

Ayala Ato, S., Hernández Pina, F. & Monroy Hernández, F. (2019). Análisis cualitativo de la implantación del Marco Común de Evaluación (CAF Educación) en centros de Educación Primaria de la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 195-208.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.346881>

## Análisis cualitativo de la implantación del Marco Común de Evaluación (CAF Educación) en centros de Educación Primaria de la Región de Murcia

Serafín Ayala Ato, Fuensanta Hernández Pina, Fuensanta Monroy Hernández  
Universidad de Murcia

### Resumen

Por el deseo de mejora de la calidad del sistema educativo no universitario es cada vez más habitual encontrar modelos para la gestión de la calidad total, provenientes del mundo empresarial, aplicados al ámbito educativo. El Modelo CAF Educación (Common Assessment Framework o Marco Común de Evaluación), se está implantando en los centros educativos de la Región de Murcia desde el curso 2012/2013. Sin embargo, no existe evidencia sobre el estado de dicha implantación y la opinión de los colectivos implicados. Los objetivos de este estudio fueron: (1) identificar los motivos que llevaron a los CEIP a implantar el Modelo CAF Educación; (2) describir la forma en la que se ha desarrollado o está desarrollando la implantación del Modelo CAF Educación en los CEIP de la primera etapa en la CARM; y (3) conocer las dificultades a las que se han enfrentado los centros educativos en dicha implementación. Mediante un estudio descriptivo, cualitativo, tipo encuesta se entrevistaron a trece profesionales de centros educativos. Los resultados mostraron que la implantación está siendo costosa. Los principales motivos para iniciar la andadura en el Modelo son la mejora de los procesos de organización y la gestión. Las dificultades más notorias atañen tanto al vocabulario empleado en el Modelo CAF como al esfuerzo que requiere su implantación.

### Palabras clave

Calidad; CAF Educación; Evaluación institucional; Gestión de la Calidad Total.

---

### Contacto:

Serafín Ayala Ato, Universidad de Murcia. Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. [serafin.ayala@um.es](mailto:serafin.ayala@um.es)

## A qualitative analysis of the implementation of the Common Assessment Framework (CAF Education) in primary schools in Murcia (Spain)

### Abstract

The desire to improve the quality of the non-university educational system is increasingly common to find models for the management of total quality, from the business world, applied to the educational field. The CAF education Model (common Assessment Framework) is being implemented in the educational centers of the region of Murcia since the course 2012/2013. However, there is no evidence of the state of such implantation and the opinion of the groups involved. The aims of this study were: (1) to find out about the reasons why schools decided to introduce the CAF Education Model, (2) to describe the way in which it has developed or is developing the implementation of model CAF education in the primary school of the first stage in the CARM, and (3) to identify the difficulties that have faced the educational centres in the implementation. Through a descriptive, qualitative, survey-type study, Thirteen professionals from schools were interviewed. The results showed that the main reason for introducing the Model was a need for improving school organization and management. The Model was primarily implemented by school committees devoted to quality assurance and elected by schools themselves. The main difficulties for participants and those involved in the implementation process were understanding the complex language used in the implementation process, as well as the great efforts required for the Model to be fully operational.

### Key words

Quality; CAF Education; Institutional Evaluation; Total Quality Management.

### Introducción

La calidad en el ámbito educativo se ha abordado desde diferentes perspectivas, algunas de vasta extensión, por lo que existe una amplia literatura sobre el tema. Autores como De la Orden (1988, 2009, 2013), Gairín (1999), Pérez Juste (2005), y Pérez Juste-Martínez Aragón (1989) han aportado definiciones, características, y potencialidades de la calidad que han contribuido a la clarificación de este término. Por otro lado, numerosos autores (Bolívar, 1999; Escudero, 1999, 2003; Merchán, 2015) plantean la dificultad de aplicar el concepto de calidad en el campo educativo y cuestionan la factibilidad de implementar modelos provenientes del ámbito empresarial en los centros escolares. No obstante, diversos estudios (Aldasoro, 2010; Aragón, 2004; Arrizabalaga y Landeta, 2008; Cantón y Vázquez, 2010; Losada y Riopérez, 2005; Lorenzo y Ramírez, 2009) han definido la gestión de la calidad (o calidad total) y descrito el proceso de autoevaluación (sobre todo el Modelo de Excelencia de la European Foundation for Quality Management, EFQM en inglés) en los centros educativos de algunas comunidades autónomas como Andalucía, País Vasco y Comunidad de Madrid. Además, abundan los trabajos que presentan los diferentes modelos, ayudan a entenderlos y a conocer su evolución (Gento, 1996; González, 2004), o los comparan entre sí (de Nieves y Ros, 2006; Domínguez y Lozano, 2005). Entre los estudios que analizan los modelos de calidad destaca el de Luján y Puente (1996) como uno

de los más completos, donde se aborda el plan de evaluación de centros docentes no universitarios (denominado Plan EVA), que consiste en una evaluación formativa externa aplicada por la inspección de educación con el objetivo de impulsar procesos de autoevaluación en los centros educativos españoles.

