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo expresado por los participantes y por los resultados de análisis de los documentos institucionales y documentos evidencias, podemos concluir que en los siete centros de formación profesional objeto de estudio, existe un gran número de coincidencias en las subcategorías que diseñamos para describir el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el curso 2009-2010 (ver apartado 5.2.).

Cuadro 38. Subcategorías del proceso de enseñanza-aprendizaje

SUBCATEGORÍAS- Cursos 2009-2010	CAMBIOS REALIZADOS A PARTIR DEL PQiMC
	En los centros se diseñó una plantilla para hacer

Se planifica el curso cada año definiendo los temas, su temporización, metodología de clase y de evaluación.	las programaciones que contiene: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, criterios e instrumentos de evaluación y recuperación, y recursos necesarios.
--	--

Continua cuadro 38. Subcategorías del proceso de enseñanza-aprendizaje

SUBCATEGORÍAS- Cursos 2009-2010	CAMBIOS REALIZADOS A PARTIR DEL PQiMC
La planificación del curso se hace a partir del currículo oficial.	Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos.
La planificación es flexible.	Los profesores hacen el registro y el seguimiento de la programación.
En las clases se motiva el aprender a aprender.	Se hace el análisis del cumplimiento y de las desviaciones de la programación.
Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente los determinan los alumnos.	El registro de las clases facilita el reemplazo del profesor, por ejemplo en caso de baja médica.
Son importantes el saber, saber hacer y el saber ser.	El estudiante conoce desde el inicio del curso su programación: temas, metodología y criterios de evaluación.
El profesor construye material didáctico para sus clases, especialmente guías de práctica, dossiers y diapositivas.	Se hace la satisfacción de las necesidades de los alumnos, profesores y familias.
Se considera que los contenidos de los cursos son coherentes con la realidad empresarial.	
En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad.	
La evaluación de los alumnos es continua, al iniciar el curso se definen los criterios de evaluación. Las pruebas escritas se utilizan para evaluar la teoría y la aplicación de la teoría se evalúa por medio de las prácticas.	

Fuente: Elaborado a partir del numeral 5.2 de este documento.

En cuanto a los cambios realizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación del PQiMC, existe bastante coincidencia, y pueden atribuirse a las acciones que los centros vienen realizando a partir de la 2ª. fase del PQiMC, es decir, a partir de la obtención de la certificación de calidad. Acogiendo lo expresado por algunos de los participantes podemos afirmar, que la 1ª fase del PQiMC es para poner “la casa en orden”, y a partir de la 2ª, para “proponer planes de mejora continua para mejorar la calidad de la formación”.

Sin embargo, existen subcategorías adicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje que son específicas en determinado grupos de centros y que marca una diferenciación entre los centros

acreditados antes y en el 2005, respecto a los centros acreditados después del 2005. Es importante resaltar que en los centros acreditados después del 2005 se considera que el PQiMC no ha motivado cambios en la metodología de clase, situación que puede estar justificada por la etapa en la que se encuentre cada centro dentro de la 2ª fase del Proyecto.

Cuadro 39. Subcategorías adicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESCRIPCION SUBCATEGORIA	SUBCATEGORÍAS	SUBGRUPO DE CENTROS
Curso 2009-2010	La metodología de clase se puede modificar de acuerdo con el grupo/clase.	Acreditados en el 2005 o antes. Ubicados fuera de Barcelona
	Los profesores construyen material didáctico porque no existen libros para la formación profesional.	Acreditados en el 2005 o antes.
	Una estrategia para aprender a aprender es que los alumnos busquen información relacionada con un tema específico.	Pequeños. Ubicados en Barcelona.
	En las clases se utilizan simulaciones.	Grandes.
Cambios a partir del PQiMC	Favorece la reflexión del equipo docente.	Acreditados en el 2005 o antes.
	No ha motivado cambios en la metodología de clase.	Acreditación posterior al 2005.

Fuente: Elaborado a partir del numeral 5.3 de este documento.

e. En relación con la satisfacción de los clientes y el proceso de mejora continua.

La calidad entendida como la satisfacción del cliente (base del PQiMC), fue acogida por los siete centros, definida como un proceso clave y analizada principalmente a partir de las encuestas de satisfacción de satisfacción (ítem 5.4.1.). Al respecto se puede concluir: a) que el análisis de satisfacción se enfoca más en los alumnos; b) que no existen formatos estándar para recabar la información por lo que se puede asumir que en cada centro la percepción de la satisfacción es diferente, situación que se evidencia en las preguntas que constituyen estas encuestas; y c) que la “satisfacción del cliente” es un concepto complejo y que parte de esta complejidad se refleja en el tipo de preguntas que se hacen en las encuestas de satisfacción.

El diseño de la mejora continua en los procesos estratégicos, clave y de soporte, se registra en el Plan de Mejora de cada centro. El análisis de los planes de mejora de dos centros de FP (que han diseñado más planes de mejora desde su circunscripción al PQiMC), nos permite afirmar que: a) estos planes de mejora comprenden acciones en el contexto interno y en el proceso de

enseñanza-aprendizaje; b) tienen líneas estratégicas de acción diferentes que responden a la situación del centro y a sus objetivos en el corto y mediano plazo; y c) específicamente en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, hay continuidad y cada vez más concreción en la definición de sus objetivos.

A partir de lo antes mencionado podemos afirmar:

- ✓ El informe de cada centro fue la base para el análisis descriptivo e interpretativo del estudio de caso múltiple, y para los centros representa, una visión cualitativa sobre los efectos de la implementación del PQiMC, que emergió de los actores del proceso educativo, y que puede utilizarse para diseñar nuevas intervenciones en la vía de la mejora continua y la calidad de la educación.
- ✓ Desde nuestra perspectiva holística de la calidad y a partir de los resultados del análisis de la política educativa de la formación profesional, podemos confirmar que en los siete centros de FP objeto de estudio, el proceso de enseñanza-aprendizaje está afectado por la política educativa como factor del contexto externo.
- ✓ La implementación del PQiMC ha motivado cambios en el contexto interno del centro, como consecuencia de la puesta en marcha de las acciones previstas en su diseño. En este contexto, la percepción sobre los cambios que la implementación del PQiMC, se dividen en aquellas subcategorías de análisis en las que coinciden los siete centros y otras subcategorías que son diferenciales para cada subgrupo de centros.
- ✓ A partir de la 4ª. etapa de la 2ª. Fase de implementación del PQiMC (ítem 2.3.3.) se prevé el trabajo de los centros en planes de mejora específica para la calidad en el aula, en los siete centros se han realizado acciones en esta vía y la percepción de los participantes es que la implantación del PQiMC ha producido cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ha favorecido el diseño y desarrollo de mejora a partir del análisis y la reflexión.
- ✓ La percepción acerca de los cambios que se ha producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación del PQiMC, es igual en todos los centros de FP estudiados, por esta razón no se puedan atribuir directamente a la fecha de acreditación de calidad, tamaño del centro o a su ubicación geográfica.
- ✓ En los centros estudiados se adopta el concepto de calidad de la educación como la satisfacción del cliente, se elaboran encuestas de satisfacción desde diversas perspectivas y se centran en conocer la satisfacción de los alumnos, solo en algunos centros se analiza la satisfacción del profesorado.

- ✓ Los planes estratégicos, como herramienta para guiar la mejora continua en el contexto interno y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es una herramienta utilizada por los siete centros, y en dos de ellos fue posible evidenciar su funcionalidad e importancia.

6.2. En relación con el objetivo general de la investigación.

El objetivo general de esta investigación fue: analizar la incidencia de los procesos de mejora continua en Centros de Formación Profesional Reglada, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El efecto de la implementación de procesos de mejora continua se examinó por medio del análisis de los efectos de la implementación del Proyecto de Calidad y Mejora Continua – PQiMC- en siete centros de formación profesional reglada en Cataluña, desde la perspectiva de los participantes en el proceso educativo, y por medio del estudio de caso múltiple bajo los lineamientos de la investigación cualitativa.

Los resultados obtenidos no se pueden generalizar para todos los centros de formación profesional reglada, pero si se puede afirmar que para los siete centros de formación profesional estudiados, la implementación de procesos de mejora continua tienen efectos considerados positivos y casi iguales, en todos los centros:

a) Sobre la gestión del centro llevando en algunos casos a revisar su misión y visión, y en general a implantar la gestión por procesos, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje y la satisfacción de los alumnos son procesos clave, a “poner en orden la casa” por medio de la elaboración de documentos requeridos por el modelo de gestión de la calidad y utilizando las NTIC para facilitar dichos procesos.

b) Sobre algunos de los factores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: relaciones interactivas, organización social en el aula, contenidos, materiales curriculares y secuencias didácticas (explicadas en el apartado 5.2). Estos resultados iguales para los siete centros objeto de estudio, lo que significa que los criterios diferenciales de los centros, definidos previamente (año de certificación, tamaño del centro y ubicación geográfica), no son factores determinantes en la implementación y en los resultados a nivel del aula de clase.

Desde una perspectiva general y a partir del estudio de caso múltiple realizado, se puede afirmar que los procesos de mejora continua en los centros educativos tienen efecto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, si las acciones de mejora se realizan de manera sistemática y planeada por medio de la adopción de un modelo de gestión de calidad con las siguientes características:

- El modelo esté diseñado a partir de un concepto de calidad claro, a partir del cual se definan niveles de calidad alcanzables en cada etapa del proceso de gestión y que sea coherente con el contexto externo, interno y del aula, del centro o grupo de centros.
- Que esté enfocado hacia la calidad de la gestión del centro educativo y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (de manera explícita).
- Guíe los procesos y procedimientos por medio de la definición de objetivos y acciones concretas.
- Que esté escrito en un lenguaje sencillo y entendible en el contexto del centro.
- Contemple espacios de reflexión y motivación que faciliten la participación activa de profesores, alumnos y personal administrativo, y que cuente con mecanismos para obtener y sistematizar sus opiniones, preocupaciones y propuestas.
- El centro tenga el acompañamiento y apoyo (técnico y financiero) de la Administración educativa.
- Su implementación esté liderada por el Equipo Directivo del centro educativo.
- Contenga lineamientos generales e instrumentos que faciliten la obtención de la información.
- Motive la formación de los gestores de calidad en este campo y la formación continua de los profesores en el ámbito pedagógico y/o técnico.
- Motive el trabajo en red de centros para facilitar la puesta en común de buenas prácticas y un espacio común de reflexión.

El cumplimiento de los objetivos específicos propuestos en esta investigación permitió dar cumplimiento a este objetivo general.

6.3. Otras conclusiones

Desde nuestra perspectiva y a partir de las notas de observaciones realizadas durante el trabajo de campo, presentamos conclusiones no relacionados directamente con los objetivos de esta investigación:

- La importancia del papel de director del centro como líder en la implementación del PQiMC y del trabajo en equipo con el coordinador de calidad del centro, durante la implementación de este Proyecto.

- La actitud de los profesores ante los cambios propuestos por el modelo de gestión de la calidad, puede estar determinado por los resultados que de él se obtengan en el corto plazo, como algunos de ellos lo manifestaron “necesitan ver resultados para comprobar que el modelo favorece la calidad del centro y del proceso de enseñanza-aprendizaje” y “no les interesa modelos de gestión burocráticos”.
- En general en los centros objetos de estudio, los alumnos tienen la percepción que están estudiando en centros que hacen mejoras continuas en lo organizacional y en la enseñanza, y que son reconocidos como centros de calidad, siendo ésta un valor agregado en el momento de entrar en el mundo laboral.
- Dos de los siete centros estudiados, se encuentran en la denominada “fase de institucionalización del proceso de mejora”, es decir, el centro está en la fase en la que la innovación y el cambio están dejando de ser considerados como algo nuevo, y se convierten en una forma habitual de hacer las cosas en el centro.

7. DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y NUEVAS PROPUESTAS

7.1. Discusión

Este apartado contiene el debate de los resultados y conclusiones obtenidos en la investigación respecto a los lineamientos teóricos presentados a lo largo del documento. Los dividimos en cuatro partes: a) en relación con la política educativa de la formación profesional; b) en relación con el concepto de calidad y los modelos de gestión de la calidad; c) respecto al diseño del modelo metodológico y finalmente, d) respecto implementación del PQiMC en los centros de formación profesional reglada en Cataluña.

En relación con la política educativa de la formación profesional reglada en España.

De la política educativa relacionada con la formación profesional en España y que afectan de manera directa el proceso de enseñanza-aprendizaje, queremos resaltar dos aspectos: el primero relacionado con el currículo básico de la FP; y el segundo, con la autonomía pedagógica.

De acuerdo con los fines de Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales –CNCP–, la formación profesional reglada debe estar adecuada a los requerimientos del sistema productivo (INCUAL, 2010), esto implica que el CNCP debe actualizarse a la velocidad a la que se produzcan cambios en el sector productivo asociado a una familia profesional, y al mismo tiempo, el centro de FP debe acoger estos nuevos lineamientos, incluirlos en su planificación del curso y trasladarlos al aula de clase. Esta secuencia de acciones, desde el punto de vista del contexto interno y del aula de clase, deben estar acompañadas por la asignación de los recursos necesarios para la adecuación de las instalaciones y/o adquisición de nuevas tecnologías o instrumentos, y con planes de formación continua de los profesores en aspectos pedagógicos y/o técnicos.

La autonomía pedagógica está presente en las últimas reformas educativas (LOGSE, LOE, LEC) y como lo mencionamos en el numeral 5.1.1., se trata de una autonomía limitada entre otras cosas, por el currículo prescriptivo. Bajo estas circunstancias (que no se pueden modificar desde el contexto del aula) y con el supuesto que este currículo es coherente con los requerimientos sector productivo, el profesor puede adoptar: la metodología, el diseño del tipo de relación interactiva, la organización social del aula, la organización del tiempo, de los contenidos y de la evaluación, de un modelo pedagógico que guie un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo de competencias profesionales.

La aplicación de la política educativa de la FP en España, requiere modificar el rol del profesor porque la formación orientada al desarrollo de las competencias profesionales le exige un cambio importante su manera de “hacer las clases” o como lo dice Chauvingné y Coulet (2010:15), un cambio de paradigma, porque es “necesario pasar de un proceso basado en la transmisión del conocimiento, a la apropiación del conocimiento y su integración en la práctica”. Este cambio no se logra de un día para otro, es necesario un proceso de motivación, reflexión y formación en este ámbito, al respecto Perrenoud (2008:108) afirma que “los profesores en su mayoría, han sido formados por una escuela centrada en los conocimientos y se sienten cómodos con este modelo (...) la revolución de las competencias solo se producirá si los futuros docentes tienen esta experiencia profesional durante su formación”, o como lo planteamos en el párrafo anterior, solo se podrá lograr con planes de formación continua del profesorado.

En relación con el concepto de calidad y los modelos de gestión de la calidad.

Si bien, el concepto de calidad es diverso e impreciso, cambia en el tiempo y tiene relación directa con la evaluación, el diseño de un modelo de gestión o de evaluación de la calidad facilita su concreción y conduce al desarrollo trabajo a unísono para dar cumplimiento a los objetivos de calidad propuestos en el centro educativo.

Por los resultados obtenidos en el análisis de caso múltiple, podemos afirmar que es necesario que en los modelos de calidad de la educación se haga referencia explícita a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, para garantizar que la gestión del centro camine en esta misma vía. De esta manera los modelos generales de gestión de la calidad deben ser contextualizados y adaptados para tal fin, por lo que Escale y QualiVET son un ejemplo de modelos de gestión de la calidad en el aula, que pueden integrarse a modelos más generales, sin que esta situación reste importancia a la gestión de la calidad en el contexto externo e interno.

En el Proyecto de Calidad y Mejora Continua –PQiMC- la calidad es considerada como “la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes”, sin embargo en la implementación del Proyecto en cada centro, el concepto de “satisfacción de necesidades” es diferente (ver apartado 5.4.1.); como lo decían Harvey y Green (1993:18), la dificultad en la identificación de las necesidades es solventada por el propio sistema, en nuestro contexto, por la Administración educativa debe acoger como base para el diseño del currículo prescriptivo, lo que se “supone que el estudiante necesita” y a partir allí, definir las variables que permiten analizar su nivel de satisfacción.

El PQiMC que integra la norma ISO 9001:2000 y el EFQM, propone fases, etapas y actuaciones que facilita su implementación, y a partir de resultados del estudio de caso múltiple se puede afirmar que este modelo facilitó el cumplimiento de los principios de calidad previamente definidos (Generalitat de Catalunya, 2006:16): liderazgo, orientación al cliente, gestión por procesos, desarrollo e implicación de las personas (no podemos afirmar el nivel de implicación), alianzas con otros centros, y orientación hacia los resultados.

Adicionalmente, el PQiMC contextualizado al ámbito de la FP, cumple con algunas de las características de los modelos tecnológicos de evaluación educativa (Vásquez,2009:64): se fundamenta en la asociación de la calidad educativa con la eficacia y la eficiencia, en él se define claramente los componentes de los procesos y la evaluación, se establecen métodos precisos para confirmar el cumplimiento de los objetivos, y al finalizar cada etapa del proceso se obtiene una certificación.

En relación con el modelo metodológico

Los resultados obtenidos de la aplicación del diseño metodológico para el estudio de caso múltiple, nos permite afirmar que la investigación cumplió las características propias de una investigación cualitativa (Maykut y Morehouse, 1994; en Latorre et al 2005:200): el foco de la investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo, se elabora sobre la información recogida, el muestreo es intencional, se apoya en criterios internos, no pretende generalizar resultados y en la etapa de análisis descriptivo el informe de la investigación sigue el modelo del estudio de casos.

En cuanto a las características de un estudio de caso múltiple, este modelo metodológico siguió los lineamientos de Stake(2006:17): a) el estudio del caso se organizó entorno a una pregunta de investigación: ¿Qué impacto tiene la aplicación del PQiMC sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje en centros de formación profesional en Cataluña?; b) el objetivo inicial es entender cada caso de manera independiente, por lo que se organizaron los datos de cada caso por separado, la información de cada caso se registró en la Matriz de Trabajo de Campo, se analizó y elaboró un informe para cada centro; y c) se definió una comparación entre los centros que participaron en el estudio por medio de identificar las coincidencias y no coincidencias por subgrupos de casos.

El diseño metodológico de estudio de caso múltiple a partir del diseño de una secuencia de matrices, guió todo el estudio de campo y facilitó el análisis descriptivo e interpretativo, lo que nos permite afirmar que es un buen método y que este tipo de diseño, como dicen Miles y Huberman(1994:93), las matrices son “útiles para conocer el flujo, la ubicación y la conexión de los acontecimientos” y porque facilita la comparación con las matrices de otros casos dentro de la investigación.

En relación con la implementación del PQiMC en los centros de formación profesional

Los resultados obtenidos en el estudio de caso múltiple, nos permite afirmar que en los siete centros de FP objeto de estudio se implementó el modelo de gestión de la calidad definido por el PQiMC, acogiendo los lineamientos establecidas para cada etapa.

Para la fase 1ª, siguieron los lineamientos de la norma ISO 9001:2000 contextualizados al ámbito educativo (Generalitat de Catalunya,2004:109) relacionados con: la identificación de los procesos del

centro, la determinación de la secuencia y la interacción de los procesos, determinación de los métodos y criterios para asegurar el control, establecieron indicadores para cada proceso, realizaron la medición, seguimiento y análisis de cada proceso y definieron acciones y las realizaron a partir del Plan de Mejora Continua del centro. El cumplimiento de esta primera etapa les permitió obtener la certificación de calidad.

Entrando a la 2ª. Fase del PQiMC (Generalitat de Catalunya, 2009:2), se inició la aplicación de los postulados del EFQM, que involucra el mantenimiento y fortalecimiento de lo realizado en la primera fase centrada en la gestión y organización del centro, y el inicio de acciones dirigidas a mejorar la calidad en el aula, por medio del diseño de planes de mejora relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la acción tutorial y la formación en los centros de trabajo.

Sin embargo en el PQiMC no existe una guía explícita para la mejora de la calidad en el aula como si lo hacen modelos como: a) el QualiVET (Becker et al 2009:273), que identifica seis áreas de mejora de la calidad que están interrelacionadas: el papel de los formadores y profesores, el proceso de aprendizaje/el papel de los alumnos, los métodos de formación y enseñanza, los contenidos de la formación y la enseñanza, el entorno de aprendizaje, y la reflexión sobre la formación y la enseñanza; y b) Escale (Malpica y Santaaulària, 2010:7), que propone como ámbitos de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje: las finalidades educativas que guían los objetivos didácticos y los contenidos del aprendizaje, los principios psicopedagógicos del aprendizaje que ayudan a determinar la secuencia y la temporización de los contenidos, la metodología de enseñanza y de evaluación.