El Marco Común de Evaluación (Common Assessment Framework, CAF por sus siglas en inglés) fue creado por el Grupo de Servicios Públicos Innovadores (IPSG) de la Red Europea de la Administración Pública (EUPAN) para los servicios públicos (Staes, Thijs, Stoffels, y Heidler, 2011). Es un sistema de autoevaluación basado en los principios de la calidad total, que se define como una herramienta que permite la gestión de la calidad total y que deriva de otras dos herramientas (Modelo de Excelencia de la EFQM y Modelo de la Universidad Alemana de Ciencias Administrativas de Speyer). El Modelo CAF permite un análisis holístico del desempeño de una organización por medio de nueve criterios divididos en agentes (o criterios facilitadores) y resultados, además de veintiocho subcriterios (Figura 1). Todos los elementos deben estar conectados, por lo que ha de existir una relación de causa-efecto entre los agentes facilitadores (causas) y los resultados (efectos) (CAF Educación, 2012; Correia, 2015; Ruiz, 2015).

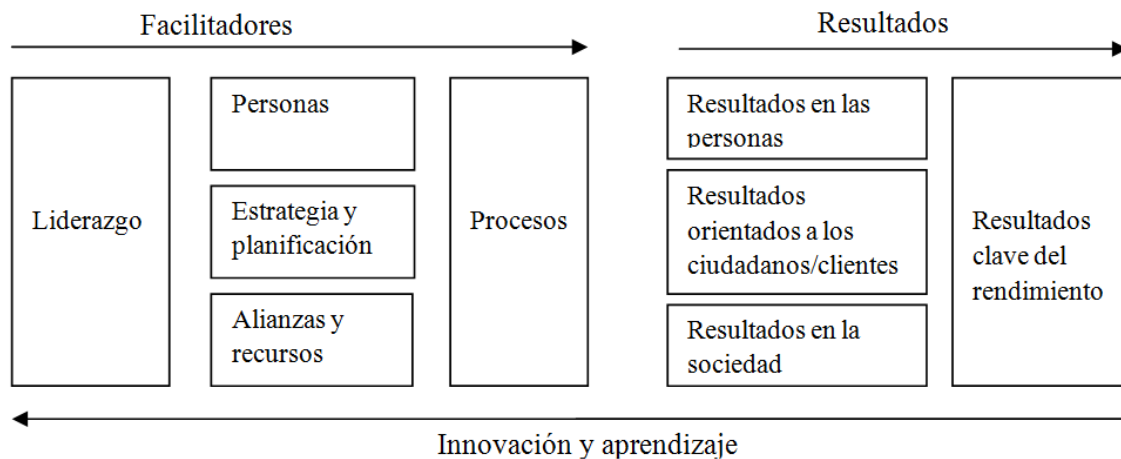


Figura 1. Modelo CAF Educación (Adaptado de CAF Educación, 2012)

Desde la primera versión del CAF publicada en 2000 el modelo ha sufrido diversas revisiones. En el año 2008 se formó un grupo de expertos para desarrollar una versión de CAF aplicada al ámbito educativo, lo que en 2010 dio origen al denominado CAF Educación (CAF Educación, 2012; Staes et al., 2011). En cuanto a su desarrollo, la investigación denominada “CAF en el sector educativo” de Thijs y Staes (2015) señaló como motivo principal para implementar el Modelo CAF el uso de este modelo como herramienta de mejora que permite a los centros educativos mejorar la gestión y detectar necesidades.

En cuanto a la implantación de modelos de gestión de la calidad total en el ámbito de la educación, diversos estudios (CAF Educación, 2012; Pérez Juste, 2016; Thijs y Staes, 2015) señalan que la implantación y aplicación de cualquier modelo de gestión de calidad en educación (sea el CAF u otro) conlleva tiempo y la implicación de todos los miembros del centro educativo, la creación de grupos de apoyo, y el uso de recursos adicionales. Además, es preciso tener en cuenta la dificultad que para muchos docentes supone la terminología empleada en los modelos (Aragón, 2004; Buendía Eisman, García Lupión, González González, Hidalgo Díez y López Fuentes, 2001), así como la sobrecarga de trabajo que implica para el profesorado la correcta implantación del modelo y el profundo cambio

organizativo que debe introducirse en los centros educativos (Pérez Juste, 2016; Thijs y Staes, 2015). En Europa se ha llevado a cabo estudios como el de Correia (2015) en Portugal, de corte cualitativo a través de entrevistas al equipo directivo en un centro que utilizaba el Modelo CAF Educación. Los resultados apuntaron a que la correcta implantación de un proyecto de autoevaluación involucra a todos los miembros y sería empleado para detectar puntos fuertes y débiles. No obstante, se señaló la dificultad que plantea la movilización del personal de los centros educativo.