Los resultados de la implementación del PQiMC en los siete centros de FP evidencia la existencia, (como decía De la Orden y como lo planteamos desde nuestra perspectiva holístico) de “múltiples relaciones de coherencia entre los componentes básicos, internos y externos”.

Desde esta perspectiva, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje depende de:

- a) La calidad en el contexto externo, básicamente en lo relacionado con la definición de currículos básicos pertinentes y coherentes con la realidad del sistema productivo, y en el grado de autonomía pedagógica.
- b) En el contexto interno, por la misión, visión, principios pedagógicos y gestión del centro; y
- c) En el aula de clase, por la definición de las secuencias de actividades, las relaciones interactivas, organización social, definición de espacios y tiempos, organización de contenidos, materiales curriculares y métodos de evaluación, todos bajo unos criterios de la formación profesional orientada al desarrollo de las capacidades profesionales.

Comparando las características del proceso de enseñanza-aprendizaje del curso 2009-2010, identificadas durante el estudio de campo, con las variables de intervención pedagógica de la enseñanza-aprendizaje de las competencias de Zabala y Arnau (2009:163-209) y Villa (2011:154), se

puede decir que en términos generales, los centros de FP deben fortalecer su acción en algunas de las variables de intervención pedagógica. A manera de ejemplo presentamos algunas de ellas:

- Métodos de enseñanza-aprendizaje: Aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, portafolio y learning by doing.
- Materiales curriculares: Construir materiales curriculares de acuerdo con las necesidades específicas del grupo-clase.
- En las relaciones interactivas: Contar con las aportaciones y conocimientos de los alumnos durante toda la interacción, valorar a los alumnos según sus capacidades y sus esfuerzos, y establecer un ambiente que promueva la autoestima y autoconcepto.
- Organización de los contenidos, seguir la secuencia: descripción de la situación de la realidad-planteamiento de cuestiones-utilizar los instrumentos y recursos disciplinares-formalización según los criterios científicos-aplicación a otras situaciones para facilitar la generalización.
- Evaluación: deben ser coherente con el método de enseñanza-aprendizaje y se pueden realizar informes con la solución de la situación problema, análisis del producto final, organización y desarrollo del portafolio, y el protocolo de observación.

7.2. Limitaciones del estudio.

Las limitaciones en el desarrollo de esta investigación se puede concretar en dos situaciones: la primera relacionada con la baja de un centro de FP por dificultades en las agendas de las personas que se debían entrevistar, lo que llevó a que se trabajará solo en siete centros; y la segunda por la dificultad en algunos centros para coordinar la agenda de las entrevistas y en un centro para realizar el grupo de discusión con los alumnos. De todas maneras consideramos que estos hechos no afectaron los resultados del estudio, dado que en cada subgrupo de análisis contábamos con otros centros de FP en los que fue posible desarrollar todas las actuaciones previstas.

Como limitación del estudio podemos decir que el modelo de estudio de caso múltiple aquí diseñado, puede ser utilizado como guía de otras investigaciones, con una previa contextualización que servirá para validar sus categorías y subcategorías de análisis.

7.3. Nuevas propuestas.

A partir del proceso realizado para el desarrollo de esta investigación y por los resultados obtenidos, surgen ideas que pueden convertirse en objetivos de futuras investigaciones que profundicen en lo indicado y que presentamos a continuación:

Diseñar un modelo para la gestión de la calidad en el aula para integrarlo al Proyecto de Calidad y Mejora Continua en su tercera fase. Para su construcción se sugiere tener en cuenta: a) la estructura actual del PQiMC; b) los resultados de esta investigación; c) las experiencias obtenidas por el Movimiento de Mejora de la Escuela en su larga trayectoria; y d) el diseño metodológico de esta investigación como instrumento de diagnóstico o autodiagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el objeto de estudio son los ciclos formativos que se ofrecen en cada centro de FP.

Crear estrategias que faciliten la institucionalización de las innovaciones al interior de los centros educativos. Nos referimos al diseño de estrategias que promuevan la participación propositiva de todos los actores del proceso educativo en acciones de cambio, lo que implica que el cambio se convierta en una forma habitual de hacer las cosas en el centro, es decir, forme parte de su quehacer diario.

Construir un observatorio de modelos de gestión de la calidad educativa y de gestión de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde nuestra perspectiva consideramos que servirá para identificar las buenas prácticas y para construir un marco teórico de referencia para el diseño de modelos de gestión de la calidad que emerjan y se implemente en el ámbito educativo.

Diseñar un modelo pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias profesionales acompañado de un plan de formación continua del profesorado. El diseño se puede realizar a partir de: a) la identificación métodos pedagógicos idóneos para la formación orientada al desarrollo de las competencias profesionales; y b) el análisis de las buenas prácticas en otros países de Europa, América Latina y América del Norte, donde la formación por competencias tiene más trayectoria.

Diseñar estrategias para el trabajo en red con centros de formación profesional ubicados fuera de Cataluña. Tiene sentido si consideramos que el trabajo en red sirve para fortalecer y compartir el conocimiento y porque en otras Comunidad Autónomas también se está trabajando en Proyectos similares al PQiMC.

IV. BIBLIOGRAFIA Y ANEXOS

8. BIBLIOGRAFIA

8.1. Citas Bibliográficas.

- Aguerrondo, I. (2009). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. Recuperado el 20/05/2011 en <http://www.oei.es/calidsad2/aguerrondo.htm>
- Albert, M. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Alvarez-Gayou, J. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- Alvarez, M. (2008). Gestión de los procesos internos de cambio en el centro educativo. En: Villa, A. (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso internacional sobre dirección de centros educativos* (pp.257-288). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. España: Editorial Trillas.
- Beare, H. (2007). Four decades of body-surfing the breakers of school reform : just waving, not drowning. En : En: Townsend, T. (Edit.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.27-40). Dordrech: Springer.
- Beaudin-Lecours M. (2008). La qualité, un enjeu de société. *Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 67. Recuperado el 19/05/2010 en <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page= article&id=2088>
- Becker, M., Bligs, J. et al (2009). Guía de utilización de QualiVET- Marco de desarrollo de la calidad (QDF). En: Gairín, J., Essomba, M. y Muntané, D. (Coords.), *La calidad de la formación profesional en Europa, hoy* (pp.266-293). España: RGM, S.A.
- Blanco, R. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de la calidad en educación. En: Blanco, R. (Dir.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe (UNESCO-LLECE)* (pp.7-15). Chile: Salesianos Impresores.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bolívar, A.(2004). El centro como unidad básica de acción educativa y mejora. En: Moreno, J. (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 93-120). Madrid: UNED.

- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8 (2), 11-33.
- Bondarenko, N. (2007). Acerca de las definiciones de la calidad de la educación. *EDUCERE*, 11(39), 613-621.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Recuperado el 06/06/2010, en [http://www.rinace.net/ arts/ vol14num2e/ art5_htm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol14num2e/art5_htm.htm)
- Brophy, J., Walberb, H., Paik, S., Topping, K, y Redding, S. (2007). *Prácticas eficaces de enseñanza*. España: PPC Editorial y Distribuidora, S.A.
- Caldwell, B. (2007). The maturing of a movement: tracking research, policy and practice in Australia. En: Towsend, T. (Edit.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.307-324). Dordrech: Springer.
- Campillo, S. (2003). Evolución histórica de la formación profesional y las exigencias del mercado de trabajo. *EDUCAR*, 27, 25-28.
- Cantón, I. (2009). *Modelo sistémico de evaluación de planes de mejora*. España: Universidad de León.
- Cantón, I., y Vásquez, J. (2010). Los procesos en gestión de la calidad. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8 (5), 60-68. Recuperado el 03/06/2011 en <http://www.rinace.net/numeros/arts/vol8num3/art3.pdf>
- Carrasco, R. (2007). *Metodología para investigación en gestión de operaciones*. Recuperado el 12/05/2010 en [http://oa.upm.es/1143/1/ CARRASCO_01_2007.pdf](http://oa.upm.es/1143/1/CARRASCO_01_2007.pdf)
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de las competencias. *Revista de Pedagogía*, 63 (1), 109-123.
- CEDEFOP. (2007). *Principes fondamentaux d'un cadre commun pour l'assurance de la qualité (CCAQ) dans l'EFP en Europe*. Luxembourg: Cedefop.
- Chauvingné, C. et Cuolet, J. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?. *Revue française de pédagogie*, 172, 15-27.
- Cheng, Y. and Tam, W. (2007). School effectiveess and improvement in Asia: there waves, nine trends and challenges. En: Towsend, T. (Edit.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.245-268). Dordrech: Springer.
- CLUB EXCELENCIA EN GESTION. (2006). *Modelo EFQM de excelecia*. Recuperado el 18/03/2010, en [http://www.clubexcelencia.org/ejes/ EXCELENCIA/ ModelosAvanzadosdegestion](http://www.clubexcelencia.org/ejes/EXCELENCIA/ModelosAvanzadosdegestion)

- Coller, X. (2005). *Cuadernos metodológicos. Estudio de casos*. Madrid: EFCA.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*. España: Ediciones Santillana.
- De la Guardia, R. y Santana, F. (2010). Alternativa de mejora de la participación educativa de las familias como instrumento para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3), pp.7-29.
- De La Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17-36.
- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Revista de pedagogía*, 63 (1), 47-61.
- Deming, W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. España: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14 (4), 532-550.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Editorial GRAÒ.
- Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación del aula*. Barcelona: Editorial GRAÒ.
- Escudero, J. (2003). La calidad de la educación: controversia y retos para la educación pública. *Revista Educativa*, 20, 21-38.
- Etxangue, J., Huegun, A. et al (2009). Diferencias en la percepción de variables educativas antes y después de la implantación de sistemas de acreditación de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 7-18. Recuperado el 15/08/2010 en <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num3/art1.pdf>
- EUROPEAN COMMISSION. (2004). *Fundamentals of a "Common quality assurance framework" (CQAF) for VET in Europe*. Bruselas: European commission.
- EUROPEAN COMMISSION. (2005). *Launch of the european network on quality assurance in vet*. Bruselas: European commission.
- EUROPEAN COMMISSION. (2010). *The Bruges communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. Bruselas: European Commission.
- Fernández de Pedro, S. y González de la Fuente, A. (1976). Apuntes para una historia de la Formación Profesional en España. *Revista de Educación*, 239, 81-87.

- Gairín, J. (2006). *Los planes de mejora y la satisfacción de la comunidad*. Ponencia Jornada de Inspección y evaluación interna de los centros docentes para la mejora de la calidad de la enseñanza. Madrid.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basado en competencias. *Revista de Pedagogía*, 63 (1), 93-108.
- García, M. (2000). Evaluación y calidad de los sistemas educativos. En: González, T.(Coord.), *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un Enfoque Metodológico* (pp.227-267). España Ediciones Aljibe.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2004). *La gestió per processos en els centres educatius basada en la norma ISO 9001:2000*. Barcelona: Arte Graf.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2005). *Introducció a la qualitat i equips de millora*. Barcelona: Unitat de Qualitat i Models de Centre.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2006). *Excel·lència en l'educació*. Barcelona: Arte Graf.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2008). *Projecte de Qualitat i Millora Contínua*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2009). *Projecte Qualitat i Millora Contínua. Curso 2009-2010*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Gimeno, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En: Gimeno J. (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. (pp.15-58) Madrid: Ediciones Morata.
- GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS. (2008). *Investigadores de calidad en la docencia y en la gestión de centros para la formación continua de los profesionales de la educación en el principado de Asturias*. España: Grupo FEMXA-CECE.
- González, I. y López, I. (2010). La concepción de la eficacia escolar desde la visión del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 123-143.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Gurdian-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José de Costa Rica: Print Center.
- Hargreaves, A. (Comp.).(2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Color Efe.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de educación*, 339, 43-58.

- Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining Quality. *Assesement & Evaluation in Higer Education*, 18 (1), 9-30.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (2001). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En: Reynolds, D. et al, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp.71-101). España: Santillana.
- Hernández-Pizarro, L. y Caballero, M. (2009). *Aprendiendo a enseñar. Una propuesta de intervención didáctica para una enseñanza de calidad*. Madrid: Editorial CCS.
- INSTITUTO NACIONAL DE CALIDAD Y EVALUACIÓN (INCE). (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INSTITUTO NACIONAL DE CUALIFICACIONES. (2011). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (actualizado)*. Recuperado el 29/07/2011, en http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2010). *Sistema estatal de indicadores de educación. Edición 2010*. Madrid: Fer Fotocomposición.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES. INCUAL. (2010). *Catálogo Nacional de Cualificación y Formación Profesional*. Recuperado el 20/06/2011 en http://www.educacion.gob.es/educa/incual/pdf/2/Web_Folleto_castellano.pdf
- Kvale, S. y Brindkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. EEUU: SAGE Publications.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y ARNAL, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: Ediciones Experiencia.
- Lenoir, Y. et Morales-Gómez, M. (2011). El enfoque por competencias y profesionalización de la enseñanza: una clarificación conceptual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 9(1), 47-64. Recuperado el 31/08/2011 en <http://rinace.net /reice/numeros/arts/vol9num1/art3.pdf>
- Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid: BOE, 187.
- Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: BOE, 238.
- Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Madrid: BOE, 147.
- Ley Orgánica 20/2002 de Calidad de la Educación. Madrid: BOE, 307.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación. Madrid: BOE, 106.
- Ley 12/2009, de 10 de Julio, de Educación. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Ley 4/2011, Complementaria de la Economía Sostenible, por las que se modifican la Leyes Orgánicas 5/2002 de las Cualificaciones y la Formación Profesional, 2/2006 de Educación, 6/1985 del Poder Judicial y 3/1980 del Consejo de Estado. Madrid: BOE, 61.

López, A. y Ruiz, J. (2004). Gestión de la calidad en centros educativos no universitarios ¿qué es?, ¿para qué vale?. ¿cómo se puede aplicar?: Recuperado 04/04/2010, en http://www.educarm.es/admin/portal/templates/portal/images/ficheros/revistaeducarm/9/revista8_08.pdf

Llopis, R. (2004). *Grupos de discusión*. España: ESIC Editorial.

Malpica, F. y Santaaulàroa i Gómez, G. (2010). *Claves de la calidad en la práctica educativa*. Recuperada el 05/06/2011, en <http://www.gestiondecentros.com>

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editores.

Martín, J. (2006). La recherche de qualité dans l'éducation : une analyse comparative tricontinentale (Afrique subsaharienne, Asie du Sud-Est, Europe Occidentale). Colloque International « Education/formation: la recherche de qualité. Recuperado el 03/08/2010, en http://doc-aeg.aide-et-action.org/data/admin/recherche_qualite_education.pdf

Martín, M. y Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de "una escuela para todos". *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(3), 121-138. Recuperado el 12/05/2011 en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art7.pdf>

Martínez, C. y Riopérez, N. (2005). El modelo de excelencia EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Revista Educación XXI*, 8, 35-65.

Miles, M. y Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook. Qualitative data analysis*. California: SAGE Publications.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Una propuesta para el debate*. España: MEC.

MINISTERIO DE FOMENTO. (2005). *Sistema de gestión de calidad ISO 9001:2000*. Recuperado el 10/04/2010 en <http://www.fomento.es/NR/rdonlyres/30e622fc-95a4-428c-ba6c-54deb2a2ad33e6f/19523/CaptuloIRequisitosISO9001.pdf>

Muñoz-Repiso, M. et al (2000). *La Mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Muñoz-Repiso, M., et al(2003). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Murillo, F. (Coord.). (2007). *Investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela, algunas lecciones aprendidas para transformar el centro docente. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad (REICE)*, 1(2). Recuperado el 25/05/2010 en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln2/Murillo.pdf>
- Murillo, F. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.
- Normand, R (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Reveu Française de Pédagogie*, 54, 33-43.
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Buenos Aires: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Orozco, C. y Olaya, A. (2009): ¿Calidad de la educación o educación de calidad?. Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 161-181.
- PARLAMENTO EUROPEO y DEL CONSEJO. (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente- Un marco europeo*. Recuperado el 25/07/2011 en http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_es.pdf
- PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO. (2009). *Recomendaciones 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 profesional*. En Diario Oficial de la Unión Europea (pp. 1- 10).
- Perrenoud, P. (1998). *La qualité d'une formation professionnelle se joue d'abord dans sa conception*. Recuperado el 10/11/2011 en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_11.html
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Imprimeix.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J.C. Sàez Editor.
- Pigozzi, M. (2006). ¿Qué es la calidad de la educación? (Desde la perspectiva de la UNESCO). En: UNESCO-IIEP: *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: la planificación de su diseño y la gestión de su impacto*. París: Publicaciones UNESCO-IIEP.
- Plante, J. y Bouchard, Ch.(1998). La qualité. Sa définition et sa mesure. *Revue Service Social*, 47(1-2), 27-61.
- Ramón, J. y Santaetulària, G. (2011). El compromiso de la mejora continua. *Aula de innovación educativa*. 198, 24-27.

- Real Decreto 676/1993 por el que se presentan las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas. Madrid: BOE, 122.
- Real Decreto 1128/2003 por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. BOE: 223.
- Real Decreto 1538/2006 por el que se establece la Ordenación General de la Formación profesional del sistema educativo. Madrid: BOE, 3 (2007).
- Ribes, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 193-207.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 33-45.
- Rodríguez, M. (2008). Un modelo de formación basado en las competencias: hacia un nuevo paradigma en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 11,131-147.
- Rodríguez-Valls, F. (2010). Los procesos de calidad de la enseñanza de la lectura, origen de un saber democrático y participativo. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8 (5), pp.120-132.
- Rosales, C. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias: ¿qué tipo de innovación implica?. *Innovación Educativa*, 20, 77-88.
- Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación.*, 55. pp.107-136.
- Rowan, B., Correnti, R. et al (2009). *Scholl improvement by design. Lessons from a study of comprehensive school reform programs*. Recuperado el 04/07/2010 en <http://www.cpre.org>
- Rubinszteijn, G. y Palacions, M (2010). El efecto del tiempo en la percepción de la calidad del servicio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 189-202.
- Santaeulària, G. (2011). Autodiagnóstico pedagógico. Reflexión de la implementación en la Escuela Thau de Barcelona. *Aula de innovación educativa*, 198, 31-34.
- Sackney, L. (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years. En: Townsend, T. (Edit.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.167-182). Dordrech: Springer.
- Santos, M. (Coord.). (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: Editorial Muralla.
- Schalk, A. y Marcelo, C. (2010). Análisis del discurso asincrónico en la calidad de los aprendizajes esperados. *COMUNICAR*, 35 (XVIII), pp.131-139.
- Schalk, A. (2011). Escalae en Chile. Primera experiencia en un centro educativo. *Aula de innovación educativa*, 198, 28-30.

- Slee, R. y Weiner, G. (2001). *¿Eficacia para quién?*. Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar. Madrid: Ediciones Akal.
- Stake, R.(2005). Qualitative case studies. En : Denzin, N. et Lincoln, Y., *The sage handbook of qualitative research* (pp.443-446).California: SAGE Publications.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilfor Press.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. España: Ediciones Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestra escuelas. Reunir la eficacia y la mejora de las escuelas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Stoll, L. and Sammons, P. (2007). Growing together: school effectiveness and school improvement in the UK. En: Townsend, T. (Edit.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.207-220). Dordrech: Springer
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós/MEC.
- Teddlie, C. and Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. En: Townsend, T. (Edit.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.131-166). Dordrech: Springer.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de innovación en los centros educativos*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Curriculum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. España: Printed by Publidisa.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria en España. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Townsend, T. (2007). 20 Years of ICSEI: The impact of School Effectiveness and School Improvement on School reform. En: Townsend, T. (Edit.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.3-26). Dordrech: Springer.
- UNESCO- IIEP. (2006). *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: La planificación de su diseño y la gestión de su impacto*. París: Publicaciones UNESCO-IIEP.
- Valois, P. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Varcher, P., Schürch, D., et al (2008). Qualité de l'éducation. En: L'UNESCO, *Rapporto Annuale* (pp. 79-84). Suiza: UNESCO.
- Vásquez, M. (2009). *La promoción del cambio organizacional a partir de la autoevaluación*. Barcelona: Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.