### **Planteamiento del problema: el Modelo CAF Educación en la Región de Murcia**

La Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (en adelante CARM) fue la responsable de introducir el Modelo CAF Educación en el curso académico 2012/2013 por medio de la Resolución de 31 de julio de 2012, y tras el planteamiento del II Plan Estratégico para la Excelencia (2012-2015). La primera Resolución estuvo seguida por otras, en los cursos académicos posteriores, las cuales posibilitaban a los centros educativos de la CARM implementar dicho modelo. En el momento del estudio, la Red de Centros de Excelencia estaba compuesta por más de cuarenta centros educativos en toda la Región de Murcia. En este sentido, la CARM sería pionera en la oferta y formación del Modelo a los centros educativos. No obstante, Cantón (2014) señala que el Modelo se ha implantado en otras comunidades o provincias como Navarra, Alicante o Valencia, sin aclarar si el CAF se utilizaba en el ámbito educativo o para cualquier otro servicio público (ayuntamientos, sanidad, etc.).

Los motivos por los que se decidió aplicar el Modelo CAF derivan de las conclusiones del Plan Estratégico Trienal para la Excelencia en la Consejería de Educación, Formación y Empleo (2009-2011) de la Región de Murcia, y fueron los siguientes: (i) CAF es creado para la educación; (ii) la formación es sostenible ya que no depende de organismos privados; (iii) el uso del Modelo es sostenible pues es gratuito; (iv) existe coherencia con el modelo de evaluación externa; (v) el Modelo está unificado y soportado por una entidad de ámbito europeo; (vi) existe la posibilidad de obtener la certificación a través de la Agencia de Evaluación y Calidad (AEVAL); (vii) es posible realizar comparaciones con las unidades del Modelo CAF general; y (viii) es fácil adaptar el modelo a los centros que ya estuvieran aplicando algún otro modelo de gestión (Ruiz, 2015).

Para implantar el Modelo CAF Educación en los centros educativos de la Región de Murcia la Consejería estableció varias etapas bien diferenciadas que durarían tres cursos académicos. En vista del estado actual de implantación del Modelo CAF Educación en la CARM, es necesario conocer las percepciones sobre dicha implantación en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Región de Murcia, que se encuentran en la primera etapa de implementación. Así, los objetivos de esta investigación fueron (1) identificar los motivos que llevaron a los CEIP a implantar el Modelo CAF Educación; (2) describir la forma en la que se ha desarrollado o está desarrollando la implantación del Modelo CAF Educación en los CEIP de la primera etapa en la CARM; y (3) conocer las dificultades a las que se han enfrentado los centros educativos en dicha implementación.

## **Metodología**

### **Participantes**

Se recogió información de 13 miembros (mujeres:  $n = 8$ ; 61.5%, hombres:  $n = 5$ ; 38.5%) de la Comisión de Calidad de cinco de los ocho Centros de Educación Infantil y Primaria que, en el

momento de realizar la investigación, se encontraban implementando el Modelo CAF Educación según el Servicio de Evaluación y Calidad Educativa de la Consejería de Educación de la CARM (Tabla I). El procedimiento de muestreo fue por conveniencia (Buendía Eisman, Colás Bravo, y Hernández Pina, 2010).

Tabla I.

*Descripción de los participantes*

Nº centro	Cargo	Código identificativo
1	Director/a (Coordinador/a de la Comisión de Calidad)	D-CC1
2	Director/a Coordinador/a de la Comisión de Calidad	D2 CC2
3	Director/a Jefe/a de Estudios Coordinador/a de la Comisión de Calidad	D3 JE3 CC3
4	Director/a (Coordinador/a de la Comisión de Calidad) Secretario/a Docente de la Comisión de Calidad	D-CC4 S4 DC4
5	Director/a (Coordinador/a de la Comisión de Calidad) Jefe/a de Estudios Docente de la Comisión de Calidad Docente de la Comisión de Calidad	D-CC5 JE5 DC5a DC5b

## Diseño

El diseño fue de carácter descriptivo tipo encuesta, de corte cualitativo, y con un enfoque fenomenográfico ya que se recogió la opinión y percepción de los implicados sobre la implementación del Modelo CAF Educación en centros educativos.

## Recogida de información

Se utilizó la entrevista individual semiestructurada para obtener información detallada sobre el tema de investigación. En el proceso de realización de las entrevistas se siguieron las siete fases propuestas por Kvale (2011) y para elaborar el guión de la misma se siguieron los cuatro criterios señalados por Merton y Kendall (1944), que Flick (2007) señala como orientación en la realización de entrevistas semiestructuradas. Las preguntas de las entrevistas abordaron los tres temas correspondientes con los objetivos de la investigación, esto es, inicio de la implantación del Modelo CAF, desarrollo del Modelo CAF Educación, y dificultades encontradas durante la implantación. En cada tema se identificó una serie de categorías que lo definía: I) Inicio de la implantación del Modelo CAF (impulsor o promotor, decisión, motivos); II) Desarrollo del Modelo CAF Educación (implantación, cambios que supone o ha supuesto, mejoras esperadas, implicación del personal del centro educativo, comisión de calidad); y III) Dificultades (de carácter técnico, formativo, burocrático, carga extra).

## Procedimiento

El acceso a los centros educativos se inició con un contacto telefónico a los directores de los mismos para solicitar permiso para realizar la investigación, seguido de una visita a los

mismos para explicar los objetivos de la misma y concertar las entrevistas con informantes pertinentes. A lo largo de tres semanas el primer investigador de este estudio realizó trece entrevistas, cada una con una duración aproximada de veinticinco minutos.

### Análisis de datos

Las entrevistas se transcribieron literalmente con un procesador de textos y se revisaron con los entrevistados con el fin de confirmar el contenido (McMillan y Schumacher, 2005; Kvale, 2011). Posteriormente, se redujo la información mediante la categorización previamente establecida según el tema abordado en la entrevista, y la codificación de los datos siguiendo el modelo de Miles y Huberman (1984). Los datos se analizaron con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 7.5.4.).

## Resultados

Los objetivos de este estudio han sido determinar el motivo por el que se implantó el Modelo CAF Educación en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Región de Murcia, conocer las percepciones de los implicados sobre dicha implantación así como las dificultades con las que se han encontrado en el proceso.

Para analizar las respuestas sobre los motivos que llevaron a los CEIP a implantar el Modelo CAF Educación (primer objetivo) se elaboró un listado de códigos para cada categoría, que facilitó el análisis del tema “Inicio de la implantación del Modelo CAF” (Tabla II). En ella se aprecia la frecuencia con la que cada código fue indicado por cada uno de los entrevistados y el porcentaje de cada código respecto al total de entrevistados (13).

Tabla II.

*Descriptivos del tema “Inicio de la implantación del Modelo CAF”*

Categoría	Código	n	%
Impulsor o promotor	Dirección	13	100
	Docentes	0	0
Decisión	Unanimidad	12	92.3
	No consenso	1	7.7
Motivos	Homogeneizar criterios	10	76.9
	Mejorar la gestión	10	76.9
	Detectar necesidades	9	69.2
	Certificación	5	38.4
	Mejorar la respuesta educativa	2	15.3

Según todos los entrevistados, la decisión de implantar el Modelo CAF partió de la propia Dirección y con unanimidad en la mayoría de los casos, siendo muy pocas las veces en las que no hubo consenso:

“Ya se había informado que el equipo directivo, el Director, ya había pensado participar en eso.” [CC3]

“Hombre, la decisión, el proyecto lo presentó el Director, lo presentó al claustro.” [JE3]

“tanto en el claustro como en el Consejo Escolar la aprobación fue unánime, de todos [...]. Entonces, la decisión fue unánime para participar.” [D1]

Los motivos principales que se alegaron para iniciar la implantación del Modelo CAF fueron mejorar la gestión del centro y homogeneizar criterios de actuación entre el personal docente de los centros (Tabla I):

“Veíamos que a nivel de organización y gestión de centros, y puesto que acabábamos de entrar el equipo directivo, pensábamos que con este programa se podía mejorar mucho la gestión. Y empezamos por eso, en esa línea.” [DCC5]

“Los motivos iniciales fueron mejorar la organización y el funcionamiento del centro.” [D3]

“Mejorar los procesos internos, de gestión.” [D2]

“Unificar criterios para que llegue quien llegue al colegio sepa los caminos que tiene que llevar.” [DC5b]

“De lo que se trata, a través del CAF también, es aunar criterios y, en cuanto a documentos, pues que todo el mundo trabaje con los mismos documentos para que nadie vaya a su aire,... centrarlo todo.” [CC3]

Además, se mencionó la detección de necesidades, que fue comentada en relación con las actuaciones que permiten iniciar procesos de evaluación del centro y el establecimiento de líneas de mejora:

“Sabíamos, porque lo habíamos debatido ya, que había cosas en el centro que no estaban funcionando bien, que se podían mejorar.” [CC3]

“El objetivo era evaluar el centro desde dentro con una herramienta que pudiese ser adecuada y, que al mismo tiempo, nos permitiese establecer planes de mejora. La mejor forma de llevar a cabo la evaluación completa en el centro era adoptando este modelo, el Modelo CAF.” [D3]

“El motivo de que el centro se metiera en el seminario de formación CAF es para una mejora continua del rendimiento en la escuela.” [S4]

En lo que respecta a la certificación, esta se planteó como un objetivo a lograr en determinadas ocasiones, estableciéndose como motivo principal el prestigio que otorga al centro educativo, tal y como ilustran los siguientes comentarios:

“Uno [de los motivos para implantar el Modelo], a lo mejor egoísta pero que tiene importancia, es el prestigio que da a un centro, a cualquier institución educativa o de cualquier tipo, pues tener un reconocimiento que haga saber a todos sus usuarios que ese centro, esa institución, en este caso el centro educativo funciona con unos criterios de calidad.” [D1]