Villa, A. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.

Yin, R. (2009). *Case study research. Desing and Methods*. EEUU: SAGE Publications.

Zabala, A. (2007). *La pràctica educativa. Com ensenyar*. Barcelona: Editorial Graó.

Zabala, A.y Malpica, F. (2008). *Haciendo llegar la calidad al aula*. España: IRIF.

Zabala, A. y Arnau, L. (2009). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

8.2. Bibliografía complementaria.

Aguerrondo, . y Xifra, S. (2006). *Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.

Alonso, G. (2005). La calidad en la formación profesional. En: Frias, M., *La calidad en el actual sistema educativo* (pp.131-133). Burgos: Universidad de Burgos.

Alvarez, J. (2005). La formación profesional en valores. En: Frias, M., *La calidad en el actual sistema educativo* (pp.135-138). Burgos: Universidad de Burgos.

Avalos, B. (2007). School improvement in Latin America: innovations over 25 Years (1980-2006). En: Townsend, T. (Edit.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.183-206). Dordrech: Springer.

Behrens, M. (Dir.).(2008). *La qualité en éducation: pour réfléchir à la formation de demain*. Québec: Presses Universitaires du Québec.

Blings, J. y Gessler, M. (Eds.). (2007). *Quality development and quality assurance with labour market reference for the vocational education and training system in the metal sector*. Germany: University of Bremen.

BUREAU VERITAS (2009). *Plan de evaluación ISO: 9001 centro de formación profesional-auditoria externa*. Agenda de trabajo.

Cantón, I.(Coord.). (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos*. Madrid: Editorial CCS.

Casanova, M. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.

CEDEFOP. (2003). *Technical working group on quality in vet- a European common quality assurance framework*. Luxembourg: Cedefop.

CEDEFOP. (2008). *Assuring the quality of VET systems by defining expected outcomes*. Luxembourg : Cedefop.

- Chavarría, X. Y Borrell, E. (2002). *Calidad de la educación*. Barcelona: EDEBÉ.
- Contreras, J. (2004). *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción a la crítica didáctica*. Madrid: AKAL Universitaria.
- COMMISSION EUROPEENNE. (2002). *Rapport européen sur les indicateurs de qualité de l'éducation et la formation tout au long de la vie. Quinze indicateurs de qualité*. Recuperado el 15/08/2010, en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/quality_report_pdf
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2008). *Métodos de investigación en educación social*. España: UNED.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2005). *MIB (Manual d'indicadors bàsics)*. Documento de trabajo.
- Estefanía, J. y López, J. (2001). *Evaluación interna del centro y la calidad educativa*. Alcalá: Editorial CCS.
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Les marchés scolaires : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 4 (48), 693-722.
- Ferrández, A. (2002). *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fernández, N. (2007). ¿Cómo analizar los datos cualitativos?. *Butlletí La Recerca-ICE*. Recuperado el 15/06/2010 en <http://www.ub.es/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>
- Flyck, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2006). *Breakthrough*. California: Corwin.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: the change imperative for whole system reform*. Toronto: Corwin.
- Gairín, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: Editorial Muralla.
- Gairín, J. (2008). Retos y perspectivas de innovación en los centros educativos. En: Villa, A.(Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso internacional sobre dirección de centros educativos* (pp.77-127). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Editorial GRÀO.
- Gauthier, C. y Dembelé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche*. Recuperado el 01/08/2010, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf>

- Gelpi, A. y Malpica, F. (2010). La calidad educativa depende de nuestra "mochila" como docentes?. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 59-64.
- Gerard, F. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *La Revue Mesure et evaluation en education*, 24 (2-3), 53-77.
- GOBIERNO DE ESPAÑA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011). *Principios y fines del sistema educativo*. Recuperado el 15/08/2011, en <http://www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines.html>
- Gómez, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista Ciencias Humanas UPT (20)*. Recuperado el 20/05/2010 en <http://www.utp.edu.co/-chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- González, T. (Coord.). (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. España: Ediciones Aljibe.
- Hussons, A., Scheffer, P., y Freyssinet, G. (2002). *Quel modèle qualité pour la e-formation? Les normes qualité existantes répondent-elles au besoin des acteurs de la e-formation?*. Recuperado el 14/05/2010, en <http://www.dokeos.com/doc/thirdparty/ModeleQualiteEform.pdf>
- Kristensen, B. (2010). Has External Quality Assurance Actually Improved Quality in Higher Education over the Course of 20 Years of the "Quality Revolution"?. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 16(2), 153-157.
- Kyriakides, L. (2007). Generic and differentiated models of educational effectiveness: implications for the improvement of educational practice. En: Townsend, T. (Edit.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.41-56). Dordrech: Springer.
- Law, D. (2010). Quality Assurance in Post-Secondary Education: Some Common Approaches. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 18 (1), 64-77).
- LEARNING POINT ASSOCIATES. (2009). *Designing effective scholl improvement strategies*. Recuperado el 10/07/2010, en <http://www.centerforcsri.org>
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. París: Éditions d'Organisation.
- Martínez, J. (2010). La construcción de indicadores y evaluación de la calidad en centros educativos. Seis experiencias en México. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(5), 134-153. Recuperado el 25/03/2011, en <http://www.rinace.net/numeros/arts/vol8num5/art11.pdf>
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. España: Visor Dis. S.A.
- MINISTERIO DE EDUCACION. (2011). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultado Detallado curso 2009-2010*. Recuperado el 02/07/2011 en <http://www.educacion.gob.es>

/horizontales/estadisticas/no-universitaria/centros/centros-servicios-estadisticas/2009-2010.html

- Miranda, J. (2006). Una referencia particular sobre el concepto de calidad de la educación. *Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte de Barranquilla*, 7, 132-145.
- Molina, E. y Villena, J. (2010). El discurso de la calidad en educación: ¿Escuelas ISO 9001/2000?. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 15 (1), 112-123.
- Moreno, J. (Coord.). (2004). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Murillo F. y MUÑOZ-REPISO, M. (Coords.). (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- OCDE. (1999). *Proyecto sobre competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Suiza: OCDE.
- OCDE. (2006). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. París: OCDE.
- Peña-Suárez, E., Fernández-Alonso, J., y Muñiz, J. (2009). Estimación del valor añadido de los centros escolares. *Aula Abierta*, 37 (1), 3-18.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. España: La Muralla, S.A.
- Pereda, S. y Berrocal, S. (2006). *Gestión de los recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Plassard, J. y Loukil, F. (1999). *L'évaluation de la qualité de la formation : un balayage des diverses approches économiques*. Recuperado el 08/07/2010 en <http://lirhe.univ-tlse1.fr/publications/notes/295-99.pdf>
- Rabanal, D. (2003). La evaluación y la enseñanza. En: Castillo, S. (Coord.). *Compromisos de la evaluación educativa* (pp.35-54). España: Prentice Hall.
- Rey, R. y Santamaría, J. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- Reynolds, D. et al (2001). *Las escuelas eficaces, clave para la mejora de la enseñanza*. España: Santillana.
- Robert, F. (2003). *Unne approche conceptuelle de la qualité en éducation*. Recuperado el 05/08/2010 en http://www.f-robert.com/fr/pdf/DSE13_Robert_final.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.

- Santos, M. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. España: Editorial Octaedro.
- Scallón, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruselas: Éditions de Boeck & Larcier S.A.
- Senlle, A. y Gutierrez, N. (2004). *Calidad en los servicios educativos*. España: Ediciones Diaz de Santos.
- UNESCO. (2005). *Rapport mondial de suivi sur L'EPT 2005. Education pour tous. L'exigence de Qualité*. Francia. Editions UNESCO.
- Yzaguirre, L. (2007). Educación y calidad: ¿Por qué utilizar la guía IWA 2?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 2-13.
- Zabala, A. (2008). Haciendo llegar la calidad al aula. En: Gairín, J., *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. España: Wolters Kluwer España.
- Zabala, A. (2011). Criterios para la mejora de la práctica educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 13-16.
- Zaballa, G. (2000). *Modelo de calidad de la educación GOIEN. Camino hacia la mejora continua*. Bilbao: Universidad de Deusto.

9. ANEXOS

ANEXO 1. SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA 1970

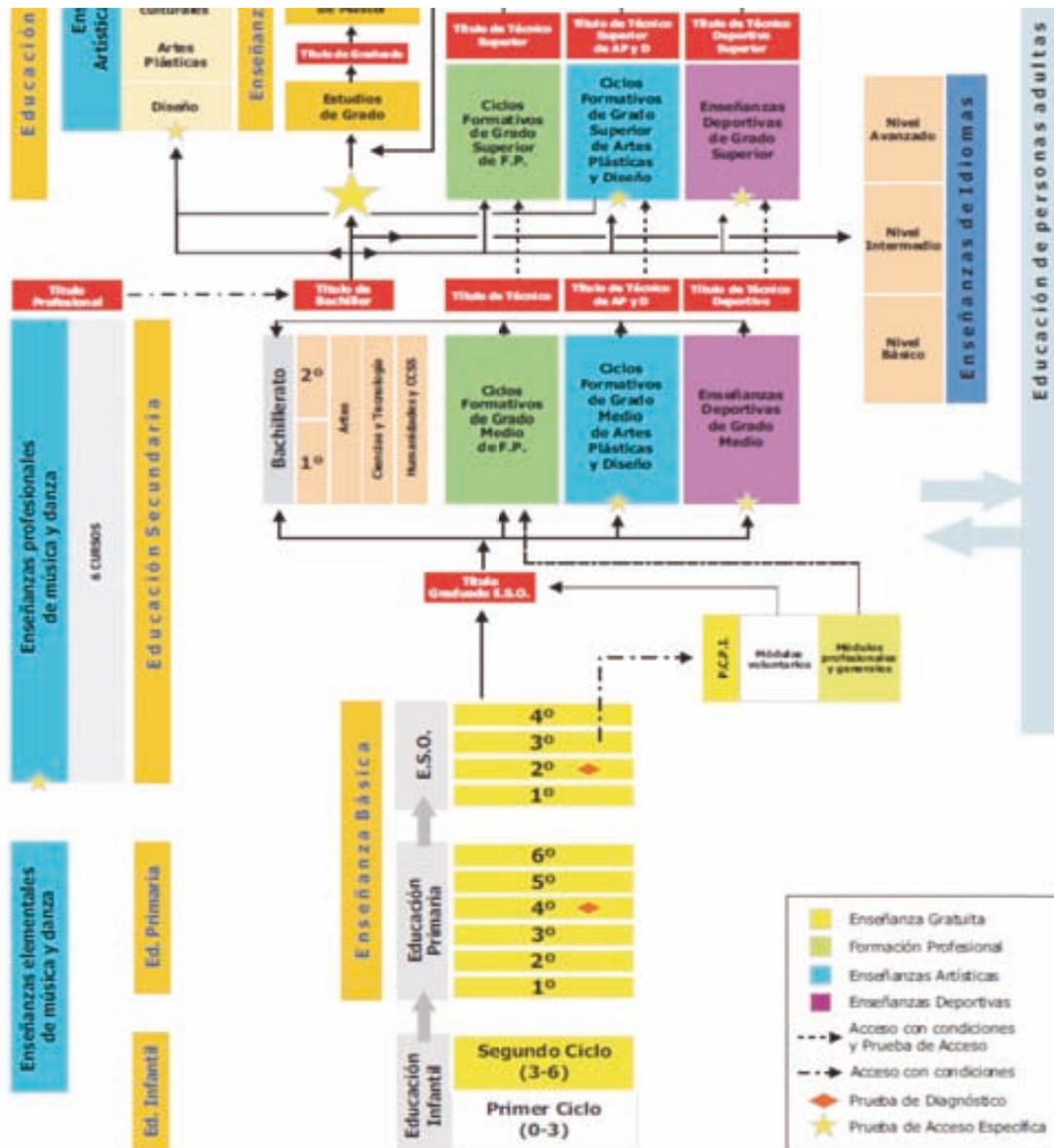
Fuente: ESIN CONSULTORES

ANEXO 2. SISTEMA EDUCATIVO SEGÚN LA LOGSE

Fuente: ESIN CONSULTORES

2
2
2
2

SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL - LOE



Fuente: Ministerio de Educación (2011)

2

2

2

ANEXO 3- MARCO COMUN EUROPEO DE CALIDAD EN LA FORMACION PROFESIONAL.

PREGUNTAS CLAVE Y CRITERIOS DE CALIDAD

1. CRITERIOS DE CALIDAD DE LA PLANIFICACION.

Preguntas clave	Las posibles respuestas a nivel de sistema - los criterios básicos de calidad	Las posibles respuestas a nivel de FP-proveedor - criterios básicos de calidad
¿Cuáles son las metas / objetivos de su sistema / institución en relación con la FP?	(Descripción de las metas / objetivos)	(Descripción de las metas / objetivos)
Son sus objetivos de política / objetivos claros y medibles?.	<p>Los objetivos nacionales y europeos, o con fines de formación profesional son conocidos por las partes interesadas.</p> <p>Existencia de procedimientos sistemáticos para identificar las necesidades futuras.</p> <p>Un número mínimo de objetivos / normas han sido establecidas</p>	Los objetivos europeos, nacionales y locales son conocidos en toda la institución
¿Son los objetivos europeos y los objetivos de la EFP incluidas en las metas que han establecido?	Un plan de acción ha sido elaborado para alcanzar los objetivos europeos.	Se centran en algunos de los objetivos europeos en cooperación con los proveedores de EFP de otros Estados miembros.
¿Cómo se evalúa el grado en que estas metas / objetivos se han cumplido?	<p>Los objetivos son comunicados a los proveedores.</p> <p>Los resultados sobre los indicadores específicos se reúnan sistemáticamente.</p>	<p>Proceso de autoevaluación se lleva a cabo cada dos años.</p> <p>Los departamentos de presentar informes, con el apoyo de indicadores específicos, a nivel de gestión</p>
Describir el procedimiento para el proceso de planificación bajo este enfoque de calidad.	(Descripción del procedimiento)	(Descripción del procedimiento)

Fuente: EUROPEAN COMMISSION (2004:7)

2. CRITERIOS DE CALIDAD DE LA EJECUCION.

Preguntas clave	Las posibles respuestas a nivel de sistema - los criterios básicos de calidad	Las posibles respuestas a nivel de FP-proveedor - criterios básicos de calidad
¿Cómo se implementa una acción planificada?	<ul style="list-style-type: none"> • Las regulaciones amplias y estrechas, las leyes, normas • Un enfoque de calidad nacional • La demanda de un enfoque de calidad a nivel de proveedor mediante la financiación de • Basado en la entrada • Sobre la base de la producción <p>En cooperación con los interlocutores sociales</p> <p>En cooperación con los proveedores de EFP</p>	<p>Tener un enfoque sistemático de la calidad y el plan.</p> <p>Compartir esto con los otros actores.</p> <p>La participación de los actores locales y la adaptación a las necesidades locales.</p> <p>Invertir en la capacitación del personal.</p> <p>Desarrollar y comunicar una política de personal basada en las estrategias y la planificación de la organización del proveedor de formación profesional / institución.</p> <p>La alineación de las tareas, atribuciones y responsabilidades.</p>
Describir los principios fundamentales en el procedimiento para su implementación.	<p>Dando toda la responsabilidad por la ejecución de la FP a los proveedores.</p> <p>La creación de una serie de criterios mínimos de los proveedores tienen que cumplir.</p> <p>Teniendo en cuenta un enfoque de calidad específico para ser utilizado por todos los proveedores.</p>	<p>La organización y la asignación de fondos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finanzas y recursos • Asociación • Liderazgo • Proceso de gestión • Formación de formadores • Material didáctico <p>Exigir la transparencia y la coherencia con los objetivos.</p> <p>Que participen diferentes interesados en el trabajo.</p> <p>Asegurar buenas condiciones de trabajo e instalaciones en toda la organización.</p>

Fuente: EUROPEAN COMMISSION (2004:8)

3. CRITERIOS DE CALIDAD DE LA EVALUACION Y VALORACION.

Preguntas clave	Las posibles respuestas a nivel de sistema - los criterios básicos de calidad	Las posibles respuestas a nivel de los proveedores - los criterios básicos de calidad
Describa su proceso de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Entrada? • Procesos? • Salida? • Los resultados? 	Por el uso de: <ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de control • Inspecciones • El acceso público a la Web • Benchmarking (con otros proveedores) • Según las normas nacionales en la entrada, los procesos y la producción. Al evaluar la coherencia entre los resultados y las prioridades políticas.	Por el uso de: <ul style="list-style-type: none"> • Auto-evaluación • Inspección externa • Control de calidad interno Los resultados reales en comparación con los resultados esperados. Resultados de la enseñanza / formación y el aprendizaje. Orientado a personal de los resultados. Resultados clave del rendimiento. Resultados de la sociedad.
¿Cómo se asegura que la evaluación y la valoración es pertinente y sistemática?	Por procedimientos sistemáticos para la recogida de datos: <ul style="list-style-type: none"> • El uso de indicadores • Mediciones 	Preguntando a los usuarios. <ul style="list-style-type: none"> • El uso de indicadores • Mediciones
¿Los interesados participan en la evaluación ?	El nivel de sistema y los interlocutores sociales.	Un estudio del Instituto de Calidad Directivos, docentes, alumnos, padres y empleadores
¿Qué papel juegan los diferentes actores?	Participación de los interesados en: <ul style="list-style-type: none"> iniciativas decisiones evaluación certificación El apoyo político La legitimidad de las decisiones políticas. 	Las partes interesadas participan en una amplia gama de actividades, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> iniciativas decisiones evaluación certificación El vínculo con el mercado laboral.
¿Cuándo se puede controlar, evaluar y valorar (frecuencia)?	Con motivo de las reformas de la FP: <ul style="list-style-type: none"> Ex ante, y las evaluaciones ex-post Cada tercer a quinto año. 	Ex ante, y evaluación ex post de la actividad de formación

Fuente: EUROPEAN COMMISSION (2004:9)

4. CRITERIOS DE CALIDAD DE LA RETROALIMENTACION Y PROCESOS PARA EL CAMBIO.

Preguntas clave	Las posibles respuestas a nivel de sistema - los criterios básicos de calidad	Las posibles respuestas a nivel de los proveedores - los criterios básicos de calidad
¿Cómo se organiza los procedimientos de realizar los cambios?	Los procedimientos de retroalimentación se definen por regulaciones y revisado y cambiado a través de reformas del sistema de formación profesional, por ejemplo cada 3 a 5 años.	Comentarios y los procedimientos para el cambio son una parte integral de la propia organización de aprendizaje del proveedor
¿Cómo garantizar una información sistemática?	Comentarios obedece a un plan predefinido. Retroalimentación se lleva a cabo sobre una base ad hoc.	Cada departamento tiene que informar a la dirección de acuerdo con un plan fijo.
¿Cómo se hace la retroalimentación sobre la calidad de la FP?.	Al colocar los datos y las conclusiones en la página principal. Mediante la organización de una serie de seminarios / conferencias sobre la calidad de la EFP.	Toda la información es accesible en la página web del proveedor o en papel
¿Cómo se asegura que los resultados de la evaluación se estén utilizando?	Por la transparencia del proceso. Por los inspectores. Mediante el establecimiento de procedimientos de denuncia. Por las sanciones y las recompensas / financiación.	Por una combinación de las reuniones de control y desarrollo de los diferentes departamentos de la institución. Por la participación de todas las partes interesadas en el trabajo de revisión
¿Cómo se relacionan las metas y objetivos en la evaluación y la valoración?	Con motivo de las reformas. Cuando las ofertas anuales se otorgan	En las reuniones a nivel departamental y de la institución como parte sistemática de la estructura de toma de decisiones

Fuente: EUROPEAN COMMISSION (2004:10)

5. CRITERIOS DE CALIDAD DE LA METODOLOGÍA.

Preguntas clave	Las posibles respuestas a nivel de sistema - los criterios básicos de calidad	Las posibles respuestas a nivel de los proveedores - los criterios básicos de calidad
¿De qué manera se utiliza un enfoque de garantía de calidad sistemática?	Siguiendo los procedimientos normales del Ministerio.	Elección del enfoque de calidad sobre la base de un ejemplo del sistema de calidad estándar ISO o EFQM.
¿Cuál es el papel de la auto-evaluación en el enfoque de garantía de calidad?	Auto-evaluación (SA) se aplica a todos los niveles dentro de un marco coordinado. SA ofrece una visión sistemática y general de todas las actividades realizadas por los proveedores de EFP.	Auto-evaluación está organizada de manera sistemática como un medio para mejorar el rendimiento de la organización, ya que se destacan las áreas de mejora prioritarias. Autoevaluación se utiliza como base para la evaluación comparativa
¿Qué actores están involucrados en las diferentes etapas de su enfoque de calidad y sus roles?	A nivel nacional, los interlocutores sociales desempeñan un papel importante junto con los actores políticos. Agencias de acreditación juega un papel importante	Un número de los diferentes actores - los interlocutores sociales a los padres y los estudiantes (clientes) - están involucrados. Consultores externos participar en algunas partes de las actividades
¿Qué herramientas y procedimientos que utiliza para la recolección de datos, medición, análisis, conclusiones y puesta en práctica?	Una serie de herramientas y procedimientos a nivel de sistema se han desarrollado por ejemplo, cuestionarios comunes y las escalas de medición. Los indicadores se utilizan.	El desarrollo de cuestionarios comunes, los instrumentos para medir la calidad, benchmarking, etc a través de la colaboración con un grupo seleccionado de otros proveedores de EFP
¿Cómo motivar a los actores para desempeñar su papel correctamente?	Los actores externos están motivados por la influencia política y la participación en la Junta Consultiva de la FP. Estrecha cooperación con el mundo del trabajo.	Los actores externos están motivados por su influencia sobre los proveedores de EFP, por ejemplo, como miembros de la junta. Internamente, la motivación

		principal es el desarrollo personal. Consideración de la imagen / resultados de la institución
¿Qué estrategias de asegurar la implementación del cambio?	La política de toma de decisiones y los muchos medios diferentes de la participación de los interesados en el proceso. Las fuerzas del mercado crean la presión para el cambio.	La estructura sistemática del sistema de calidad incluye estrategias claras para el cambio.
¿De qué manera se utiliza la evaluación externa?	En el caso de los problemas y como resultado de un plan nacional de evaluación..	Auditoría siguiendo nuestros planes

Fuente: EUROPEAN COMMISSION (2004:11).

ANEXO 4. CRITERIOS PARA VALORACION DE LA MTC POR JUECES EXPERTOS

CRITERIOS	EVALUACIÓN
Claridad	
Suficiencia	
Otras Sugerencias	

Formato de evaluación de las Sub-categorías de la MTC por Jueces Expertos.

Aspectos de Análisis	Pertinencia		Coherencia		Importancia				
	Sí	No	Sí	No	1	2	3	4	5
Contexto externo e interno del Centro	1								
	2								
	3								
	4								
	5								
	6								
	7								
	8								
	9								
	10								
	11								
El proceso de E-A 2009/2010	12								
	13								
	14								
	15								
	16								
	17								
	18								
	19								
	20								
	21								
	22								
	23								
	24								
	25								
	26								
	27								
	28								

Continua formato de evaluación de las Sub-categorías de la MTC por Jueces Expertos.

Aspectos de Análisis		Pertinencia		Coherencia		Importancia				
		Si	No	Si	No	1	2	3	4	5
	29									
	30									
	31									
	32									
	33									
	34									
Características del proceso E-A antes y después del PQiMC	35									
	36									
	37									
	38									
	39									
	40									
	41									
	42									
Calidad	43									
	44									
	45									

Elaboración propia

MTC FINAL HOJA 2

ASPECTOS DE ANÁLISIS		FUENTES DE INFORMACION					
INSTRUMENTOS		ANÁLISIS DOCUMENTAL	ENTREVISTA DIRECTOR	GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNOS F.P	ENTREVISTA RES. PQiMC	ENTREVISTA RESP. PEDAGÓG. FP	ENTREVISTA PROFESORES F.P.
PROTAGONISTAS		Del Centro, de la FP y PQiMC	1 Por Centro	1 por Centro (7 Alumnos)	1 por Centro	1 por Centro	5 profesores por Centro
CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS							
EL PROCESO DE E-A 2009/2010	<p>Características del proceso de E-A en los Ciclos Formativos curso 2009-2010:</p> <p>12. ¿En el curso 2009-2010 la formación en el Centro es por competencias?</p> <p>13. ¿Existe participación de los alumnos en la definición de los objetivos de las unidades de estudio y de las actividades que se desarrollaran durante el curso y qué estrategia se utiliza?.</p> <p>14. ¿Se analiza el conocimiento previo de los alumnos como base para la formulación de los contenidos y metodologías de E-A y evaluación?.</p> <p>15. ¿La planificación de la acción docente es flexible?</p> <p>Características de la relación alumno-profesor:</p> <p>16- ¿La sesiones de clase se desarrollan bajo un ambiente de respeto y participación con posibilidades de negociación?</p> <p>17-¿Se definen acciones dentro del proceso de E-A para motivar al "Aprender a Aprender"?</p> <p>18-¿Se motiva la autoevaluación de las competencias adquiridas?</p> <p>19-¿Se combina el trabajo individual con el trabajo de los alumnos en grupos fijos, móviles y flexibles?</p> <p>20-¿En el proceso de E-A se da más importancia al "saber hacer", al "saber" o al "saber ser/estar"?</p> <p>21-¿Se construyen materiales pedagógicos específicos para el desarrollo de los contenidos?</p>	X	X			X	X
		X		X		X	X
		X		X		X	X
		X		X		X	X
		X		X		X	X
		X		X		X	X
		X	X	X		X	X
		X		X		X	X
		X		X		X	X
		X		X		X	X

MTC HOJA 3.

ASPECTOS DE ANÁLISIS		FUENTES DE INFORMACION					
INSTRUMENTOS		ANÁLISIS DOCUMENTAL	ENTREVISTA DIRECTOR	GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNOS F.P.	ENTREVISTA RES. PQIMC	ENTREVISTA RESP. PEDAGÓG. FP	ENTREVISTA PROFESORES F.P.
PROTAGONISTAS		Del Centro, de la FP y PQIMC	1 Por Centro	1 por Centro (7 Alumnos)	1 por Centro	1 por Centro	5 profesores por Centro
CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS							
EL PROCESO DE E-A 2009/2010	<p>Relación entre la formación de los Ciclos Formativos y la realidad empresarial:</p> <p>22-¿Son coherentes los contenidos de los Ciclos Formativos con la realidad empresarial de su contexto cercano?</p> <p>23-¿Se desarrollan actividades en el aula tomando como base casos reales?</p> <p>24-¿Se evalúa la satisfacción de las empresas donde se desarrolla el modulo profesional de los ciclos de grado superior; y cuales son los resultados obtenidos?</p> <p>25-¿El módulo transversal tiene contenidos de carácter procedimental (saber hacer)?</p>	X	X			X	X
		X		X			X
		X	X			X	
		X				X	X
	<p>Evaluación de los alumnos de los ciclos de formación profesional:</p> <p>26-¿Se utiliza como principal referente para la evaluación, los criterios definidos en los estándares de competencias?</p> <p>27-¿Qué se evalúa en los Ciclos Formativos?</p> <p>28-¿La evaluación se hace por medio de la formulación de situaciones reales?</p> <p>29-¿Es frecuente la evaluación del alumno por medio de pruebas escritas?</p> <p>30-¿Se hacen evaluaciones durante todo el procesos de E-A?</p>	X	X			X	X
		X	X	X		X	X
		X		X			X
		X		X			X
		X		X			X
	<p>Estrategias que se pueden utilizar para lograr una mayor motivación de los alumnos y profesores de Formación Profesional:</p> <p>31-¿Qué cambios se sugiere realizar en la planeación de la formación de los Ciclos Formativos?</p> <p>32-¿Cuáles son las estrategias didácticas que pueden ayudar a fortalecer la formación por competencias?</p> <p>33-¿Qué métodos de evaluación de alumnos se pueden utilizar para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje?</p> <p>34-¿Cómo se puede mejorar la interacción entre los Centros de prácticas y el Centro?</p>	X	X			X	X
			X			X	X
				X		X	X
				X		X	X

MTC HOJA 5.

ASPECTOS DE ANÁLISIS		FUENTES DE INFORMACION					
INSTRUMENTOS		ANÁLISIS DOCUMENTAL	ENTREVISTA DIRECTOR	GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNOS F.P	ENTREVISTA RES. PQiMC	ENTREVISTA RESP. PEDAGÓG. FP	ENTREVISTA PROFESORES F.P.
PROTAGONISTAS		Del Centro, de la FP y PQiMC	1 Por Centro	1 por Centro (7 Alumnos)	1 por Centro	1 por Centro	5 profesores por Centro
CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS							
CALIDAD E INDICADORES DE CALIDAD DEL CENTRO	La calidad y los indicadores de calidad en el Centro:						
	43. ¿Qué es la calidad en la formación profesional?	X	X	X	X	X	X
	44. ¿Cómo se definieron en el Centro los indicadores de calidad para los "resultados claves" dentro del PQiMC? y ¿Cuáles son los indicadores que actualmente se analizan en el Centro y es especial los relacionados con los procesos de E-A?	X			X		
	45-¿Cuáles son los indicadores de calidad que se pueden utilizar en el futuro, para los procesos de E-A en los Ciclos Formativos?		X		X	X	X

Elaboración propia.

Continúa Anexo 6. Matriz de Resultados. Hoja 2

ASPECTOS DE ANÁLISIS		INFORMANTES								
	CATEGORIAS	DIRECTOR	RESPONSAB. PQiMC	RESPONSABLE PEDAGÓGICO F.P	PR.1	PROFESORES PR.2	PR.....	ALUMNOS	REFERENCIA DOC.INSTIT.	REFERENCIA DOC.EVIDENC.
CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO E-A ANTES Y DESPUES DEL PQiMC	Cambios realizados en el proceso de E-A con la implementación del PQiMC.									
	Cambios realizados en los últimos años en los Ciclos Formativos del Centro.									
	Estrategias para mejorar la calidad educativa en los Ciclos Formativos del Centro.									
CALIDAD EN EL CENTRO	La calidad y los indicadores de calidad en el Centro.									

COMENTARIOS

ENTREVISTA DIRECTO:	ENTREVISTA RESPONSABLE DE PQiMC:	ENTREVISTA RESP. PEDAGÓGICO F.P:	ENTREVISTA PROFESOR 1:
ENTREVISTA PROFESOR 2:	ENTREVISTA PROFESOR.....	GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNOS:	DOCUMENTOS:

ANEXO 7- UN EJEMPLO DEL INFORME DE LOS CENTROS



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA APLICADA- DOCTORADO EN CALIDAD Y PROCESOS DE
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**LA MEJORA CONTINUA Y LA CALIDAD EN INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL
REGLADA. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

INFORME DEL ESTUDIO EN EL CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL REGLADA XX

**ANA J. GARZON CASTRILLON
Director: Dr. JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN**

Bellaterra, Diciembre 18 de 2010

INDICE

	Página
PRESENTACION	3
1. El Proyecto de Calidad y Mejora Continua- PQiMC y los centros de Formación Profesional	4
2. Metodología del estudio de caso	6
3. Los efectos de la implementación del PQiMC en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Centro de FP	8
3.1. El contexto externo e interno del centro	8
3.1.1. Registro en documentos institucionales	8
3.1.2. Opiniones obtenidas en las entrevistas	9
3.2. Características del proceso de enseñanza-aprendizaje	10
3.2.1. Registro en los documentos institucionales	10
3.2.2. Opiniones obtenidas en las entrevistas y grupo de discusión	11
3.3. Cambios realizados en el centro con la implementación del PQiMC- Opiniones obtenidas en las entrevistas	15
3.4. La calidad educativa y sus indicadores	17
3.4.1. Registro en los documentos institucionales	17
3.4.2. Opiniones en las entrevistas	18
4. Aspectos más resaltados del estudio	19
5. Limitaciones	20
6. Citas bibliográficas	20

PRESENTACIÓN

Este informe forma parte de la investigación “La Mejora Continua y la Calidad en Instituciones de Formación Profesional Reglada. Estudio de caso múltiple en Cataluña”. El Centro de FP está en el grupo de 8 Centros de Formación Profesional seleccionados para realizar el trabajo de campo de esta investigación.

El trabajo de campo tiene como objetivo general analizar e interpretar los efectos de la implementación del “Proyecto de Calidad y Mejora Continua (PQiMC)”, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Centros de Formación Profesional reglada en Cataluña.

De manera más específica, el trabajo de campo pretende:

- Describir el contexto interno y externo de cada centro de manera independiente.
- Conocer la gestión, procesos y resultados de la implementación del PQiMC en los centros objeto de estudio.
- Interpretar y sintetizar los cambios que se han producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los ciclos de formación profesional de cada caso.
- Identificar las expectativas de los centros en el corto y mediano plazo dirigidas a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los ciclos formativos.
- Analizar evidencias sobre los efectos PQiMC en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los ciclos formativos.

Utilizando la metodología del estudio de caso y dando cumplimiento a los objetivos antes mencionados, este informe descriptivo recoge información de documentos institucionales y las opiniones obtenidas en las entrevistas y en el grupo de discusión, realizadas durante el primer semestre del año 2010.

El informe que a continuación presentamos está constituido por cuatro capítulos: el Proyecto de calidad y mejora continua-PQiMC (capítulo 1), la metodología del estudio de caso (capítulo 2), la descripción de los efectos de la implementación del PQiMC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Centro de FP (capítulo 3), y finalmente las limitaciones encontradas en el trabajo de campo (capítulo 4).

Presentamos nuestros agradecimientos al Director de la Centro de FP por darnos la oportunidad de conocer su Institución y por los aportes realizados a la investigación, a los profesores, responsable pedagógico, responsable de calidad y alumnos por su disponibilidad, colaboración y aportes durante las entrevistas y grupo de discusión, y por atender los requerimientos de información (antes y después de la visita al Centro) de manera oportuna.

Esperamos que este informe aporte un granito de arena al análisis del impacto de la implementación del PQiMC en el Centro de FP.

1. EL PROYECTO DE CALIDAD Y MEJORA CONTINUA–PQiMC Y LOS CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

El PQiMC es gestionado por la Direcció General d’Ensenyaments Professionals, Artístics i Especialitzats del Departament d’Educació y se dirige a “ayudar a los centros educativos a diseñar, implementar y mejorar continuamente su propio sistema de gestión del centro basado en los principios de la calidad con la finalidad de conseguir la excelencia en los resultados y la confianza del alumnado, las familias y las empresas”.

El PQiMC integra los procesos definidos en la norma ISO 9001:2000 y en el Modelo europeo de calidad EFQM, y los contextualiza para ser utilizados en la gestión de calidad de los centros educativos. Define tres componentes del proceso en busca de la excelencia: la implicación, el orden y la creatividad, para los dos primeros se implementa los lineamientos de la ISO 9001:2001 y para el tercero, los del EFQM.

El PQiMC se implementa en tres fases y seis etapas (tabla 1):

1ª. Fase: implantación de un sistema de gestión del centro basado en la norma de calidad ISO 9001:2000. Etapas 1 a 3.

2ª. Fase: el camino hacia la excelencia. Es una fase intermedia, se inicia después de la certificación del centro de acuerdo con la norma de calidad ISO 9001:2000 y finaliza con la integración de los elementos y requerimientos de mejora de la gestión establecido en el EFQM. Etapas 4 a 6.

3ª. Fase: Excelencia. Centro con un nivel alto de implementación del EFQM en su sistema de gestión. En el curso 2009-2010 se está trabajando en la definición de las etapas que constituyen esta fase.

Tabla 1: Fases, etapas y actuaciones del PQiMC

Fase	Etapas	Actuaciones
1ª	1ª. Inicio del sistema de gestión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación y sensibilización en los conceptos de calidad, gestión de los centros y la planificación estratégica ▪ Evaluaciones iniciales y análisis DAFO ▪ Diseño del plan estratégico del centro teniendo en cuenta la Misión, Visión y Valores ▪ Desarrollo y seguimiento del plan estratégico, análisis de las desviaciones y establecimiento de acciones para dar cumplimiento a los objetivos propuestos
	2ª. Nivel medio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparación para la presentación a la certificación ISO ▪ Implantación del manual de servicio de enseñanza-aprendizaje ▪ Elaboración del manual de gestión de calidad ▪ Inicio de las auditorías internas ▪ Seguimiento del plan estratégico y cumplimiento de los objetivos fijados ▪ Elaborar un plan de mejora agrupando las acciones de mejora recogida de las diferentes evaluaciones o análisis realizados en los centros
	3ª. Nivel alto de desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implantación de un manual de gestión de calidad en toda la organización del centro ▪ Gestión de los indicadores y registro de los procesos ▪ Realización de auditoría interna del sistema y resolución de las no conformidades ▪ Seguimiento del plan estratégico y de los objetivos fijados ▪ Presentación a la certificación ISO ▪ Elaboración de un plan de mejora agrupando las acciones de mejora recogidas de las diferentes evaluaciones o análisis, y hacer el respectivo seguimiento.

Continua Tabla 1: Fases, etapas y actuaciones del PQiMC

Fase	Etapas	Actuaciones
2ª.	4ª. Nivel inicial en el camino hacia la excelencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consolidar el sistema de Gestión Único del Centro basado en la norma ISO y mantener la certificación ▪ Avanzar hacia la excelencia, profundizando en los principios de la calidad ▪ Aplicar en toda su amplitud el Plan Estratégico del centro ▪ Desarrollar la gestión por procesos ▪ Revisar los manuales de indicadores y adecuarlos a los requerimientos de e2cat/EFQM ▪ Trabajar en planes de mejora específica e implantar sistemas de mejora de la calidad en el aula, la acción tutorial y la formación en los centros de trabajo FCT.
	5ª. Nivel medio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consolidar el sistema de Gestión Única del Centro basado en la ISO ▪ Integrar en el sistema de gestión del centro los elementos y los requerimientos establecidos en los criterios del EFQM. ▪ Desarrollar nuevas herramientas metodológicas para facilitar las actividades en el aula ▪ Aplicar al centro la formación adquirida en la red para la calidad y mejora de la acción tutorial, la FCT, la prevención de riesgos laborales y los procesos de gestión administrativa ▪ Seguimiento detallado del Plan Estratégico ▪ Desarrollar planes de mejora para proyectos específicos ▪ Colaborar en la formación de alguna red de nivel inferior ▪ Presentarse, en los centros que lo decidan, a la evaluación externa e2cat/EFQM
	6ª. Nivel más avanzado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener consolidado el sistema de Gestión Único del Centro ▪ Establecer los criterios del modelo EFQM, a partir de los resultados obtenidos en la evaluación realizada en la etapa anterior ▪ Realizar las acciones necesarias para dar cumplimiento a cada criterio, especialmente en las actividades del aula y la tutoría ▪ Desarrollar nuevas herramientas metodológicas o proyectos específicos ▪ Aplicar al centro la formación adquirida en la mejora de calidad en el aula, la acción tutorial y la FCT ▪ Seguimiento detallado del Plan Estratégico ▪ Colaborar en la formación de alguna red de nivel inferior ▪ Elaborar la memoria única de centro en base a e2cat/EFQM ▪ Presentarse, en los centros que lo decidan, a la evaluación externa e2cat/EFQM ▪ Realizar planes de mejora y proyectos específicos para profundizar o mejorar aspectos determinados del centro
3ª.		En el curso 2009-2010 se está trabajando en la definición de las acciones de esta etapa. Se diseñarán conjuntamente con el centro que se encuentra en esta fase.

Fuente: Elaborado propia a partir de Generalitat de Catalunya (2009)

En el curso 2009-2010 son 108 los centros adscritos al PQiMC, representa un cubrimiento del 44.8% del total de centros de formación profesional pública reglada en Cataluña. Los centros están distribuidos en 15 redes, en la redes Q1 a Q5 están los centros certificados que están en proceso de consolidación de la gestión única del centro (excelencia). La Centro de FP se adscribe al PQiMC en 2xxx, forma parte de la red Qx.