“[Implantar el Modelo es importante] y luego, también, pues de cara a los padres, vamos a ser sinceros. Porque vivimos en una sociedad muy competitiva también. Y si tú tienes calidad y te certifica una empresa que dice que eres un colegio de calidad, pues ya no es lo que tú opines del colegio sino que es lo que hay. O sea, que hace mucho.” [D2]

“A nosotros esto se nos propuso en un claustro como un modelo para conseguir una certificación en calidad.” [CC3]

Algunos informantes mencionaron la mejora de la respuesta educativa como motivo para iniciar la implantación del Modelo CAF, señalando que al mejorar procesos organizativos y de gestión, estos pueden repercutir en la citada mejora, como se refleja en las siguientes citas:

“Lo que queremos es establecer una serie de procedimientos estratégicos, operativos y de apoyo para que se produzca una mejora continua en nuestra escuela, tanto a nivel del profesorado como, por supuesto, a nivel de los clientes que son nuestros alumnos y padres.” [S4]

“Nuestro objetivo son los alumnos, y si el centro mejora en sus procedimientos, por supuesto, mejora la calidad de la enseñanza [...]. Eso repercute en la educación de los alumnos y en una mejora continua en el proceso.” [JE3]

Para analizar el segundo objetivo sobre cómo se había desarrollado o estaba desarrollando la implantación del Modelo CAF Educación en los CEIP de la primera etapa en la CARM, se estableció un listado de códigos para cada categoría que permitieran examinar el tema “Desarrollo del Modelo CAF”. El análisis de frecuencias de los códigos mostró que los que se mencionaron con mayor frecuencia fueron: implicación de solo la comisión, implantación costosa, mejoras esperadas nivel administrativo, y tipos de procesos realizados (Tabla III).

Tabla III.

*Descriptivos del tema “Desarrollo del Modelo CAF”*

Categoría	Código	n	%
Implantación	Costosa	12	92.3
	Según lo esperado	1	7.7
Cambios que supone	Centro	3	23.1
	Coordinación	3	23.1
	Trabajo docente	2	15.3
Mejoras esperadas	A nivel administrativo	11	84.6
	A nivel académico	5	38.4
	Relación familias	4	30.7
Procesos	Tipos de procesos	9	69.2
Implicación	Solo la Comisión	13	100
	Todo el Claustro	0	0
Comisión de Calidad	Composición	8	61.5
	Variación	8	61.5
Ayuda facilitada	Consejería	1	7.7
	Asesor o consultor	4	30.7
	Ponentes	2	15.3
Cesar la implantación	Duda de continuar	3	23.1



Para casi todos los entrevistados la implantación del Modelo resultó costosa, tal y como ejemplifican las siguientes citas:

“Un poco lenta. [...] Esto es muy trabajoso y [...] para implantarse son muchos años.” [D2]

“La implantación se está haciendo muy cuesta arriba. Es muy difícil.” [D-CC5]

En cuanto a quién implanta el Modelo, los centros educativos eligieron una Comisión de Calidad formada por los miembros del Equipo Directivo y docentes, la cual suele variar de un curso académico a otro, según indicaron los participantes:

“Todo el equipo directivo está implicado y luego cinco [docentes] de distintas etapas. De Infantil somos dos personas y tres de Primaria.” [CC3]

“La comisión ha variado; comenzamos seis y se han ido sumando en estos tres años. Empezamos un grupo de seis, el año pasado no sé si fueron ocho o diez, y este año ya somos trece.” [JE5]

“La comisión empezó con bastantes más, por lo menos éramos catorce miembros. Conforme se va desarrollando un proyecto va quedándose la gente que realmente está interesada.” [D3]

Los centros cuentan con ayudas para la formación en la implantación del Modelo a través del asesoramiento y guía de un asesor propuesto por la Consejería. Además, la asistencia de ponentes de otros centros educativos posibilitó el compartir experiencias sobre el trabajo con el CAF Educación:

“Realmente los asesores que tiene la Consejería para aplicar o para poner en marcha el modelo son muy buenos. El que nosotros tenemos fue una de las personas que puso en marcha el modelo de calidad, está muy implicado, y nosotros no tenemos ninguna dificultad. [...] Ha sido el mismo asesor todos los años, cualquier dificultad que tengamos se la podemos preguntar.” [D1]

“El primer año tuvimos un ponente estupendo que nos abrió mucho las miras. Nos aclaró mucho qué era el modelo.” [DCC5]

En lo que respecta a la implicación en la implantación del Modelo, se pudo apreciar que el peso de esta recae únicamente en la Comisión de Calidad; en ninguno de los casos el Modelo es implantado por todos los miembros del Claustro. Se diferenciaron así dos grupos: miembros de la Comisión que trabajan en el Modelo y resto de docentes que llevan a cabo lo que se plantea en la Comisión:

“Yo creo que los que componemos la Comisión sí estamos por la labor, lo defendemos en los ámbitos donde nos corresponde.” [DC5b]

“Los que estamos en la Comisión de Calidad y hemos participado en la elaboración de esos procesos, los tenemos más interiorizados. Llevarlos al resto del profesorado está suponiendo una cierta dificultad en algunos aspectos.” [DC4]

La implantación del Modelo CAF supuso introducir cambios en la vida cotidiana del centro educativo a nivel de coordinación, número de reuniones, trabajo en el aula, lo cual modifica aspectos relacionados con la evaluación del trabajo docente:

“Está suponiendo un cambio a cómo veníamos trabajando. No es que sea grande, pero los que estamos dentro lo notamos.” [D2]

“Los cambios es mayor coordinación. [...] Nos reunimos con más frecuencia para tratar temas que antes no tratábamos.” [D1]

“Para mí el cambio fundamental es que [el profesorado está] cambiando el chip. En un principio, éramos muy reacios a que se nos valorara, a que se nos evaluara, y el Modelo CAF también incluye eso.” [DCC5]

En cuanto a los tipos de procesos que se realizaron, estos van ligados a acciones de gestión así como a las actividades extraescolares, recreos, e imagen del centro utilizados para unificar y homogeneizar criterios a la par de ir adquiriendo práctica en el Modelo antes de iniciar otros ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Desde el punto de vista de las actividades extraescolares y complementarias, desde el punto de vista del funcionamiento de los recreos o sus guardias. Procesos sencillos que te permiten analizar el proceso, ver en qué falla y, al mismo tiempo que vas aprendiendo cuál es la terminología del modelo y todas las historias, pues te permiten hacer algo.” [D3]

“Después, hemos ido haciendo otros de gestión porque era más sencillo.” [D2]

“Hemos decidido cosas como son las actividades extraescolares, en las que antes cada ciclo las hacía de una manera y las hemos homogeneizado.” [CC3]

No obstante, motivado por lo costoso que resulta la implantación del Modelo CAF, los participantes reconocían haber considerado en alguna ocasión la interrupción del desarrollo de la implantación del mismo si en un futuro no se cumplía con las expectativas planteadas, tal y como reflejan las siguientes citas:

“Hay centros que se lo han dejado o se han planteado muy firmemente dejárselo.” [D1]

“Si en algún momento consideramos [que el Modelo] deja de sernos útil, lo dejaríamos.” [D3]

Finalmente, para conocer las dificultades con las que se encontraron los centros en la implementación del Modelo CAF Educación, tercer objetivo del estudio, se designaron códigos para las diferentes categorías, cuya frecuencia se recoge en la Tabla IV.

Tabla IV.

*Descriptivos del tema “Dificultades surgidas en la implantación del Modelo CAF”*

Categoría	Código	n	%
Técnicas	Vocabulario	7	53.8
	Inadaptación	9	69.2
Desconocimiento	Escasa formación	5	38.4
Burocráticas	Aparición LOMCE	9	69.2
Carga extra	Aumento de trabajo	8	61.5
Plantilla docente	Interinidad	3	23.1

El agrupamiento de los códigos “inadaptación” y “vocabulario” componen la categoría Técnicas, siendo la que más destaca en cuanto a las dificultades señaladas por los participantes. Estas dificultades son inherentes al propio Modelo y abarcan cuestiones referidas al vocabulario que se emplea y a la falta de adaptación del Modelo CAF al ámbito educativo ya que proviene de mundo empresarial:

“Al principio, el tema de vocabulario (...). El dossier que nos dieron para estudiar lo que era el modelo era muy costoso de entender.” [DCC5]

“Dificultades... cada vez menos. Pero es verdad que estos seminarios atrás estos años atrás había mucha confusión porque el Modelo CAF viene de la empresa privada y aplicarlo a la escuela, al principio, chocaba bastante. Yo mismo era también muy reactivo a aplicar un modelo de gestión de la empresa a la escuela.” [S4]

“Cuando me enteré de que había salido el CAF y me dijeron, que yo me lo creí, que ya estaba adaptado a la educación pues yo dije ‘qué bien’. El sistema EFQM ya me había interesado, pero si encima lo van a adaptar a la educación, digo ‘maravilloso’. Y me metí en eso porque pensaba que estaba adaptado a la educación. Después me he dado cuenta de que la adaptación no es, o sea, no es (ríe) lo que debería de ser, pero bueno.” [D3]

Asimismo, la implantación de la LOMCE también supuso una dificultad para el trabajo con el Modelo CAF, tal y como indicaron los participantes:

“El año pasado, con la implantación de la LOMCE y con esto, yo creo que eso ralentizó mucho el proceso.” [DC5b]

“El problema ha sido que cuanto mayor disposición teníamos para la implantación del CAF, que más teníamos avanzado... nos ha llegado, de repente, la LOMCE y nos ha pegado un palo, nos ha pegado un palo.” [JE5]

“Entonces, sí que es verdad que la LOMCE es una piedra... un pedrusco en la implantación del CAF.” [DC4]

Otra de las dificultades señaladas por los entrevistados fue el aumento de la carga de trabajo que supone el CAF, el cual requiere mucho esfuerzo y varios años para su total implantación.