2. METODOLOGIA DEL ESTUDIO DE CASO

La investigación “La mejora continua y la calidad en Instituciones de Formación Profesional Reglada” se está desarrolla bajo los parámetros del enfoque cualitativo de estudio de caso múltiple, de carácter descriptivo e interpretativo con las siguientes características:

- Se interacciona con los actores del proceso educativo de los centros elegidos para el estudio, se realizan entrevistas al Director, Responsable de calidad, Responsable pedagógico y 5 profesores y un grupo de discusión con alumnos;
- Los 8 centros de formación profesional que forman parte de la investigación, se eligieron de manera intencional, se buscó que en el estudio estén centros con características de contexto disímiles pero con un punto común: en el curso 2009-2010 estén implementando el Proyecto de Calidad y Mejora Continua (PQiMC);
- Las fases de la investigación que permitirán dar cumplimiento a los objetivos propuestos son: fases exploratoria o preparatoria, la fase de trabajo de campo (planificación, entrada en escenario), la fase de recogida y análisis de la información, y la fase de elaboración del informe final;
- El análisis del impacto objeto de la investigación, se circunscribe a dos propósitos: el descriptivo y el interpretativo, se pretende hacer una descripción del contexto de cada centro educativo, de la implementación del modelo PQiMC, y comprender y sintetizar los cambios que se han producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación del PQiMC.
- En el proceso de recogida y análisis de la información del estudio de caso múltiple se tendrán en cuenta los siguientes lineamientos formulados por Stake (2006): a) el estudio de caso se organiza alrededor de al menos una pregunta de investigación; b) su principal objetivo es entender cada caso de manera independiente; cada caso que se estudia tiene sus propios problemas y relaciones, es una entidad compleja con contexto histórico, cultural y físico; c) la vida única del caso es interesante para objeto general del estudio; d) es necesario organizar por separado los datos de cada caso; una cierta comparación entre los casos es inevitable; y, e) al inicio del estudio de casos se hace las generalizaciones y éstas se pueden modificar con los resultados obtenidos del estudio.
- Las categorías y sub-categorías para obtener y analizar la información de los centros se definieron con las acciones que se describe en la gráfica 1.

3. LOS EFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PQiMC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA CENTRO DE FP.

El análisis de los efectos de la implementación del PQiMC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Centro de FP comprende: la descripción del contexto e interno del centro, de los cambios realizados en el centro a partir de la implementación del PQiMC, haciendo énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el concepto de calidad y los indicadores que el centro ha definido e implementado.

La información proviene de la revisión de los documentos institucionales, y de las opiniones expresadas en las entrevistas y en el grupo de discusión. Se presentan las respuestas obtenidas indistintamente del Director, el responsable de calidad, el responsable pedagógico y los profesores, para preservar el anonimato de los participantes.

No obstante, en el caso de algunas respuestas significativas, se identifica el colectivo emisor de la opinión, siempre y cuando, por el tipo de respuesta o por las características del grupo de referencia se pueda garantizar el anonimato.

3.1 El contexto externo e interno del centro.

3.1.1 Registros en los documentos institucionales

La Centro de FP de Cataluña, es un centro de formación profesional, inició actividades en el curso xxxx. En el curso 2009-2010 el Centro ofrece ciclos de formación profesional de grado medio en XXXX, XXXX, XXX; y ciclos de grado superior en: XXXX, XXXX, XXX. Cuenta con cerca de XXX alumnos y un equipo de XX profesores quienes comparten su actividad profesional en sector XXX con su labor como profesores. La formación es presencial y en promedio el 35% de la formación se realiza en los Centros de Trabajo (FCT) del sector XXX de Cataluña.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en el modelo de formación por competencias: formación en destrezas, habilidades y procedimientos de trabajo. Se parte del análisis de la competencia laboral para definir los contenidos de conceptos, los procedimientos y las estrategias metodológicas dirigidas al autoaprendizaje, al “saber”, al saber ser y especialmente a “saber hacer”.

La Centro de FP tiene como Misión es formar profesionales capacitados en competencias técnicas y actitudinales que den respuesta a las necesidades del sector XXX, y facilite su acceso al mundo laboral. En el Centro se propende por la formación global, la educación profesionalizadora, los alumnos son los protagonistas de su formación, la evaluación continua y centrada en la práctica profesional y la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, el centro tiene en su estructura organizacional tres órganos de gestión: a) Órganos de gobierno, dirección y coordinación: órganos colegiados (consejo escolar y claustro de profesores, comisión pedagógica y comisión de calidad), órganos unipersonales (director, jefe de

estudios, coordinador pedagógico, secretaria académica y administrador), y coordinaciones (coordinador de especialidad, coordinador de calidad y coordinador de formación no reglada); b) Órganos de participación coordinados desde diferentes equipos de trabajo: gestión de proyecto curricular del centro y gestión del proyecto de calidad; y c) gestión por procesos: busca la calidad global del Centro.

En el Plan Estratégico 2XXX-2XXX se planteó como objetivo desarrollar un Centro que responda a los principios de calidad, basados en la revisión y la mejora, la gestión de los procesos, la satisfacción de los clientes y la implicación de las personas que allí trabajan. La Centro de FP se adscribe al “Proyecto de Calidad y Mejora Continua–PQiMC” del Departamento de Educación (Generalitat de Catalunya), en el año 2XXX se certifica con la ISO 9001:2000 e inicia la puesta en marcha de sistemas de autoevaluación bajo los lineamientos del Modelo Europeo de la Calidad-EFQM, en el 2XXX obtiene la certificación de calidad EFQM dando cumplimiento a los objetivos de calidad formulados en el Plan Estratégico 2005-2009.

3.1.2. Opiniones obtenidas en las entrevistas.

Características organizacionales y de los ciclos formativos

- La Centro de FP es un centro de formación profesional que ofrece que tienen relación directa con el sector XXXX (6).
- El centro tiene cierta autonomía (3).
- El centro está organizada por especialidades, cada ciclo formativo tiene coordinador quien está en relación directa con los empresas (1).
- Ofrece ciclos formativos sanitarios de grado medio y grado superior (1).
- Para ofrecer nuevos ciclos formativos se detectan las necesidades del sector XXX y se solicita la autorización al Departament d’educació (1).
- La autonomía curricular de el centro está limita por los lineamientos del MEN en cuanto a número de horas totales de los ciclos formativos (1).
- El centro atiende las necesidades formativas del sector XXX (4).
- Las necesidades del sector XXX se detecta por medio de la bolsa de trabajo, la información de los profesores que trabajan en XXX y por la demanda de plazas escolares (4).
- Acoge alumnos de toda Cataluña (1).
- Las prácticas representan aproximadamente el 40% de la formación profesional del centro (2).
- Los sitios de práctica están en toda Cataluña, se cuenta con convenios con un gran número de XXX (2).

Con la implementación del PQiMC

- Se creó el cargo de coordinación de calidad (2).
- Se establece el organigrama, se escribe la misión y visión del centro, y se hace el primer Plan Estratégico (3).

- Se trabaja por objetivos, de acuerdo con lo establecido en los Planes Estratégicos (4).
- Al principio se encontraron reticencias al cambio, las personas esperaban ver resultados; actualmente el trabajo por objetivos forma parte de la cultura de trabajo de todas las personas vinculadas a el centro (2).
- En el curso 2009-2010 se está haciendo el análisis de competencias de los cargos de coordinación, y a partir de ello se diseñará el plan de formación (2).
- En el corto y mediano plazo no se tiene previsto hacer cambios organizacionales (2).

3.2 Características del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.1 Registro en los documentos institucionales.

Los documentos que soportan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Centro de FP contienen la planificación, guía para el desarrollo y evaluación de la calidad.

El Proyecto Educativo del Centro (PEC) contiene los principios de identidad que caracteriza al Centro de FP, es por lo tanto el marco de referencia para la toma de decisiones en la dinámica del Centro: la Misión del Centro, valores, principios pedagógicos, estructura organizacional.

En el Manual de Gestión de la Calidad se definen las estrategias que facilitan el control de la calidad del servicio educativo, los procedimientos de medida, seguimiento, análisis y mejora para asegurar que su sistema de gestión de la calidad, los procedimientos y el servicio educativo sean conformes a los requisitos especificados. El seguimiento y medida de la satisfacción del alumno se realizan por medio de: procedimientos de gestión de las encuestas de alumnos, de las bajas, de las quejas y sugerencias, de satisfacción del equipo humano y de gestión de las empresas colaboradoras.

El Informe Proyecto Curricular del Centro (PCC) es revisado anualmente por los profesores coordinadores de especialidad, antes de iniciar el año académico se instala en el campus virtual y es la guía de la formación en el centro.

Este documento describe las unidades didácticas: sus objetivos, las actitudes, los núcleos de actividad, los procedimientos, el sistema de evaluación (actividad evaluativa, instrumento, temporización, ponderación y observaciones). Es un documento de aproximadamente 10 páginas.

Además, en el centro se definió el Plan de Calidad de enseñanza-aprendizaje (PQS), su objetivo es asegurar la homogeneidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los procedimientos asociados, se pretende por lo tanto garantizar que la prestación del servicio es realizado de acuerdo con la descripción que se ha realizado en el Proyecto Curricular del Centro (PCC).

Estos documentos se encuentran en el campus virtual para ser consultados y utilizados por profesores y alumnos.

3.2.2 Opiniones obtenidas en las entrevistas y grupos de discusión.

Características actuales del proceso de E-A en los Ciclos Formativos 2009-2010

¿Qué opina de la formación por competencias y cómo se planifica?

- La formación por competencias es un buen modelo, centrado en las habilidades, destrezas y procedimientos de trabajo (3).
- La formación por competencias es adecuado para la formación profesional (2).
- En centro se parte de las competencias laborales para adaptar y complementar los contenidos de concepto y procedimientos (2).
- La planificación de la formación del centro se hace acogiendo los lineamientos del Ministerio de Educación y las competencias que permitirá la cualificación profesional en cada ciclo formativo (5).
- La planificación se hace cada año, el coordinador de estudios y los profesores revisan el Plan Curricular del Centro (PCC), el profesor propone la modificación y/o incorporación de nuevos temas y nuevas tecnologías. El PCC se valida y se pone en el campus virtual (7).
- Los créditos se dividen en unidades didácticas con objetivos por unidad didáctica y aptitudes a desarrollar, las unidades didácticas se dividen en núcleos de actividad (agrupaciones temáticas) y éstos en conceptos. Los conceptos se dividen en teorías y procedimientos (3).

¿En qué medida participan los alumnos en la definición de los objetivos de las unidades de estudio y las actividades que se desarrollarán durante el curso?

- Normalmente los alumnos no hacen sugerencias (2).
- En las tutorías los alumnos hacen sugerencias, en especial para el curso de síntesis (3).
- Las sugerencias de los alumnos se analizan y de ser posible se tiene en cuenta en el análisis del PCC (2).

¿Cómo se analiza el conocimiento previo de los alumnos como base para la formación de los contenidos y metodologías de E-A y evaluación?

- No se analiza (3).
- Algún profesor lo hace (2).
- En algunos créditos de primer curso los profesores prefieren desarrollar temas básicos o específicos de acuerdo con la especialidad del ciclo formativo (2).
- No hay evaluación de conocimientos previos. Se está trabajando en el establecimiento del crédito 0, se intenta identificar los problemas de los estudiantes cuando llegan al centro y a partir de ello definir los contenidos de éste crédito (1).

¿La planificación de la acción docente es flexible?

- La planificación si es flexible (6).
- El MEN da una proporción de horas de libre asignación las cuales se utilizan para incluir temas nuevos en el currículo (2).
- La metodología de clase se puede cambiar de acuerdo con el grupo, por ejemplo se puede cambiar clases teóricas por prácticas para mantener la atención del alumno (3).

En la relación alumno-profesor

¿Se definen acciones dentro del proceso de E-A para motivar "Aprender a Aprender"?

- Si se motiva el "aprender a aprender" (6).
- Se utilizan como estrategias: la presentación de casos clínicos, el trabajo cooperativo, aplicaciones, se asignan temas para buscar en la biblioteca, análisis de casos (5).
- Se intenta que los alumnos asuman los temas como importantes no solo en la clase sino también en su vida privada (1).

Se motiva la autoevaluación de las competencias adquiridas?

- Normalmente no hay autoevaluación (3).
- La evaluación es continuada y el alumno ve si progresa o no. La tutora habla con el alumno y analiza su situación (1).

Se combina el trabajo individual con el trabajo de los alumnos en grupos fijos, móviles y flexibles?

- Si se combina trabajo individual con el trabajo en grupo (5).
- Generalmente las prácticas se hacen en grupo (3).
- Los grupos los constituyen los alumnos y solo cuando los grupos no funcionan interviene el profesor (5).

¿En el proceso de E-A se da más importancia al "saber hacer", al "saber" o al "saber ser/estar"?

- Los tres saberes son importantes y se combinan en la formación en el área XXX(4).
- El saber hacer se prioriza pero también se tiene en cuenta el saber ser (1).
- Primero se da el saber ser y después el saber hacer (1).

¿Se construyen materiales pedagógicos específicos para el logro de las competencias?, se usan las TIC?

- Si se construyen materiales pedagógicos, generalmente porque no existe material apropiado para este tipo de formación (6).

- Se hacen PowerPoint, apuntes de clases, guías de prácticas, guías de procedimientos, fichas de procesos, resúmenes e información sobre temas que le cuesta al alumno encontrar; estos documentos se encuentran en el campus (6).

Relación entre la formación de los ciclos formativos y la realidad empresarial

¿Son coherentes los contenidos de los Ciclos Formativos con la realidad empresarial de su contexto cercano?

- Si son coherentes (6).
- Los contenidos se innovan cada año atendiendo a las necesidades del sector XXX (3).
- La coordinación de prácticas tienen continuo contacto con los centros de prácticas, se recogen las impresiones y sugerencias, posteriormente se analizan y de ser pertinente se incluye en el PCC(3).
- Cuando el alumno hace su práctica se comprueba que los contenidos son coherentes con las necesidades del sector XXX (1).
- La experiencia laboral de los profesores en XXX facilita la identificación de las necesidades del sector y la futura incorporación en el PCC (3).

¿Se desarrollan actividades en el aula tomando como base casos reales de los centros de práctica?

- Las prácticas y las pruebas evaluativas están inspiradas en la realidad (4).
- En el crédito de síntesis los alumnos analizan situaciones reales, elaboran un informe siguiendo el método científico y lo presentan ante un jurado (1).

¿Se evalúa la satisfacción de las empresas donde se desarrolla el módulo profesional de los ciclos de grado superior, y cuáles son los resultados obtenidos?

- Se valora la corresponsabilidad: el centro de práctica valora si el Centro de FP le da al alumno el soporte necesario para la práctica y la escuela valora si el centro de práctica le da la formación adecuada al alumno (1).
- Se evalúa por medio de la encuesta de satisfacción (5).

Evaluación de las competencias del alumno en los ciclos de formación profesional

¿Se utiliza como principal referente para la evaluación, los criterios definidos en los estándares de competencias?

- El sistema de evaluación se determinan en el PCC, dependiendo del crédito se evalúa: contenido, habilidades, prácticas, competencias (6).

¿Qué se evalúa en los ciclos formativos?

- Se evalúa contenidos, habilidades prácticas y la actitud del alumno (5).

¿Es frecuente la evaluación del alumno por medio de pruebas escritas?

- Se evalúan las prácticas y examen teórico (pregunta cortas) (3).
- Se evalúa la actividad del alumno, los conocimientos teóricos por medio de la evaluación escrita y las prácticas (1).
- Pruebas escritas, casos, trabajos en clase, la participación y las prácticas de los procedimientos (1).

¿Se hacen evaluaciones durante todo el proceso de E-A?

- La evaluación es continua (4).
- La evaluación es continuada por medio de pruebas que se establecen desde el primer día de clase: tema-prueba, tema-prueba, se evalúan los trabajos de los alumnos (1).
- Cada profesor define para cada uno de los créditos los criterios de evaluación. La evaluación es continua y formativa (se da opciones al alumno para recuperar a través del campus virtual)(1).

Estrategias se pueden utilizar para lograr una mayor motivación de los alumnos y profesores de Formación Profesional.

¿Qué cambios se sugiere realizar en la planeación de la formación de los Ciclos Formativos?

- Continuar con la autoevaluación EFQM para definir objetivos y acciones de mejora (1).
- Los lineamientos del MEN llevará a cambios importantes con la implantación de la LOE, la ampliación de horas por ciclos permitirán ampliar contenido e incorporar nuevos créditos (2).
- Cada año se revisa el PCC en reunión de la especialidad y se definen los cambios que se deben hacer en las programaciones (1).

¿Cuáles son las estrategias didácticas que pueden ayudar a fortalecer la formación por competencias?

- Las estrategias se definen a nivel del equipo docente, se programa en el primer trimestre y se definen aspectos a profundizar como estrategias transversales (1).
- El análisis continuo del registro de las clases en cuanto a tema desarrollado y metodología (4).

3.3 Cambios realizados en el centro con la implementación del PQiMC- opiniones obtenidas en las entrevistas.

Cambios organizacionales y de gestión

- Entrar al proceso de obtención de certificación nos permitió ordenarnos, tener toda la documentación, tener un control exhaustivo de la formación en el centro, definir los objetivos de cada año y con este proceso entrar al aula (1).
- La creación del campus virtual en el que se tiene toda la información de la gestión de la calidad y del proceso de enseñanza-aprendizaje: tipo de sesión, tipo de evaluación, control de asistencia y procedimientos para prácticas (8).
- Aportó saber cómo funcionan las cosas y cuando se sabe cómo funcionan se tiene la oportunidad de cambio y mejora, se abren nuevas oportunidades (1).
- Se logró un equipo humano comprometido (1).
- Facilitó la innovación en el centro: el trabajo por objetivos y la estructuración y definición de procesos (2).
- Conocimiento escrito, estructurado, sistematizado y meditado (2).
- Se dio un cambio sistémico favorable: evidencias, resultados, práctica (3).
- Gestión del sistema: homogeneizar los criterios y explicitar procedimientos que antes no estaban escritos (4).
- Conformar equipos de trabajo interdisciplinarios (incluye personal administrativo) (2).
- Cambio cultural y un gran compromiso de mejora (1).
- La implementación de un sistema de calidad si sirve y se convirtió en una dinámica de trabajo (2).
- La implicación de todo el equipo humano, procesos participativos y trabajo coordinador (4).
- La sistematización de los procesos y la información evitó la burocratización de la gestión (1).

Cambios relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje

- El estudiante conoce desde el inicio de las clases los temas a trabajar, la metodología de clase y de evaluación. Todo está en el campus virtual (4).
- El control se hace a través de indicadores, se estableció un sistema de análisis de la mejora a partir de datos fiables y no solo de percepciones (4).
- Hacer el seguimiento de todas las clases por medio de los registros que están en el campus virtual (4).
- Se definió como prioridad la estrategia centrada en el alumno y en las actividades prácticas, disminuyendo las clases magistrales, implementando la evaluación continuada (3).
- Motivó la reflexión del equipo docente (2)
- Implementó el sistema de análisis de satisfacción de los alumnos, las empresas y los profesores y de inserción laboral, la información se recoge a través de una encuesta (3).

- El valor del sistema de calidad no es tener la documentación, el valor es conseguir aplicar mejoras que estén basadas en datos fiables (2).
- La retroalimentación por parte de los profesores que se hace cada año en la reunión del PCC y la definición de estrategias didácticas y de evaluación general y transversal (3).
- Facilita la incorporación de nuevos profesores, el campus virtual les ofrece una visión global de la escuela, de sus procesos y procedimientos (1).
- Prácticas más programadas (2).
- Mantenimiento continuo de las aulas de prácticas y laboratorios según registros (1).

Otros factores internos y externos que motivaron cambios en el centro

- Los lineamientos de la LOE (1).
- Estar en contacto continuo con el centro de práctica y con el sector XXX (1).

Cambios se pueden realizar en los Ciclos formativos en el corto y mediano plazo para mejorar la calidad educativa

- Implementar la formación por competencias en todos los créditos (1).
- Los cambios se van haciendo en el trabajo diario (1).
- Realizar jornadas o seminarios con participación ex-alumnos para conocer sus experiencias profesionales (1).
- Incrementar las clases prácticas centradas en el alumno y disminuir las clases magistrales (4).
- Fortalecimiento de las tutorías. El alumno que llega al centro está cambiando, la formación previa es deficiente y son cada vez más inmaduros (1).

3.4 La calidad educativa y sus indicadores

3.4.1 Registro en los documentos institucionales

En el Manual de Gestión de la Calidad se define los procesos principales relacionados con el sistema de calidad: procesos estratégicos, procesos claves y procesos de soporte. La gestión de la calidad permitirá asegurar que el servicio es conforme con los requisitos de los principales grupos de interés: alumnos, empresas colaboradoras, profesores y personal administrativo, y servicios y administración pública.

Los indicadores de calidad se han definido para cada uno de los procesos definidos en el Manual de Calidad y en la Arquitectura de procesos. En la tabla 2 se presentan los indicadores de calidad y su descripción.

Tabla 2: Indicadores de Calidad Centro de FP

Grupo de indicadores	Nombre del indicador	Descripción
De proceso estratégico	Índice de calidad en la gestión	Comprobar la mejora de la gestión de la calidad
	Número de acciones correctivas y preventivas	Comprobar la implementación del sistema de calidad
	Actividades de promoción	Número de actividades de promoción realizadas en el curso
	Demandas de ingreso a la Escuela	Conocer el grado de interés de las ofertas educativas del Centro
De proceso clave	Satisfacción en la preinscripción/matricula	Conocer el grado de satisfacción de los alumnos en la preinscripción y en la matrícula
	Satisfacción de la enseñanza recibida	Conocer el grado de satisfacción de los alumnos en cuanto a las enseñanzas recibidas
	Satisfacción en la formación en los centros de Trabajo	Conocer el grado de satisfacción de los alumnos en cuanto a la formación en los Centros de Trabajo (FCT)
	Asistencia global de los alumnos	Conocer datos sobre la asistencia a clase de los alumnos en cada uno de los créditos del ciclo
	Índice de adquisición de conocimientos	Conocer el grado de asimilación de contenidos por crédito en cada una de las especialidades
	Índice de rendimiento escolar	Conocer globalmente el rendimiento de los alumnos
	Seguimiento general del PCC por crédito	Detectar desviaciones de la actividad programada en el PCC en cada uno de los créditos
	Grado de satisfacción de los alumnos en el acogimiento	Detectar la satisfacción del alumno en el acogimiento al centro.
	Alumnos que progresan adecuadamente	Obtener un indicador global del progreso de los alumnos del centro en su proceso de aprendizaje.
	Porcentaje de clases anuladas	Conocer la eficacia del procedimiento de aseguramiento del servicio
	Número de incidencias	Conocer la eficacia del procedimiento de aseguramiento del servicio
	Grado de satisfacción global del alumno	Obtener un indicador global del grado de satisfacción del alumno con el centro.
	Eficacia en la gestión de quejas	Conocer el grado de eficacia en la gestión de las quejas
	Porcentaje de bajas por curso	Conocer la proporción de bajas de alumnos en cada curso
De proceso de soporte	Eficacia en la acogida del personal	Conocer la eficacia del procedimiento de acogida del personal
	Grado de satisfacción del equipo humano del centro	Detectar la satisfacción del personal del centro
	Porcentaje de asistencia de profesores a reuniones planificadas	Detectar la satisfacción del personal del centro y su implicación en las actividades del centro
	Eficacia de la respuesta de la demanda de mantenimiento	Evaluar los servicios externos de mantenimiento del centro
	Satisfacción del equipo humano respecto a los recursos	Conocer el grado de satisfacción de los alumnos y del equipo humano de la Escuela respecto a los recursos del centro
	Cumplimiento del plan de inversiones	Conocer el grado de cumplimiento del plan de inversiones
	Satisfacción de los alumnos en cuanto a la secretaria académica	Conocer el grado de satisfacción de los alumnos en su trato con la secretaria académica
	Satisfacción de las empresas	Conocer el grado de satisfacción de las empresas colaboradoras respecto a la FCT.
	Satisfacción de la Escuela con las empresas	Conocer el grado de satisfacción del centro con las empresas colaboradoras respecto a la FCT
	Eficacia de la bolsa de trabajo	Conocer el porcentaje de solicitudes de trabajo satisfechas, de las cursadas a la bolsa de trabajo del Centro

	Porcentaje de inserción laboral	Conocer el porcentaje de inserción laboral de los alumnos de centro por tipo de ciclo formativo cursado.
--	---------------------------------	--

Fuente: Elaborado a partir del Manual de Indicadores de Calidad –Centro de FP

3.4.2 Opiniones en las entrevistas

Calidad educativa

- Calidad en todos los procesos es lograr el éxito (1).
- La calidad es todo, el éxito de la formación es que un alumno vaya a su trabajo, esté bien valorado y que se considere que los alumnos de la escuela son los mejores comparativamente con los de otros centros (1).
- Cumplir las expectativas del alumno, teniendo en cuenta las expectativas del ciclo (misión), conseguir interesar de estas expectativas a los alumnos + el sector de la formación. Cuando exista coincidencia hay calidad (1).
- Tener un profesional bien formado (1).
- Si el objetivo es que el alumno aprenda, la calidad es cumplir este objetivo (1).

Indicadores de calidad educativa

- Los indicadores enseñanza-aprendizaje, los definieron los coordinadores de cada ciclo (1).
- Se hace reunión de especialidad para analizar los indicadores, hacer revisión de los objetivos y mejora de calidad de la especialidad (1).
- Se definió el indicador se resultados académicos (evolución del alumno), se hace su seguimiento y se identifican las causas y las estrategias a seguir (3).
- Indicador de satisfacción de los alumnos en 5 momentos diferentes: sus expectativas (al ingreso al centro), después de un tiempo si creen que reciben formación de calidad y si el centro está bien posicionado, cuando va a las prácticas, y al cabo de dos años se les indaga sobre qué piensan de la formación recibida (4).
- Se trabajan indicadores cualitativos con información que se obtiene de: encuestas de satisfacción, informes de coordinadores, actas de reunión de profesores, reunión de especialidad con los análisis (1).
- Cada año en reunión de especialidad se revisan: el indicador del nivel del alumno, progreso adecuado y asistencia a las clases (3).
- Se diseñó un cuadro de mando a partir de los indicadores, agrupando indicadores históricos: económico, rendimiento de los alumnos, clientes-empresas, área de procesos y área de recursos humanos (1).
- Adicional a las encuestas e indicadores, a través de las tutorías se tiene contacto con los alumnos y se soluciona oportunamente cualquier problema (1).

Indicadores de calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se podrían utilizar en el futuro

- Se pueden buscar indicadores que ligan el proceso de E-A, con los objetivos y con la misión del centro (1).
- El comentario de las empresas que no son recogidas de manera formal (1).
- La calidad en la clase se puede conocer preguntándose al alumno (1).
- La actitud del alumno en cada clase también es importante para saber si lo que se está enseñando es de su interés (1).
- Los indicadores establecidos para el proceso de E-A son correctos, para evaluar la calidad educativa (1).
- El centro de FP tiene muchos indicadores que personalmente no se le hubiera ocurrido analizar (2).
- Los indicadores definidos son los suficientes y pertinentes (2).

4. Aspectos más resaltados del estudio

A continuación se presentan las opiniones más reiteradas obtenidas en el trabajo de campo, sobre los efectos de la implementación del Proyecto de Calidad y Mejora Continua en el Centro de FP:

La implementación del PQiMC ha conducido a la homogenización de criterios y explicitación de los procedimientos que antes no estaban escritos, dándose por lo tanto un cambio sistémico donde existen evidencias, resultados y control de la práctica educativa (por medio de indicadores). Se ha logrado la implicación de todo el equipo humano, procesos participativos, trabajo coordinador, reflexión y motivación para la innovación.

Mayoritariamente se considera que la implementación del PQiMC motivó la creación del campus virtual en el que se tiene toda la información sobre la gestión de la calidad y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (tipo de sesión, tipo de evaluación, control de asistencia y procedimientos para prácticas). Entrando al campus virtual el estudiante conoce desde el inicio de las clases los temas, la metodología de clase y la metodología, criterios y temporización de la evaluación.

En cuanto a la metodología de clase, se definió como prioritarias las estrategias centradas en el alumno y en las actividades prácticas, disminuyendo las clases magistrales e implementando la evaluación continuada.

Bajo los lineamientos de la ISO y del EFQM, tiene gran importancia cuantificar y analizar la satisfacción de los clientes, esto es, de sus alumnos; en el Centro de FP el indicador de satisfacción de los alumnos se analiza en 5 momentos diferentes: sus expectativas (al ingresar al centro), después de un tiempo, se pregunta si creen que reciben formación de calidad y si el centro está bien posicionado, cuando va a las prácticas, y al cabo de dos años se les indaga sobre qué piensan de la formación recibida.

Periódicamente, los resultados obtenidos en todos los indicadores se analizan, se identifican las áreas de mejora y se definen las acciones pertinentes.

5. Limitaciones

En la planeación y desarrollo de la visita al centro de FP XX no se presentó ninguna incidencia. La agenda programa se cumplió en su totalidad.

ANEXO 8. MATRIZ DE ANALISIS DE SUBGRUPOS DE CENTROS

RESULTADOS SUBGRUPO 1: Centros certificados en el 2005 y antes.

a. Contexto externo-interno

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p>Los Institutos coinciden en los siguientes aspectos de su Misión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La formación integral. <p>Los órganos de gestión del centro son: órganos de gobierno, órganos de participación y otro específico de cada centro.</p> <p>Los centros ofrecen ciclos formativos de grado medio y grado superior.</p> <p>Los ciclos que se ofrecen atienden las necesidades de las empresas del entorno.</p> <p>En el curso 2009-2010 los Institutos están en proceso de transición de la LOGSE a la LOE.</p>	<p>La gestión del centro es por procesos, definidos como procesos: estratégicos, claves y de soporte.</p> <p>Los procesos claves comprenden: la gestión de matriculación, enseñanza - aprendizaje y satisfacción del alumnado.</p> <p>El sistema de gestión de calidad del centro tiene como base los siguientes documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plan Estratégico del Centro. • Manual de calidad y de Indicadores de Calidad Proyecto Educativo del Centro. • Programación General del Centro. • Proyecto Curricular del Centro (contiene el proyecto de FP). <p>Se nombró al coordinador de calidad.</p> <p>Se trabaja en equipo.</p> <p>Creación del campus virtual.</p> <p>Se homogenizaron criterios y explicitaron procesos y procedimientos.</p> <p>La información del centro está estructurada, sistematizada y es de conocimiento público.</p> <p>Se definen planes de mejora.</p>

b. Proceso de enseñanza-aprendizaje

SITUACIÓN EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p><i>Principios pedagógicos definidos en el Proyecto Educativo de los Centros son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formación en el saber, saber hacer y saber ser.</i> • <i>Desarrollo de metodologías centradas en el alumno que favorezcan el aprendizaje autónomo.</i> • <i>Evaluación continua durante todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita conocer el progreso del alumno.</i> • <i>Potenciar el conocimiento y uso de la NTIC.</i> <p>La planificación de los cursos se hace a partir del currículum oficial.</p> <p>La planificación de los cursos se hace cada año definiendo los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación.</p> <p>La planificación la hace el profesor y el coordinador / jefe de departamento.</p> <p>La planificación de las clases es flexible.</p> <p>La metodología de clase se puede cambiar de acuerdo con el grupo de alumnos.</p> <p>En las clases se motiva el aprender a aprender. Una de las estrategias utilizadas, es la búsqueda de información sobre un tema específico.</p> <p>Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente los determinan los alumnos</p> <p>Son importantes el saber, saber hacer y saber estar; pero se prioriza el saber hacer.</p> <p>El profesor construye material didáctico porque no existen libros apropiados para la FP. Se elabora guías de práctica, dossiers y diapositivas.</p> <p>Los contenidos si son coherentes con la realidad empresarial. Se incorporan nuevos temas acordes con las necesidades de las empresas en las horas de libre disposición.</p> <p>En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad.</p> <p>Las empresas evalúan al alumno en FCT</p> <p>La evaluación a los alumnos es continua, los criterios de</p>	<p>Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos</p> <p><i>Se diseñó una plantilla para hacer las programaciones. La plantilla contiene:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los objetivos del crédito/unidad.</i> • <i>Contenidos.</i> • <i>Estrategias metodológicas.</i> • <i>Criterios e instrumentos de evaluación y recuperación.</i> • <i>Recursos para desarrollar el modulo formativo.</i> <p>Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases (en el libro de planificación, registro y seguimiento, o en el formato electrónico).</p> <p>Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviación de las programaciones.</p> <p>El registro de las clases facilita la incorporación de nuevos profesores (por ejemplo, por baja médica de un profesor)</p> <p>El estudiante conoce desde el inicio de clases la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación.</p> <p>Se implementó el sistema de análisis de la satisfacción de los alumnos, profesores, empresas y familias.</p> <p>La implementación del PQiMC favorece la reflexión del equipo docente.</p> <p>Adicional al PQiMC, otro factor que está generando cambios en los centros es el paso de la LOGSE a la LOE.</p>

<p>evaluación están definidos en la programación del curso, y generalmente la teoría se evalúa por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría por medio de prácticas.</p>	
---	--

c. La calidad como concepto y los indicadores de calidad

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p>Calidad es que los alumnos salgan mejor preparados.</p> <p>Calidad es cumplir con las expectativas del alumno.</p>	<p><i>La Dirección/el Equipo Directivo, se comprometen con el desarrollo y mejora del sistema de gestión de la calidad, por medio de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La sensibilización del personal en la detección y satisfacción de los requisitos: de los clientes, legales y reglamentarios.</i> • <i>Establecimiento de la política de calidad.</i> • <i>Mejora continua del Sistema de Gestión de Calidad.</i> • <i>El aseguramiento de la disponibilidad de recursos.</i> <p><i>La política de calidad de los centros comprende:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El compromiso con la calidad y la mejora continua en todos los niveles de la organización.</i> • <i>Satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y las expectativas de los diferentes grupos de interés.</i> <p>Los indicadores de calidad se formalizaron a partir del PQiMC.</p> <p><i>En los centros se definieron indicadores de calidad para cada uno de los procesos: estratégicos, claves y de soporte.</i></p> <p><i>Los indicadores de calidad en los que hay coincidencia en este grupo de centros son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Resultados académicos (rendimiento escolar).</i> • <i>Asistencia de los alumnos a clase.</i> • <i>Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas.</i> <p>Los informantes manifiestan que los indicadores que se tienen en el curso 2009-2010, son suficientes y pertinentes.</p> <p>Algunos indicadores se valoran por medio de las encuestas de satisfacción.</p> <p>Un indicador importante es la satisfacción de los alumnos.</p> <p>Se hacen reuniones para analizar los resultados de los indicadores de calidad y para formular los planes de mejora.</p>

	<p>Se analizan los indicadores de calidad respecto a los resultados obtenidos en el año anterior.</p> <p>No hay coincidencia en la formulación de nuevos indicadores de calidad.</p>
--	--

RESULTADOS SUBGRUPO 2: Centros certificados después del 2005

a. Contexto externo-interno

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFFECTOS DEL PQiMC
<p><i>Los Institutos coinciden en los siguientes aspectos de su Misión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La formación integral del alumnado.</i> • <i>Formar personas competentes de acuerdo con las necesidades del entorno</i> • <i>Favorecer su integración en la sociedad y en el mundo laboral.</i> <p><i>Los órganos de gestión del centro son: órganos de gobierno, órganos de participación (colegiados) y otro específico de cada centro.</i></p> <p>Los centros ofrecen ciclos formativos de grado medio y grado superior</p> <p>En el curso 2009-2010 los centros están en un proceso de transición de la LOGSE a la LOE.</p>	<p><i>La gestión del centro es por procesos, definidos como procesos: estratégicos, claves y de soporte.</i></p> <p><i>Los procesos claves comprenden: la gestión de admisión del alumnado (captación, inscripción y matriculación), enseñanza - aprendizaje y satisfacción del alumnado.</i></p> <p><i>El sistema de gestión de calidad del centro tiene como base los siguientes documentos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Plan Estratégico del Centro.</i> • <i>Manual de calidad</i> • <i>Proyecto Educativo del Centro.</i> • <i>Programación General del Centro.</i> • <i>Proyecto Curricular del Centro (contiene el proyecto de FP).</i> <p>Se revisó la Misión y Visión del centro.</p> <p>Se implanta la gestión por procesos.</p> <p>Se nombró al coordinador de calidad.</p> <p>Creación del campus virtual.</p> <p>Se homogenizaron criterios y se explicitaron procesos y procedimientos.</p> <p>La información del centro está estructurada y sistematizada.</p> <p>Se definen planes de mejora.</p>

b. Proceso de enseñanza-aprendizaje

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p><i>De los principios pedagógicos definidos en el Proyecto Educativo de los Centros, hay coincidencia en el siguiente principio:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formación en el saber, saber hacer y saber ser.</i> <p>La planificación de los cursos se hace a partir del currículum oficial.</p> <p>La planificación de los cursos se hace cada año definiendo los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación.</p> <p>La planificación la hace el profesor y el coordinador / jefe de departamento.</p> <p>La planificación de las clases es flexible.</p> <p>En las clases se motiva el aprender a aprender.</p> <p>Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente los determinan los alumnos.</p> <p>Son importantes el saber, saber hacer y saber estar; pero se prioriza el saber hacer.</p> <p>El profesor construye material didáctico. Se elabora guías de práctica, ejercicios, dossiers y diapositivas.</p> <p>Los contenidos si son coherentes con la realidad empresarial.</p> <p>En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad y se hacen simulaciones.</p> <p>La evaluación a los alumnos es continua, los criterios de evaluación están definidos en la programación del curso, y generalmente la teoría se evalúa por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría por medio de prácticas.</p>	<p>Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos.</p> <p><i>Se diseñó una plantilla para hacer las programaciones. La plantilla contiene:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los objetivos del crédito/unidad.</i> • <i>Contenidos.</i> • <i>Estrategias metodológicas.</i> • <i>Criterios e instrumentos de evaluación y recuperación.</i> • <i>Recursos para desarrollar el modulo formativo.</i> <p>Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases (en el libro de planificación, registro y seguimiento, o en el formato electrónico).</p> <p>El registro de las clases facilita la incorporación de nuevos profesores (por ejemplo, por baja médica de un profesor).</p> <p>Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviación de las programaciones.</p> <p>El estudiante conoce desde el inicio de clases la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación.</p> <p>En los cuatro centros, mayoritariamente consideran que la implementación del PQiMC no ha motivado cambios en la metodología de clase.</p> <p>Se implementó el sistema de análisis de la satisfacción de los alumnos, profesores, empresas y familias.</p> <p>Adicional al PQiMC, otro factor que está generando cambios en los centros es el paso de la LOGSE a la LOE.</p>

c. La calidad como concepto y los indicadores de calidad.