“Sí... dificultad es que lleva trabajo. La dificultad es que es trabajoso, lleva su trabajo.” [D1]

“Nos damos cuenta de que es muy difícil porque nos surgen mil cosas a lo largo del curso, tenemos que afrontar el día a día, y esto siempre es una sobrecarga.” [DCC5]

“Lo que pasa es que esto es muy trabajoso y, ¿sabes qué pasa? Que para implantarse son muchos años.” [CC2]

Se puso de manifiesto otras dificultades derivadas de la falta de formación y la inestabilidad de la plantilla docente, las cuales también parecieron afectar a la implantación del Modelo, como se aprecia en las siguientes respuestas:

“Otra de las dificultades es el partir de cero en un ámbito desconocido.” [CC3]

“Está siendo complicado, sobre todo, porque desde el desconocimiento puede ser muy complejo, muy abstracto.” [DC5a]

“El número [de implicados en la aplicación del Modelo] también ha bajado por el cambio producido por la jubilación de ciertos profesores (...) con los que tienes más cercanía y siguen el camino propuesto. El profesorado interino no entra.” [D3]

“En cuatro y cinco años puede pasar tanto... porque las plantillas normalmente cambian, los que se jubilan, los que vienen, los que se ponen enfermos, los que van, los de traslado... Es un caos.” [D2]

## Discusión y conclusiones

Los resultados revelan que la decisión de implantar este Modelo de gestión de la calidad suele partir, de manera unísona, de la Dirección, liderada fundamentalmente por el Director, resultado que coincide con los identificados por Correia (2015) y Thijs y Staes (2015). Entre los motivos más esgrimidos aparece la homogeneización de criterios y la mejora de la gestión del centro e iniciar un camino de mejora, así como que el Modelo puede ayudar a detectar la necesidad de mejorar, resultados que coinciden con los del estudio de Thijs y Staes (2015). Respecto a la certificación que conlleva implantar el Modelo CAF, algunos centros se manifiestan abiertamente en contra de conseguir dicho certificado, mientras que otros alegan que este es uno de los motivos para iniciar la implantación del Modelo. Para autores como Cano (2012) la certificación puede convertirse en un peligro, si lleva a algunos centros a sentirse invadidos por un espíritu competitivo entre ellos, lo que según Bolívar (1999) puede hacer que los centros dediquen más atención a disponer de gran cantidad de proyectos y ofertas, que facilite la elección por los clientes. Igualmente, resulta llamativa la escasa importancia que se le da a la mejora de la respuesta educativa, lo que contrasta con los planteamientos de la TQM, en los cuales la organización debe funcionar para satisfacer las necesidades de los “clientes” (Bolívar, 1999; Cano, 2012; González, 2004).

Al contrario de lo que se plantea en la Calidad Total (Cano, 2012; Casanova, 2007), en ninguno de los centros analizados la Comisión de Calidad está conformada por la mitad de los docentes del centro, recayendo el peso de la implantación del Modelo sobre la Comisión. La implicación en la participación en el proceso de implantación no es total, resultado que coincide con el de Correia (2015) que también halla una dificultad de movilizar a todo el personal de los centros educativos. El hecho de que hayan pocos docentes implicados puede dificultar la implantación del Modelo, pues como indican Cano (2012), Casanova (2007) y Jones y Mathias (1997), para que la Calidad Total funcione todo el personal debe estar implicado. Además, la implantación del Modelo CAF está resultando costosa en los CEIP de la Región de Murcia pues los protagonistas perciben el proceso como lento y arduo. Esta misma impresión es compartida por el propio Modelo CAF Educación, (2012) y por estudios como los de Correia, (2015), Pérez Juste, (2016) y Thijs y Staes, (2015).

En resumen, las dificultades señaladas se refieren, fundamentalmente, a las que plantea el propio Modelo. El vocabulario empleado por este resulta difícil de comprender, aspecto que va ligado a la falta de adaptación del mismo al ámbito educativo que, para los participantes, sigue teniendo el Modelo. Estas dificultades también son señaladas por Aragón (2004), Buendía Eisman et. al. (2001), y Cano (2012). Asimismo, los informantes ponen de manifiesto que la carga de trabajo extra supone una dificultad añadida. Esta dificultad no es nada nuevo ya que el propio Modelo (2012) lo ha puesto de manifiesto y los trabajos de Correia (2015) y Pérez Juste (2016) también lo señalan, indicando que para que el Modelo funcione se necesita dedicarle mucho tiempo y recursos.