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p>Calidad es que los alumnos salgan mejor preparados.</p> <p>Calidad es cumplir con las expectativas del alumno.</p> <p>Preparar al alumno para facilitar su inserción laboral.</p>	<p><i>La Dirección/el Equipo Directivo, se comprometen con el desarrollo y mejora del sistema de gestión de la calidad. No existe coincidencia en los cuatro centros acerca de las estrategias que se utilizarán.</i></p> <p><i>En la formulación de la política de calidad los centros coinciden en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>El compromiso con la calidad y la mejora continua de la formación.</i> <p>Los indicadores de calidad se formalizaron a partir del PQiMC.</p> <p><i>En los centros se definieron indicadores de calidad para cada uno de los procesos: estratégicos, claves y de soporte.</i></p> <p><i>Los indicadores de calidad en los que hay coincidencia en este grupo de Institutos son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Grado de satisfacción del alumnado respecto de la enseñanza recibida.</i> • <i>Porcentaje de cumplimiento de las programaciones.</i> • <i>Porcentaje de alumnos que aprueban.</i> <p>Se hacen reuniones para analizar los resultados de los indicadores de calidad y para formular los planes de mejora.</p> <p>Un indicador que se puede adicionar, es el de inserción laboral.</p>

RESULTADOS SUBGRUPO 3: Centros pequeños.

a. Contexto externo-interno

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p><i>Los Institutos coinciden en los siguientes aspectos de la Misión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La formación integral de los alumnos.</i> • <i>Formación para facilitar la inserción laboral.</i> • <i>Calidad y mejora continua.</i> <p><i>Los órganos de gestión del centro son: órganos de gobierno, órganos de participación y otro específico de cada centro.</i></p> <p>Los ciclos que se ofrecen atienden las necesidades de las empresas del entorno.</p> <p>Los centros ofrecen ciclos formativos de grado medio y grado superior</p> <p>En el curso 2009-2010 los centros están en un proceso de transición de la LOGSE a la LOE.</p>	<p><i>La gestión del centro es por procesos, definidos como procesos: estratégicos, claves y de soporte.</i></p> <p><i>Los procesos claves comprenden: la gestión de matriculación, enseñanza - aprendizaje y satisfacción del alumnado.</i></p> <p><i>El sistema de gestión de calidad del centro tiene como base los siguientes documentos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Plan Estratégico del Centro.</i> • <i>Manual de calidad</i> • <i>Proyecto Educativo del Centro.</i> • <i>Programación General del Centro.</i> • <i>Proyecto Curricular del Centro (contiene el proyecto de FP).</i> <p>Se revisó la Misión y Visión del centro.</p> <p>Se implanta la gestión por procesos.</p> <p>Se nombró al coordinador de calidad.</p> <p>Creación del campus virtual.</p> <p>Se homogenizaron criterios y se explicitaron procesos y procedimientos.</p> <p>La información del centro está estructurada y sistematizada.</p> <p>Se definen planes de mejora.</p>

b. Proceso de enseñanza-aprendizaje

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p><i>Principios pedagógicos definidos en el Proyecto Educativo de los Centros son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formación en el saber, saber hacer y saber ser.</i> <p>La planificación de los cursos se hace a partir del currículum oficial.</p> <p>La planificación de los cursos se hace cada año definiendo los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación.</p> <p>La planificación la hace el profesor y el coordinador / jefe de departamento.</p> <p>La planificación de las clases es flexible.</p> <p>En las clases se motiva el aprender a aprender.</p> <p>Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente los determinan los alumnos.</p> <p>Son importantes el saber, saber hacer y saber estar; pero se prioriza el saber hacer.</p> <p>El profesor construye material didáctico. Se elabora guías de práctica, ejercicios, dossiers y diapositivas.</p> <p>Los contenidos si son coherentes con la realidad empresarial.</p> <p>En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad.</p> <p>La evaluación a los alumnos es continua, los criterios de evaluación están definidos en la programación del curso, y generalmente la teoría se evalúa por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría por medio de prácticas.</p>	<p>Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos.</p> <p><i>Se diseñó una plantilla para hacer las programaciones. La plantilla contiene:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los objetivos del crédito/unidad.</i> • <i>Contenidos.</i> • <i>Estrategias metodológicas.</i> • <i>Criterios e instrumentos de evaluación y recuperación.</i> • <i>Recursos para desarrollar el modulo formativo.</i> <p>Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases (en el libro de planificación, registro y seguimiento, o en el formato electrónico).</p> <p>El registro de las clases facilita la incorporación de nuevos profesores (por ejemplo, por baja médica de un profesor).</p> <p>Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviación de las programaciones.</p> <p>El estudiante conoce desde el inicio de clases la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación.</p> <p>Se implementó el sistema de análisis de la satisfacción de los alumnos, profesores, empresas y familias.</p> <p>La implementación del PQiMC favorece la reflexión del equipo docente.</p> <p>Adicional al PQiMC, otro factor que está generando cambios en los centros es el paso de la LOGSE a la LOE.</p>

c. La calidad como concepto y los indicadores de calidad

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p>Calidad es que los alumnos salgan mejor preparados.</p> <p>Calidad es cumplir con las expectativas del alumno.</p> <p>Preparar al alumno para facilitar su inserción laboral.</p>	<p><i>La Dirección/el Equipo Directivo, se comprometen con el desarrollo y mejora del sistema de gestión de la calidad, por medio de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Establecimiento de la política de calidad.</i> • <i>La revisión continua del sistema de calidad</i> • <i>El aseguramiento de la disponibilidad de recursos.</i> <p><i>No hay coincidencia en la formulación de la política de calidad en los cuatro Institutos.</i></p> <p>Los indicadores de calidad se formalizaron a partir del PQiMC.</p> <p><i>En los centros se definieron indicadores de calidad para cada uno de los procesos: estratégicos, claves y de soporte.</i></p> <p><i>Los indicadores de calidad en los que hay coincidencia en este grupo de centros son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Resultados académicos (rendimiento escolar).</i> • <i>Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas.</i> • <i>Grado de cumplimiento de la programación.</i> <p>Se hacen reuniones para analizar los resultados de los indicadores de calidad y para formular los planes de mejora.</p> <p>No hay coincidencia en nuevos indicadores de calidad.</p>

RESULTADOS SUBGRUPO 4: Centros grandes.

a. Contexto externo-interno

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p><i>Los Institutos coinciden en los siguientes aspectos de la Misión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formación integral.</i> <p><i>Los órganos de gestión del centro son: órganos de gobierno, órganos de participación y otro específico de cada centro.</i></p> <p>Los centros ofrecen ciclos formativos de grado medio y grado superior</p> <p>En el curso 2009-2010 los centros están en un proceso de transición de la LOGSE a la LOE.</p>	<p><i>La gestión del centro es por procesos, definidos como procesos: estratégicos, claves y de soporte.</i></p> <p><i>Los procesos claves comprenden: la gestión de matriculación, enseñanza - aprendizaje y satisfacción del alumnado.</i></p> <p><i>El sistema de gestión de calidad del centro tiene como base los siguientes documentos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Plan Estratégico del Centro.</i> • <i>Manual de calidad y de Indicadores de Calidad Proyecto Educativo del Centro.</i> • <i>Programación General del Centro.</i> • <i>Proyecto Curricular del Centro (contiene el proyecto de FP.</i> <p>Se revisó la Misión y Visión del centro.</p> <p>Se nombró al coordinador de calidad.</p> <p>Se definen y evalúan anualmente los objetivos del centro.</p> <p>Creación del campus virtual.</p> <p>Se homogenizaron criterios y se explicitaron procesos y procedimientos.</p> <p>La información del centro está estructurada y sistematizada.</p> <p>Se definen planes de mejora</p>

b. Proceso de enseñanza-aprendizaje

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p><i>Principios pedagógicos definidos en el Proyecto Educativo de los Centros son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formación en el saber, saber hacer y saber ser.</i> • <i>Desarrollar el espíritu crítico.</i> • <i>Utilizar metodologías basadas en el aprendizaje significativo.</i> • <i>Fomentar la adquisición de conocimientos científicos.</i> <p>La planificación de los cursos se hace a partir del currículum oficial.</p> <p>La planificación de los cursos se hace cada año definiendo los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación.</p> <p>La planificación la hace el profesor y el coordinador / jefe de departamento.</p> <p>Cuando dos profesores comparten un crédito se ponen de acuerdo en los contenidos, metodología de clase y criterios de evaluación.</p> <p>La planificación de las clases es flexible.</p> <p>En las clases se motiva el aprender a aprender.</p> <p>Una de las estrategias utilizada es la búsqueda de información sobre un tema específico.</p> <p>Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente los determinan los alumnos.</p> <p>Son importantes el saber, saber hacer y saber estar; pero se prioriza el saber hacer.</p> <p>El profesor construye material didáctico. Se elabora guías de práctica, ejercicios, dossiers y diapositivas.</p> <p>Los contenidos si son coherentes con la realidad empresarial.</p> <p>En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad y en algunos temas se hacen simulaciones de la realidad empresarial.</p> <p>La evaluación a los alumnos es continua, los criterios de evaluación están definidos en la programación del curso, y generalmente la teoría se evalúa por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría por medio</p>	<p>Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos</p> <p><i>Se diseñó una plantilla para hacer las programaciones. La plantilla contiene:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los objetivos del crédito/unidad.</i> • <i>Contenidos.</i> • <i>Estrategias metodológicas.</i> • <i>Criterios e instrumentos de evaluación y recuperación.</i> • <i>Recursos para desarrollar el modulo formativo.</i> <p>Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases (en el libro de planificación, registro y seguimiento, o en el formato electrónico).</p> <p>Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviación de las programaciones.</p> <p>El registro de las clases facilita la incorporación de nuevos profesores (por ejemplo, por baja médica de un profesor).</p> <p>El estudiante conoce desde el inicio de clases la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación.</p> <p>Se implementó el sistema de análisis de la satisfacción de los alumnos, profesores, empresas y familias.</p> <p>Adicional al PQiMC, otro factor que está generando cambios en los centros es el paso de la LOGSE a la LOE.</p>

de prácticas.	
---------------	--

c. La calidad como concepto y los indicadores de calidad

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFFECTOS DEL PQiMC
<p>Calidad es que los alumnos salgan mejor preparados.</p> <p>Calidad es cumplir con las expectativas del alumno.</p>	<p><i>La Dirección/ el Equipo Directivo se comprometen con el desarrollo y mejora del sistema de gestión de la calidad. No hay coincidencia en los tres Institutos en las estrategias que utilizarán.</i></p> <p><i>La política de calidad de los centros comprende:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y las expectativas de los diferentes grupos de interés.</i> • <i>La mejora continua de la formación.</i> <p>Los indicadores de calidad se formalizaron a partir del PQiMC.</p> <p><i>En los centros se definieron indicadores de calidad para cada uno de los procesos: estratégicos, claves y de soporte.</i></p> <p><i>Los indicadores de calidad en los que hay coincidencia en este grupo de centros son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Resultados académicos (rendimiento escolar).</i> • <i>Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas.</i> <p>No hay coincidencia en la formulación de nuevos indicadores.</p>

RESULTADOS SUBGRUPO 5: Centros ubicados en Barcelona.

a. Contexto externo-interno

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p>Los Institutos coinciden en los siguientes aspectos de la Misión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formación integral.</i> <p>Los órganos de gestión del centro son: órganos de gobierno, órganos de participación y otro específico de cada centro.</p> <p>Los centros ofrecen ciclos formativos de grado medio y grado superior.</p> <p>Los centros tienen continuo contacto con el sector empresarial.</p> <p>En el curso 2009-2010 los centros están en un proceso de transición de la LOGSE a la LOE.</p>	<p>La gestión del centro es por procesos, definidos como procesos: estratégicos, claves y de soporte.</p> <p>Los procesos claves comprenden: la gestión de matriculación, enseñanza - aprendizaje y satisfacción del alumnado.</p> <p>El sistema de gestión de calidad del centro tiene como base los siguientes documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Plan Estratégico del Centro.</i> • <i>Manual de calidad y de Indicadores de Calidad.</i> • <i>Proyecto Educativo del Centro.</i> • <i>Programación General del Centro.</i> • <i>Proyecto Curricular del Centro (contiene el proyecto de FP).</i> • <i>Plan de Acción Tutorial y de Formación en el Centro de Trabajo.</i> <p>Se revisó la Misión y Visión del centro.</p> <p>Se implanta la gestión por procesos.</p> <p>Se nombró al coordinador de calidad.</p> <p>Se definen y evalúan anualmente los objetivos del centro.</p> <p>Creación del campus virtual.</p> <p>Se homogenizaron criterios y se explicitaron procesos y procedimientos.</p> <p>La información del centro está estructurada y sistematizada.</p> <p>Se definen planes de mejora.</p>

b. Proceso de enseñanza-aprendizaje

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p><i>Principios pedagógicos definidos en el Proyecto Educativo de los Centros son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formación en el saber, saber hacer y saber ser.</i> • <i>Promover procesos activos de aprendizaje, metodologías centradas en el alumno.</i> <p>La planificación de los cursos se hace a partir del currículum oficial.</p> <p>La planificación de los cursos se hace cada año definiendo los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación.</p> <p>La planificación la hace el profesor y el coordinador / jefe de departamento.</p> <p>La planificación de las clases es flexible.</p> <p>En las clases se motiva el aprender a aprender.</p> <p>Una de las estrategias utilizada es la búsqueda de información sobre un tema específico.</p> <p>Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente los determinan los alumnos.</p> <p>Son importantes el saber, saber hacer y saber estar; pero se prioriza el saber hacer.</p> <p>El profesor construye material didáctico. Se elabora guías de práctica, ejercicios, dossiers y diapositivas.</p> <p>Los contenidos si son coherentes con la realidad empresarial.</p> <p>En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad.</p> <p>La evaluación a los alumnos es continua, los criterios de evaluación están definidos en la programación del curso, y generalmente la teoría se evalúa por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría por medio de prácticas.</p>	<p>Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos</p> <p><i>Se diseñó una plantilla para hacer las programaciones. La plantilla contiene:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los objetivos del crédito/unidad.</i> • <i>Contenidos.</i> • <i>Estrategias metodológicas.</i> • <i>Criterios e instrumentos de evaluación y recuperación.</i> • <i>Recursos para desarrollar el modulo formativo.</i> <p>Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases (en el libro de planificación, registro y seguimiento, o en el formato electrónico).</p> <p>Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviación de las programaciones.</p> <p>El registro de las clases facilita la incorporación de nuevos profesores (por ejemplo, por baja médica de un profesor).</p> <p>El estudiante conoce desde el inicio de clases la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación.</p> <p>Se implementó el sistema de análisis de la satisfacción de los alumnos, profesores, empresas y familias.</p> <p>Adicional al PQiMC, otro factor que está generando cambios en los centros es el paso de la LOGSE a la LOE.</p>

c. La calidad como concepto y los indicadores de calidad.

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p>Calidad es que los alumnos salgan mejor preparados.</p> <p>Calidad es cumplir con las expectativas del alumno.</p>	<p><i>La Dirección/ el Equipo Directivo), se comprometen con el desarrollo y mejora del sistema de gestión de la calidad, por medio de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Establecimiento de la política de calidad.</i> • <i>Asegurar la disponibilidad de los recursos.</i> <p><i>No existe coincidencia en los cuatro centro en la formulación de la política de calidad.</i></p> <p>Los indicadores de calidad se formalizaron a partir del PQiMC.</p> <p><i>En los centros se definieron indicadores de calidad para cada uno de los procesos: estratégicos, claves y de soporte.</i></p> <p><i>Los indicadores de calidad en los que hay coincidencia en este grupo de centros son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Resultados académicos (rendimiento escolar).</i> • <i>Asistencia de los alumnos a clase.</i> • <i>Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas.</i> <p>No hay coincidencia en la formulación de nuevos indicadores de calidad.</p>

RESULTADOS SUBGRUPO 6: Centros ubicados fuera de Barcelona

a. Contexto externo-interno:

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p><i>Los Institutos coinciden en los siguientes aspectos de la Misión:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formación integral.</i> • <i>Incorporarse a la vida activa.</i> <p><i>Los órganos de gestión del centro son: órganos de gobierno, órganos de participación y otro específico de cada centro.</i></p> <p>Los centros ofrecen ciclos formativos de grado medio y grado superior.</p> <p>En el curso 2009-2010 los centros están en un proceso de transición de la LOGSE a la LOE.</p>	<p><i>La gestión del centro es por procesos, definidos como procesos: estratégicos, claves y de soporte.</i></p> <p><i>Los procesos claves comprenden: la gestión de matriculación, enseñanza - aprendizaje y satisfacción del alumnado.</i></p> <p><i>El sistema de gestión de calidad del centro tiene como base los siguientes documentos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Plan Estratégico del Centro.</i> • <i>Manual de calidad</i> • <i>Proyecto Educativo del Centro.</i> • <i>Programación General del Centro.</i> • <i>Proyecto Curricular del Centro (contiene el proyecto de FP).</i> <p>Se revisó la Misión y Visión del centro.</p> <p>Se implanta la gestión por procesos.</p> <p>Se nombró al coordinador de calidad.</p> <p>Se definen y evalúan anualmente los objetivos del centro.</p> <p>Creación del campus virtual.</p> <p>Se homogenizaron criterios y se explicitaron procesos y procedimientos.</p> <p>La información del centro está estructurada y sistematizada.</p> <p>Se definen planes de mejora.</p>

b. Proceso de enseñanza-aprendizaje

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p><i>Principios pedagógicos definidos en el Proyecto Educativo de los Centros son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Formación en el saber, saber hacer y saber ser.</i> • <i>Desarrollar, impulsar o favorecer la capacidad crítica de los alumnos.</i> <p>La planificación de los cursos se hace a partir del currículum oficial.</p> <p>La planificación de los cursos se hace cada año definiendo los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación.</p> <p>La planificación la hace el profesor y el coordinador / jefe de departamento.</p> <p>La planificación de las clases es flexible.</p> <p>La metodología de clase se puede cambiar de acuerdo con el grupo de alumnos.</p> <p>En las clases se motiva el aprender a aprender.</p> <p>Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente los determinan los alumnos.</p> <p>Son importantes el saber, saber hacer y saber estar; pero se prioriza el saber hacer.</p> <p>El profesor construye material didáctico. Se elabora guías de práctica, ejercicios, dossiers y diapositivas.</p> <p>Los contenidos si son coherentes con la realidad empresarial.</p> <p>En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad.</p> <p>La evaluación a los alumnos es continua, los criterios de evaluación están definidos en la programación del curso, y generalmente la teoría se evalúa por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría por medio de prácticas.</p>	<p>Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos</p> <p><i>Se diseñó una plantilla para hacer las programaciones. La plantilla contiene:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Los objetivos del crédito/unidad.</i> • <i>Contenidos.</i> • <i>Estrategias metodológicas.</i> • <i>Criterios e instrumentos de evaluación y recuperación.</i> • <i>Recursos para desarrollar el modulo formativo.</i> <p>Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases (en el libro de planificación, registro y seguimiento, o en el formato electrónico).</p> <p>Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviación de las programaciones.</p> <p>El registro de las clases facilita la incorporación de nuevos profesores (por ejemplo, por baja médica de un profesor).</p> <p>El estudiante conoce desde el inicio de clases la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación.</p> <p>Se implementó el sistema de análisis de la satisfacción de los alumnos, profesores, empresas y familias.</p> <p>Adicional al PQiMC, otro factor que está generando cambios en los centros es el paso de la LOGSE a la LOE.</p>

c. La calidad como concepto y los indicadores de calidad.

SITUACION EN EL CURSO 2009-2010	EFECTOS DEL PQiMC
<p>Calidad es que los alumnos salgan mejor preparados.</p> <p>Calidad es cumplir con las expectativas del alumno.</p>	<p><i>La Dirección/el Equipo Directivo se comprometen con el desarrollo y mejora del sistema de gestión de la calidad. No hay coincidencia en los tres centros respecto a las estrategias a aplicar.</i></p> <p><i>En la formulación de la política de calidad los tres Institutos coinciden en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La satisfacción de las expectativas formativas de los alumnos y las expectativas de los grupos de interés.</i> <p>Los indicadores de calidad se formalizaron a partir del PQiMC.</p> <p><i>En los centros se definieron indicadores de calidad para cada uno de los procesos: estratégicos, claves y de soporte.</i></p> <p><i>Los indicadores de calidad en los que hay coincidencia en este grupo de centros son:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Resultados académicos (rendimiento escolar).</i> • <i>Grado de cumplimiento de la programación.</i> • <i>Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas.</i> • <i>Satisfacción de la formación en los centros de trabajo (FCT).</i> <p>No hay coincidencia en la formulación de nuevos indicadores de calidad.</p>

**MATRIZ DE RESULTADOS POR VARIABLE DE ESTUDIO
COMPARATIVO DE LOS SUBGRUPOS.**

RESULTADOS GRUPO A: Años de certificación de la calidad

a. contexto interno.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PQiMC	ACREDITACIÓN	
			GRUPO 1	GRUPO 2
			2005 Y ANTES	2006 Y POSTER
Misión	<i>La formación integral</i>		x	x
	<i>Formar personas competentes de acuerdo con las necesidades del entorno</i>			x
	<i>Favorecer su integración en la sociedad y en el entorno laboral</i>			x
Órganos de Gestión	<i>Organos de gobierno, organos de participación y otro específico</i>		x	x
Tipo de formación	Ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior		x	x
Oferta ciclos formativos	Atienden las necesidades de empresas del entorno		x	
Norma educativa	En el curso 2009-2010 los Institutos están en proceso de transición de la LOGSE a la LOE		x	x
Tipo de gestión		<i>Gestión por procesos: estratégicos, claves y de soporte</i>	x	x
		<i>Procesos claves: gestión de admisión del alumnado (captación, inscripción y matriculación), enseñanza-aprendizaje y satisfacción del alumnado</i>	x	x
Documentos guían la gestión		<i>Plan Estratégico del Centro</i>	x	x
		<i>Manual de Calidad</i>	x	x
		<i>Manual de Indicadores de Calidad</i>	x	
		<i>Programación General del Centro</i>	x	x
		<i>Proyecto Curricular del Centro</i>	x	x
Cambios realizados		Se nombró coordinador de calidad	x	x
		Se trabaja en equipo	x	
		Se creó el campus virtual	x	x
		Se revisó la misión y la visión del Instituto		x
		Se homogenizaron criterios y se explicitaron procesos y procedimientos	x	x
		La información del Instituto está estructurada y sistematizada	x	x
		Se definen planes de mejora	x	x

b. Proceso de enseñanza-aprendizaje

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PQiMC	ACREDITACIÓN	
			GRUPO 1	GRUPO 2
			2005 Y ANTES	2006 Y POSTER
Principios pedagógicos	<i>Formación en el saber, saber hacer y saber ser</i>		x	x
	<i>Desarrollo de metodologías centradas en el alumno que favorezcan el aprendizaje autónomo</i>		x	
	<i>Evaluación continua durante todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita conocer el progreso del alumno.</i>		x	
	<i>Potenciar el conocimiento y el uso de las NTIC</i>		x	
Currículum	La planificación de los cursos se hace a partir del currículum oficial		x	x
	La planificación se hace cada año definiendo los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación		x	x
	La planificación es flexible		x	x
	La planificación la hace el profesor y el coordinador/jefe de departamento		x	x
	La metodología de clase se puede cambiar de acuerdo con el grupo de alumnos		x	
	En las clases se motiva el aprender a aprender		x	x
	Un estrategia para A-A es la búsqueda de información de un tema específico por para del alumno		x	
	Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente los determinan los alumnos.		x	x
	Son importantes el saber, saber hacer y saber estar. Se prioriza el saber hacer.		x	x
	El profesor construye material didáctico: guías de práctica, dossiers y diapositivas		x	x
	El materia se construye porque no existen libros para FP.		x	
	Los contenidos de los cursos son coherentes con la realidad empresarial. Se incorporarn temas en las horas de libre disposición		x	x
	En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad		x	x
	En las clases se utilizan simulaciones			x
	Las empresas evalúan al alumno en FCT		x	
La evaluación a los alumnos es continua, los criterios están definidos en la programación del curso.		x	x	
Generalmente la teoría se evalúa por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría por medio de practicas		x	x	

Continua proceso de enseñanza-aprendizaje

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PQiMC	ACREDITACIÓN	
			GRUPO 1	GRUPO 2
			2005 Y ANTES	2006 Y POSTER
Curriculum		Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos	x	x
		<i>Se diseñó una plantilla para hacer las programaciones. La plantilla contiene: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, criterios e instrumentos de evaluación y recuperación, y recursos necesarios</i>	x	x
		Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases (en el libro de planificación o en formato digital)	x	x
		Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviación de las programaciones	x	x
		El registro de las clases facilita la incorporación de nuevos profesores (por baja médica, por ejem).	x	x
		El estudiante conoce desde el inicio de clase la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación	x	x
		Se implantó el sistema de análisis de la satisfacción de los alumnos, profesores y familias	x	x
		En el grupo de Institutos, mayoritariamente consideran que la implementación del PqiMC no ha motivado cambios la metodología de clase		x
		La implementación del PqiMC favorece la reflexión del equipo docente	x	
		Adicionalmente al PqiMC, otro factor que está generando cambios en los Institutos es el paso de la LOGSE a la LOE	x	x

c. Calidad, indicadores de calidad y sugerencias

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PQiMC	ACREDITACIÓN	
			GRUPO 1	GRUPO 2
			2005 Y ANTES	2006 Y POSTER
Concepto de calidad	Calidad es que los alumnos salgan mejor preparados		X	X
	Calidad es cumplir con la expectativa del alumno		X	X
	Calidad es preparar al alumno para facilitar su inserción laboral			X
Gestión de la calidad		<i>La Dirección/Equipo Directivo se compromete con el desarrollo y mejora del sistema de calidad.</i>	X	X
		Estrategias: <i>Sensibilización del personal en la detección y cumplimiento de los requisitos de los clientes, legales y reglamentarios</i>	X	
		<i>Establecimiento de la política de calidad</i>	X	
		<i>Mejora continua del sistema de gestión de la calidad</i>	X	
		<i>Aseguramiento de la disponibilidad de recursos</i>	X	
		Política de calidad: <i>Compromiso con la calidad y la mejora continua en todos los niveles de la organización</i>	X	
		<i>Compromiso con la calidad y la mejora continua de la formación</i>		X
		<i>Satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y las expectativas de los diferentes grupos de interés</i>	X	
Indicadores de calidad		Los indicadores de calidad se formalizaron a partir del PqiMC	X	X
		<i>En los Institutos se construyeron indicadores para cada uno de los procesos: estratégicos, claves y de soporte</i>	X	X
		Indicadores de calidad: <i>Resultados académicos (rendimiento escolar)</i>	X	X
		<i>Asistencia de los alumnos a clase</i>	X	
		<i>Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas</i>	X	X
		<i>Porcentaje de cumplimiento de las programaciones</i>		X
		<i>Porcentajes de alumnos que aprueban</i>		X
		Los indicadores de calidad que tienen en el curso 2009-2010, son suficientes y pertinentes	X	
		Algunos indicadores se valora por medio de las encuestas de satisfacción	X	
		Un indicador importante es la satisfacción de los alumnos	X	
		Se hacen reuniones para analizar los resultados de los indicadores de calidad y para formular los planes de mejora	X	

Continua calidad, indicadores de calidad y sugerencias

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PQiMC	ACREDITACIÓN	
			GRUPO 1	GRUPO 2
			2005 Y ANTES	2006 Y POSTER
Indicadores de calidad		Se analizan los indicadores de calidad respecto a los resultados obtenidos en el año anterior	X	
		Un indicador que se puede adicionar es la inserción laboral		X
		No hay coincidencia en la formulación de nuevos indicadores de calidad	X	
Sugerencias para mejorar la calidad		Continuar con la formación de profesores		X
		Aplicación de metodologías de clase prácticas		
		Mejorar la infraestructura del centro		

RESULTADOS GRUPO B: Por el tamaño de los centros os de certificación de la calidad

a. Contexto interno

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PQiMC	TAMAÑO DEL CENTRO	
			GRUPO 3	GRUPO 4
			<900 ALUMN.	900 >
Misión	<i>La formación integral</i>		X	X
	<i>Formar personas competentes de acuerdo con las necesidades del entorno</i>			
	<i>Calidad y mejora continua</i>		X	
	<i>Favorecer su integración en la sociedad y en el entorno laboral</i>		X	
Órganos de Gestión	<i>Organos de gobierno, organos de participación y otro específico</i>		X	X
Tipo de formación	Ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior		X	X
Oferta ciclos formativos	Atienden las necesidades de empresas del entorno		X	
Norma educativa	En el curso 2009-2010 los Institutos están en proceso de transición de la LOGSE a la LOE		X	X
Tipo de gestión	<i>Gestión por procesos: estratégicos, claves y de soporte</i>		X	X
	<i>Procesos claves: gestión de admisión del alumnado (captación, inscripción y matriculación), enseñanza-aprendizaje y satisfacción del alumnado</i>		X	X
Documentos guían la gestión	<i>Plan Estratégico del Centro</i>		X	X
	<i>Manual de Calidad</i>		X	X
	<i>Manual de Indicadores de Calidad</i>			X
	<i>Programación General del Centro</i>		X	X
	<i>Proyecto Curricular del Centro</i>		X	X
Cambios realizados	Se nombró coordinador de calidad		X	X
	Se trabaja en equipo			
	Se creó el campus virtual		X	X
	Se revisó la misión y la visión del Instituto			X
	Se homogenizaron criterios y se explicitaron procesos y procedimientos		X	X
	La información del Instituto está estructurada y sistematizada		X	X
	Se definen planes de mejora		X	X

b. Proceso de enseñanza-aprendizaje

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PQiMC	TAMAÑO DEL CENTRO	
			GRUPO 3 <900 ALUMN.	GRUPO 4 900 >
Principios pedag.	<i>Formación en el saber, saber hacer y saber ser</i>		X	X
	<i>Desarrollo del espíritu crítico</i>			X
	<i>Metodologías basadas en el aprendizaje significativo</i>			X
	<i>Fomentar la adquisición de conocimientos científicos</i>			X
	<i>Desarrollo de metodologías centradas en el alumno que favorezcan el aprendizaje autónomo</i>			
	<i>Evaluación continua durante todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita conocer el progreso del alumno.</i>			
	<i>Potenciar el conocimiento y el uso de las NTIC</i>			
Currículum	La planificación de los cursos se hace a partir del currículum oficial		X	X
	La planificación se hace cada año definiendo los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación		X	X
	La planificación es flexible		X	X
	La planificación la hace el profesor y el coordinador/jefe de departamento		X	X
	La metodología de clase se puede cambiar de acuerdo con el grupo de alumnos			
	En las clases se motiva el aprender a aprender		X	X
	Un estrategia para A-A es la búsqueda de información de un tema específico por parte del alumno			
	Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente los determinan los alumnos.		X	X
	Son importantes el saber, saber hacer y saber estar. Se prioriza el saber hacer.		X	X
	El profesor construye material didáctico: guías de práctica, dossiers y diapositivas		X	X
	El materia se construye porque no existen libros para FP.			
	Los contenidos de los cursos son coherentes con la realidad empresarial. Se incorporan temas en las horas de libre disposición		X	X
	En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad		X	X
	En las clases se utilizan simulaciones			X
	Las empresas evalúan al alumno en FCT			
La evaluación a los alumnos es continua, los criterios están definidos en la programación del curso.		X	X	
Generalmente la teoría se evalúa por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría por medio de practicas		X	X	

Continua proceso de enseñanza-aprendizaje

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PqiMC	TAMAÑO DEL CENTRO	
			GRUPO 3	GRUPO 4
			<900 ALUMN.	900 >
Curriculum		Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos	X	X
		<i>Se diseñó una plantilla para hacer las programaciones. La plantilla contiene: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, criterios e instrumentos de evaluación y recuperación, y recursos necesarios</i>	X	X
		Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases (en el libro de planificación o en formato digital)	X	X
		Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviación de las programaciones	X	X
		El registro de las clases facilita la incorporación de nuevos profesores (por baja médica, por ejem).	X	X
		El estudiante conoce desde el inicio de clase la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación	X	X
		Se implantó el sistema de análisis de la satisfacción de los alumnos, profesores y familias	X	X
		En el grupo de Institutos, mayoritariamente consideran que la implementación del PqiMC no ha motivado cambios la metodología de clase		
		La implementación del PqiMC favore la reflexión del equipo docente	X	
		Adicionalmente al PqiMC, otro factor que está generando cambios en los Institutos es el paso de la LOGSE a la LOE	X	X

c. Calidad, indicadores de calidad y sugerencias

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PQiMC	TAMAÑO DEL CENTRO	
			GRUPO 3	GRUPO 4
			<900 ALUMN.	900 >
Concepto de calidad	Calidad es que los alumnos salgan mejor preparados		X	X
	Calidad es cumplir con la expectativa del alumno		X	X
	Calidad es preparar al alumno para facilitar su inserción laboral		X	
Gestión de la calidad		<i>La Dirección/Equipo Directivo se compromete con el desarrollo y mejora del sistema de calidad.</i>	X	X
		Estrategias: <i>Sensibilización del personal en la detección y cumplimiento de los requisitos de los clientes, legales y reglamentarios</i>		
		<i>Establecimiento de la política de calidad</i>	X	
		<i>Mejora continua del sistema de gestión de la calidad</i>	X	
		<i>Aseguramiento de la disponibilidad de recursos</i>	X	
		Política de calidad: <i>Compromiso con la calidad y la mejora continua en todos los niveles de la organización</i>		
		<i>Compromiso con la calidad y la mejora continua de la formación</i>		X
		<i>Satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y las expectativas de los diferentes grupos de interés</i>		X
Indicadores de calidad		Los indicadores de calidad se formalizaron a partir del PqiMC	X	X
		<i>En los Institutos se construyeron indicadores para cada uno de los procesos: estratégicos, claves y de soporte</i>	X	X
		Indicadores de calidad: <i>Resultados académicos (rendimiento escolar)</i>	X	X
		<i>Asistencia de los alumnos a clase</i>		
		<i>Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas</i>	X	X
		<i>Porcentaje de cumplimiento de las programaciones</i>	X	
		<i>Porcentajes de alumnos que aprueban</i>		
		Los indicadores de calidad que tienen en el curso 2009-2010, son suficientes y pertinentes		
	Algunos indicadores se valora por medio de las encuestas de satisfacción			

Continua Calidad, indicadores de calidad y sugerencias

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PQiMC	TAMAÑO DEL CENTRO	
			GRUPO 3	GRUPO 4
			<900 ALUMN.	900 >
Indicadores de calidad		Un indicador importante es la satisfacción de los alumnos		
		Se hacen reuniones para analizar los resultados de los indicadores de calidad y para formular los planes de mejora	X	
		Se analizan los indicadores de calidad respecto a los resultados obtenidos en el año anterior		
		Un indicador que se puede adicionar es la inserción laboral		
		No hay coincidencia en la formulación de nuevos indicadores de calidad	X	X
Sugerencias para mejorar la calidad		Continuar con la formación de profesores	X	
		Aplicación de metodologías de clase prácticas		
		Mejorar la infraestructura del centro		X

RESULTADOS GRUPO C: Ubicación geográfica.

a. Contexto de los Institutos

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PQiMC	ubicación	
			GRUPO 5	GRUPO 6
			EN BCN	FUERA DE BCN
Misión	<i>La formación integral</i>		X	X
	<i>Formar personas competentes de acuerdo con las necesidades del entorno</i>			
	<i>Favorecer su integración en la sociedad y en el entorno laboral</i>			X
Órganos de Gestión	<i>Organos de gobierno, organos de participación y otro específico</i>		X	X
Tipo de formación	Ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior		X	X
Oferta ciclos formativos	Atienden las necesidades de empresas del entorno		X	
Norma educativa	En el curso 2009-2010 los Institutos están en proceso de transición de la LOGSE a la LOE		X	X
Tipo de gestión		<i>Gestión por procesos: estratégicos, claves y de soporte</i>	X	X
		<i>Procesos claves: gestión de admisión del alumnado (captación, inscripción y matriculación), enseñanza-aprendizaje y satisfacción del alumnado</i>	X	X
Documentos guían la gestión		<i>Plan Estratégico del Centro</i>	X	X
		<i>Manual de Calidad</i>	X	X
		<i>Manual de Indicadores de Calidad</i>	X	
		<i>Programación General del Centro</i>	X	X
		<i>Proyecto Curricular del Centro</i>	X	X
Cambios realizados		Se nombró coordinador de calidad	X	X
		Se trabaja en equipo		
		Se creó el campus virtual	X	X
		Se revisó la misión y la visión del Instituto	X	
		Se homogenizaron criterios y se explicitaron procesos y procedimientos	X	X
		La información del Instituto está estructurada y sistematizada	X	X
	Se definen planes de mejora	X	X	

b. Proceso de enseñanza-aprendizaje

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORÍA CAMBIOS CON EL PQiMC	ubicación	
			GRUPO 5 EN BCN	GRUPO 6 FUERA DE BCN
Principios pedagógicos	<i>Formación en el saber, saber hacer y saber ser</i>		X	X
	<i>Desarrollo de metodologías centradas en el alumno que favorezcan el aprendizaje autónomo</i>		X	
	<i>Desarrollar, potenciar o favorecer la capacidad crítica del alumno</i>			X
	<i>Evaluación continua durante todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita conocer el progreso del Potenciar el conocimiento y el uso de las NTIC</i>			
Currículum	La planificación de los cursos se hace a partir del currículum oficial		X	X
	La planificación se hace cada año definiendo los temas, temporización, metodología de clase y de evaluación		X	X
	La planificación es flexible		X	X
	La planificación la hace el profesor y el coordinador/jefe de departamento		X	X
	La metodología de clase se puede cambiar de acuerdo con el grupo de alumnos			X
	En las clases se motiva el aprender a aprender		X	X
	Un estrategia para A-A es la búsqueda de información de un tema específico por para del alumno		X	
	Se hace trabajo individual y en grupo, los grupos generalmente los determinan los alumnos.		X	X
	Son importantes el saber, saber hacer y saber estar. Se prioriza el saber hacer.		X	X
	El profesor construye material didáctico: guías de práctica, dossiers y diapositivas		X	X
	El materia se construye porque no existen libros para FP.			
	Los contenidos de los cursos son coherentes con la realidad empresarial. Se incorporarn temas en las horas de libre disposición		X	X
	En las clases se utilizan casos inspirados en la realidad		X	X
En las clases se utilizan simulaciones				

Continua proceso de enseñanza-aprendizaje

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-20	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PQiMC	ubicación	
			GRUPO 5 EN BCN	GRUPO 6 FUERA DE BCN
Currículum	Las empresas evalúan al alumno en FCT			
	La evaluación a los alumnos es continua, los criterios están definidos en la programación del curso.		X	X
	Generalmente la teoría se evalúa por medio de pruebas escritas y la aplicación de la teoría por medio de practicas		X	X
		Se definieron criterios para homogenizar el registro de la programación de los cursos	X	X
		<i>Se diseñó una plantilla para hacer las programaciones. La plantilla contiene: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, criterios e instrumentos de evaluación y recuperación, y recursos necesarios</i>	X	X
		Los profesores hacen el registro y seguimiento de todas las clases "(en el libro de planificación o en formato digital)	X	X
		Se hace el análisis del cumplimiento y el nivel de desviación de las programaciones	X	X
		El registro de las clases facilita la incorporación de nuevos profesores (por baja médica, por ejem).	X	X
		El estudiante conoce desde el inicio de clase la programación del curso: temas, metodologías y criterios de evaluación	X	X
		Se implantó el sistema de análisis de la satisfacción de los alumnos, profesores y familias	X	X
		En el grupo de Institutos, mayoritariamente consideran que la implementación del PqiMC no ha motivado cambios la metodología de clase		
		La implementación del PqiMC favore la reflexión del equipo docente		
	Adicionalmente al PqiMC, otro factor que está generando cambios en los Institutos es el paso de la LOGSE a la LOE	X	X	

c. Calidad, indicadores de calidad y sugerencias

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PqiMC	ubicación	
			GRUPO 5	GRUPO 6
			EN BCN	FUERA DE BCN
Concepto de calidad	Calidad es que los alumnos salgan mejor preparados		X	X
	Calidad es cumplir con la expectativa del alumno		X	X
	Calidad es preparar al alumno para facilitar su inserción laboral			
Gestión de la calidad		<i>La Dirección/Equipo Directivo se compromete con el desarrollo y mejora del sistema de calidad.</i>	X	X
		Estrategias: <i>Sensibilización del personal en la detección y cumplimiento de los requisitos de los clientes, legales y reglamentarios</i>		
		<i>Establecimiento de la política de calidad</i>	X	
		<i>Mejora continua del sistema de gestión de la calidad</i>		
		<i>Aseguramiento de la disponibilidad de recursos</i>	X	
		Política de calidad: <i>Compromiso con la calidad y la mejora continua en todos los niveles de la organización</i>		
		<i>Compromiso con la calidad y la mejora continua de la formación</i>		
Indicadores de calidad		<i>Satisfacer las necesidades educativas de los alumnos y las expectativas de los diferentes grupos de interés</i>		X
		Los indicadores de calidad se formalizaron a partir del PqiMC	X	X
		<i>En los Institutos se construyeron indicadores para cada uno de los procesos: estratégicos, claves y de soporte</i>	X	X
		Indicadores de calidad: <i>Resultados académicos (rendimiento escolar)</i>	X	X
		<i>Asistencia de los alumnos a clase</i>	X	
		<i>Satisfacción de los alumnos de las enseñanzas recibidas</i>	X	X
		<i>Porcentaje de cumplimiento de las programaciones</i>		X
		<i>Satisfacción de la formación en los centros de trabajo</i>		X
		<i>Porcentajes de alumnos que aprueban</i>		
	Los indicadores de calidad que tienen en el curso 2009-2010, son suficientes y pertinentes			
	Algunos indicadores se valora por medio de las encuestas de satisfacción			

Continua calidad, indicadores de calidad y sugerencias

CATEGORIAS	SUB-CATEGORÍA SITUACION 2009-2010	SUB-CATEGORIA CAMBIOS CON EL PQiMC	ubicación	
			GRUPO 5	GRUPO 6
			EN BCN	FUERA DE BCN
Indicadores de calidad		Un indicador importante es la satisfacción de los alumnos		
		Se hacen reuniones para analizar los resultados de los indicadores de calidad y para formular los planes de mejora		
		Se analizan los indicadores de calidad respecto a los resultados obtenidos en el año anterior		
		Un indicador que se puede adicionar es la inserción laboral		
		No hay coincidencia en la formulación de nuevos indicadores de calidad	X	X
Sugerencias para mejorar la calidad		Continuar con la formación de profesores		X
		Aplicación de metodologías de clase prácticas		
		No hay coincidencia en las propuestas para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje	X	
		Mejorar la infraestructura del centro		