Las dificultades halladas pueden eclipsar la principal virtualidad del Modelo, esto es, ayudar a detectar necesidades que redunden en una mejora continua de la práctica educativa. Además, se puede caer en la burocratización del modelo, ya que como señala Pérez Juste (2016):

Las propuestas agrupables bajo el paraguas de Calidad Total resultan, según algunas de sus concreciones, inaplicables en puridad en muchos casos (...). La conversión de estos modelos en propuestas en exceso burocráticas y burocratizadas, al servicio no tanto de la mejora de los programas y centros cuanto al logro del reconocimiento social, prostituyéndose la

evaluación que pasa de ser un medio al servicio del fin y de los objetivos (la mejora) a convertirse en el fin mismo a lograr (el sello de calidad) (p. 18).

## Referencias

- II Plan Estratégico para la excelencia (2012-2015) v. 3. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios (AEVAL) (2012). *CAF-Educación 2010*. Madrid: Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas y AEVAL.
- Aldasoro, J. C. (2010). Análisis del impacto de la implantación del modelo EFQM en la gestión de personas en centros de enseñanza no universitaria. En Asociación para el Desarrollo de la Ingeniería de Organización (ADINGOR) (Ed.), *XIV Congreso de Ingeniería de Organización, Donostia- San Sebastián*, (pp.1545–1554).
- Aragón, L. (2004). La gestión de la calidad en educación. *Educación en el 2000*, 9(1), 21–30.
- Arrizabalaga, G. y Landeta, J. (2008). Eficacia y satisfacción en la aplicación del modelo EFQM en los centros educativos preuniversitarios del País Vasco. En E. J. De Castro, y F. J. Díaz, (Coords.), *Universidad, Sociedad y Mercados Globales*. (pp. 467–483). España: Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la “Gestión de la Calidad Total”. *Aula de innovación educativa*. 83-84(6), 77–82.
- Buendía Eisman, L., Colás-Bravo, P. y Hernández Pina, F. (2010). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía Eisman, L., García Lupión, B., González González, D., Hidalgo Díez, E. y López-Fuentes, R. (2001). Un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros docentes no universitarios. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 579–587.
- Cano, E. (2012). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cantón, I. (2014). Mejora y calidad en los centros educativos. Modelos y propuestas. En I. Cantón y M. Pino (Coords.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*. (pp. 251–272). Madrid: Alianza Editorial.
- Cantón, I. y Vázquez, J. L. (2010). Los procesos de gestión de calidad. Un ejemplo en un centro educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 60–68.
- Correia, J. F. (2015). Autoavaliação das Escolas. Reflexão em Torno da Melhoria do Sistema Educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 93–111.
- De la Orden, A. (1988). La calidad de la Educación. *Bordón Revista de Pedagogía*, 40(2), 149–161.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16(1), 17–36.
- De la Orden, A. (2013). Autonomía de los centros escolares y calidad de la educación. *Participación Educativa*, 2(1), 61–67.
- De Nieves, C. y Ros, L. (2006). Comparación entre los modelos de gestión de calidad total: EFQM, gerencial de Deming, Iberoamericano para la excelencia y Malcom Baldrige.

- Situación frente a la ISO 9000. En Asociación para el Desarrollo de la Ingeniería de Organización (ADINGOR) (Ed.), *X Congreso de Ingeniería de Organización, Valencia*, (pp. 1–10).
- Domínguez, G. y Lozano, L. (2005). La calidad, más que una moda, un reto en la Europa de la sociedad del conocimiento: la mejora continua más allá de los modelos y las certificaciones (competencias de un formador que aseguran la calidad). *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 57–93.
- Escudero, J. M. (1999). La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes. *Acción Pedagógica*, 8(2), 4–29.
- Escudero, J. M. (2003). La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública. *Educatio*, 20-21, 21–38.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gairín, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *Educar*, 24(1), 11–45.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- González, I. (2004). Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. *XXI. Revista de Educación*. 6(1), 155–169.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Luján, J. y Puente, J. (1996). *Evaluación de centros docentes. El Plan EVA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Merchán, F. J. (2015). Evaluación o inculpación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 223–236.
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pérez Juste, R. y Martínez Aragón, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Editorial Cincel.
- Pérez Juste, R. (2005). Calidad en educación, calidad de la educación: hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11–34.
- Pérez Juste, R. (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13–30.
- Ramírez, A. y Lorenzo, E. (2009). Calidad y evaluación en los centros educativos no universitarios en Andalucía. Una adaptación al modelo EFQM. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 23–45.
- Ruiz, F. E. (2015). CAF y la Inspección de Educación. *Revista Supervisión* 21, 35(1), 1–8.
- Staes, P., Thijs, N., Stoffels, A. y Heidler, L. (2011). A 10 años del marco común de evaluación, CAF. *ICAP-Revista Centroamericana de Administración Pública*, 60-61, 59–73.
- Thijs, N. y Staes, P. (2015). *CAF in the education sector. Successful stories of performance improvement*. European CAF Resource Centre – European Institute of Public Administration.